

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Томский государственный педагогический университет

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Институт развития образовательных систем

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
Институт философии

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ МЕДИЦИНСКИХ НАУК
Томский научный центр РАМН

**Сборник трудов
Всероссийской научной конференции
с международным участием**

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций

12–15 июня 2008 г.

Том 1

Часть 2

Томск 2008

ББК 18
К 65

К 65 **Конструирование человека:** Сборник трудов Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Томск, 12–15 июня 2008 г.): В 2 т. Т. 1. Ч. 2. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. 368 с. (Серия: Системы и модели: границы интерпретаций.)

ISBN 978-5-89428-270-1

Сборник включает статьи участников конференции, целью которой было обсуждение междисциплинарных проблем воздействия на человека новых технологий информационного общества. Это научное мероприятие организовано вслед за конференциями «Антропологические основания биоэтики» (Томск, октябрь 2006 г.), «Конструирование человека» (Томск, июнь 2007 г.) и продолжает обсуждение различных аспектов этических ограничений модификаций человека. На представляемой конференции была акцентирована проблема, возникающая при подмене свободно избираемых устремлений личности искусственными форматами целей. Эти форматы в настоящее время активно тиражируются в коммуникационном пространстве. В рамках конференции обсуждались конкретные исследования в области биоэтики, информационных технологий, культурологии, педагогики, психологии и философской антропологии, касающиеся обозначения пределов конструирования человека.

Тексты докладов публикуются в авторской редакции.

Редакционная коллегия: Р.Г. Апресян, В.А. Дмитриенко, Г.И.Зверева, В.Г. Кузнецов,
В.А. Лекторский, В.М. Розин, Б.Г. Юдин

**Главный редактор
и автор проекта:**
**«Системы и модели:
границы интерпретаций»** И.В. Мелик-Гайказян

 Публикуется при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 08-06-06040-г)

ISBN 978-5-89428-270-1

© Издательство ТГПУ, 2008
© Коллектив авторов, 2008
© И.В. Мелик-Гайказян,
составитель серии, 2008

ТЕЛО И ВЛАСТЬ

ВЛАСТЬ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

С.В. Борзых, Томск, Россия

Человек приходит в уже готовый мир, не выстраивая его каждый раз заново, а используя созданную до него модель. Это утверждение справедливо лишь до определённой степени, так как оно не учитывает огромного количества вариаций, встречающихся нам в процессе обращения к частным жизням, которые зачастую важнее и интереснее чем простые обобщения. Впрочем, пытаясь ответить на вопрос, что составляет особенность той или иной жизни, стараясь охватить всё имеющееся в нашем распоряжении многообразие, невольно сталкиваешься с проблемой вписывания всего разноцветья в прокрустово ложе классификации. Потому что всем известно, что любые рамки оставляют за своими пределами то, что не смогло или же вообще не уместилось в них.

Однако нам, несмотря на озвученный выше пессимизм, представляется возможным предпринять попытку подобной классификации, которая, на наш взгляд, хотя бы отчасти подберётся к находке искомого.

Жизнь любого человека многообразна и многосложна. Она не похожа на жизнь других людей. Но вместе с тем она протекает среди других жизней, в запутанном и многоуровневом взаимодействии с ними. Разумеется, каждый из нас по мере своего взросления усваивает необходимые для существования в обществе правила и нормы, законы функционирования социума, основные маршруты и потоки, упорядочивающие структуру совместного общежития. Однако подобное усвоение не позволяет никому стать уникальностью. Скорее, в данном случае речь идёт о массе, о толпе, чем о живом и настоящем обществе. Таким образом мы создаём мир голого регулирования, в котором всё мёртво и механично. Именно в данном случае мы и имеем дело с властью – с той силой, которая внеличностна, надличностна и угрожающе всеобъемлюща.

Такой тип власти, конечно, необходим. Социальная ткань держится на этой власти. Без соответствующего регулирования, без законов и постановлений, без морали и нравственности общество давно бы сгинulo в пучине хаоса и тотальной неразберихи. Но такая власть имеет и свои изъяны, главными из которых являются её слабое воздействие на человека, отдалённость и насильственность. Действительно, человеку ничего не стоит переступить даже через свою совесть.

Эта, назовём её социальной, власть организует наше взаимодействие с другими людьми там, где мы обычно встречаем незнакомцев.

Общие установки помогают каждому из нас нормально и адекватно общаться и контактировать даже с теми, кто представляется нам посторонними. Соответственно и общество держится именно на подобной власти, потому что сам социум состоит из множества незнакомых друг другу людей. Мы подчиняемся правилам игры добровольно, прекрасно понимая, что они смогут уберечь нас (и в большинстве случаев уберігают) от того, что могло бы выйти за границы приемлемого.

Мы не зря объединили закон и мораль. Для отдельного человека и то, и другое видится одинаково подавляющим его суть. Если кто-то не украдет деньги из банка потому, что это нехорошо, то это мало будет отличаться от того, если он не станем вором вследствие угрозы наказания. Одинаков результат, но одинаково и восприятие этих норм, многие из которых тем более накладываются друг на друга. Именно данный тип власти мы и имели в виду, когда сказали выше о том, что человек входит в уже готовый мир. Социальную власть никто и никогда не выбирает.

Второй тип власти, сразу обозначим его структурным, ближе и понятнее человеку. В силу обстоятельств мы появляемся на свет в определённое время и в определённом месте. К тому же мы всегда в данный момент и в данном месте занимаем совершенно конкретное социальное положение. Власть, которая влияет на нас в этом случае, имеет структурное происхождение, она обусловлена самой структурой общества и нашей позицией в нём. Вырваться за рамки времени-пространства и местоположения в нём невозможно. А отсюда принятие правил и регулирующих схем, вытекающих из характеристик данного времени-пространства.

Структурная власть отличается от социальной по многим параметрам. Мы укажем самые существенные. Специфика любого места корректирует мораль и законы, а иногда и вовсе опровергает их. Всем хорошо известно положение о том, что «обстоятельства вынуждают». То же самое касается и времени. Мало того, что власть в данном ракурсе меняется от эпохи к эпохе, но и от весны к осени, от утра до вечера и даже в пределах одного часа. Одно дело – совершить что-то с утра, и совершенно другое – вечером. Наконец, социальная позиция также накладывает свой отпечаток на организацию нашего мира. Что позволено божу, не позволено банкиру. Как говорится, положение обязывает. Эти отличия социальной власти от структурной сливаются в единое целое, что позволяет довольно отчётливо отличать их.

Но прежде чем перейти к третьему типу власти, нам необходимо вкратце обрисовать, чем является жизненный мир человека. Именно тут мы и сталкиваемся с тем, что отличает одну жизнь от другой, чем уникален и примечателен тот или иной человек. Жизненный мир конкретного человека несводим ни к какому другому жизненному миру. И здесь важно отметить следующее.

Любая власть строится исходя из того, что она станет регулировать и как она это станет делать. Соответственно и жизненный мир человека нам следует рассмотреть с позиции того, как он формируется и кто (или что) за этим процессом стоит. Жизненный мир образуется вместе с жизнью самого человека. Только живя и взаимодействуя с другими, мы узнаём самих себя.

Этот процесс не протекает быстро. Нужно овладеть знанием не только самого себя, но и тех, с кем мы вступаем в контакт, того окружения, в рамках которого осуществляется взаимодействие, а также времени, в течение которого и в котором это взаимодействие находит своё выражение. Очень часто человек вообще не способен точно и корректно выразить правила и нормы, в соответствии с которыми он ведёт себя именно так, а никак иначе, если это касается его жизненного мира. Поэтому в качестве предварительной формулировки мы примем следующую. Жизненный мир человек – это проекция его внутреннего мира на внешний мир и их взаимовлияние. При этом не следует забывать, что и сам внутренний мир человека, и его внешнее окружение образуются лишь в процессе их переплетения, взаимного конструирования.

Откуда в таком случае произрастает власть? Власть тут – это сам человек. Никто и ничто не в силах навязать ему свою волю применительно к его внутреннему миру. Но и сам человек не способен властвовать над другими. Власть здесь скрыта, дисперсна, децентрализована и обезличенна.

Проиллюстрируем данное положение одним примером. Знакомясь с кем-либо и вводя этого кого-либо после долгого (или недолгого, но обязательно интимного) общения в свой жизненный мир, человек всегда должен иметь в виду два важных момента. Первый состоит в том, что существует настоятельная необходимость признания изменения в этом втором в процессе его с ним общения. Мы никогда не узнаём людьми такими, какими бы они были без нас. А рассказы о ком-то повествуют лишь о том, как этого второго воспринимает кто-то третий, сквозь свою мирожизненную призму. Вторым моментом заключается в том, что и мы сами изменяемся в ходе взаимодействия с другим,

а, следовательно, уже никогда не будем прежними или какими-либо альтернативным самим себе.

Отсюда можно легко увидеть следующее. Во-первых, власть в жизненном мире скрыта. Не только сам человек оказывает влияние и подстраивает своего собеседника, соседа по жизненному миру под самого себя, но и сам подстраивается и подпадает под его влияние. Выявить, кто является выразителем власти, в таком случае невозможно. Во-вторых, власть в жизненном мире дисперсна. Она расплывлена между всеми участниками взаимодействия, наделяя их равными правами и обязанностями, одинаково принуждая их к чему-либо и с равной силой выливаясь из них. В-третьих, власть в жизненном мире децентрализована. Разумеется, применительно к отдельному человеку выявить центр не представляется ничем сложным. В качестве такового выступает сам человек. Проблема однако заключается в том, что центр в таком его ракурсе стремится сузиться до идеальной точки, до полного своего уничтожения с занесением на сетку координат. Это настоящая Вселенная, где любая точка может быть признана как центром, так и периферией. И, наконец, власть в жизненном мире обезличенна. Опять же жизненный мир конкретного человека имеет своё лицо – физиономию своего создателя. Но смысл состоит в том, что своего лица, единственного, кстати, человек не может наблюдать самостоятельно. То же относится и к его живому окружению. Нам всем нужны соглядатаи. И на этом перекрёстке взглядов лица теряются, они исчезают в восприятии самих себя, они наделяют друг друга разной степенью достоверности, искажают свои и чужие черты, стирают лица и маски, обнажая внутреннее содержание.

Значит ли всё это, что власти жизненного мира не существует, либо она настолько потаённа, что её невозможно поднять на поверхность? И да, и нет. С одной стороны, человек никогда не поступает таким образом, чтобы это противоречило его внутреннему миру. Он не идёт против того небольшого мирка, который сам же и выстроил. В противном случае мы можем сказать лишь о потере жизни в том виде, в каком она пребывала до соответствующих действия. С другой стороны, этот жизненный мир не есть всецело заслуга отдельного человека. Это долгий и тяжёлый результат кропотливого и усердного взаимодействия с другими. Выяснить стопроцентно, что является исконно моим, а что – от другого, принципиально нельзя. И в таком случае человек может спокойно воспротивиться своему жизненному миру, его установкам и правилам, но это лишь убьёт его самого.

Естественно, власть жизненного мира есть самая действенная и адекватная человеческому существованию. Она создаётся самим человеком, и именно для того, чтобы взаимодействовать с другими, подобными себе существами. Причём формируется в процесс этого взаимодействия. Этот опыт отношений, в конце концов, есть самый важный для нас. Мы можем отрицать и даже нарочно нарушать закон. Мы способны подавлять в себе совестливые заикания. Мы в состоянии пренебречь местом и временем. Мы в силах отказаться от своей социальной роли. Но нам никогда не удастся изменить самим себе, предвзвременно не изменившись.

Литература

1. Анкерсмит Ф.Р. Возвышенный исторический опыт. М.: Европа, 2007.
2. Бурдьё П. Социология социального пространства. СПб.: Алетейя, 2007.
3. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуриации. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2005.
4. Кожев А. Понятие власти. М.: Праксис, 2006.
5. Кропоткин П.А. Анархия: Сборник / Сост. и предисловие Р.К. Баландина. М.: Айрис-пресс, 2002.
6. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. М.: АСТ, 2004.
7. Эко У. Полный назад! «Горячие войны» и популизм в СМИ. М.: Эксмо, 2007.
8. Элиас Н. Общество индивидов. М.: Праксис, 2001.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПОТРЕБНОСТЬ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ЯДРО ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

В.М. Видгоф, Томск, Россия

Признание потребности основной детерминантой человеческой активности позволяет определить эстетическую потребность как выражение внутренней необходимости жить по законам красоты. Поскольку детерминация человеческой деятельности может быть как внешней, так и внутренней, то и потребности обычно имеют соответствующую градацию. Однако применительно к эстетической деятельности вряд ли корректно разводить потребности на внешние и внутренние, если, конечно, под «внешними» понимать потребности на уровне «надо», т.е. конституированные в кодексах, обычаях, традициях, канонах и других нормативах, а под «внутренними» – самодетерминацию субъекта на уровне «хочу», т.е. самореализацию его идеальных

сущностных сил, обуславливающих и побуждающих его волю к преодолению внешней необходимости в сторону гармонии и свободы.

Для специфического в эстетическом отношении, пусть выраженного в форме потребности, нет жесткой границы между «надо» и «хочу», что не скажешь, очевидно, про систему морально-нравственных отношений. Ведь все противоречия между моралью (внешняя детерминация – «надо») и нравственностью (внутренняя детерминация – «хочу») – это противоречия между долгом (мораль) и совестью (нравственность), противоречия, которые в тенденции социального развития сориентированы на гармоническую сопряженность. Когда это достигается, тогда морально-нравственная ситуация жизни наряду с собственной спецификой обретает еще и эстетическое качество.

Эстетическое бытие морально-нравственной деятельности ощущается субъектом как нерасчлененность внутреннего и внешнего, субъективного и объективного, как свободная, гармонически целостная жизнедеятельность. Потребность же в таком бытии и есть потребность в эстетическом, или эстетическая потребность.

Эстетическая потребность реализуется волей субъекта в выразительных формах человеческого поведения и деятельности. Поэтому эстетическая потребность – это в основном проявление внутренней эстетической потенции субъекта, где внешние требования (эстетические образцы, идеалы, нормы, традиции и т.п.) наличествуют в ней в качестве момента. Вместе с тем указанные внешние эстетические требования могут классифицироваться как детерминанты внутренних эстетических потребностей. Но можно ли на этом основании внешние требования определять как эстетические потребности? Здесь важно не отождествлять понятия «требования» и «потребность». Термин «требование» – показатель внешней детерминанты в форме закона, императива и т.п., имеющих для субъекта всегда объективную силу. Термин «потребность» – показатель внутренней, прежде всего волевой субъектной и субъективной отнесенности к миру. Превращение внешнего во внутреннее в основаниях, скажем, психической деятельности всегда идет как движение внутренних потенций субъекта по внешним требованиям, предъявленным им или к нему. Там, где субъект предъявляет требования к кому-либо или к чему-либо, он выражает свою потребность. В этом смысле можно говорить о требованиях общества, скажем, к эстетизации личности.

С точки зрения эстетического саморазвития общества эти требования классифицируются уже как общественные эстетические потребности.

Однако не всегда эстетические требования, т.е. «эстетическое надо», согласуются и реализуются в эстетические потребности личности, т.е. «эстетическое хочу». Эстетические требования, или потребности общества, в таком случае не будут выступать внешней детерминантой для эстетических потребностей личности. Противоречия здесь могут носить не просто отчужденный, но и враждебный или безразличный к эстетическому развитию личности характер.

Таким образом, если исходить из специфики эстетического как единства внешнего и внутреннего, то и в характеристике эстетических потребностей этого единства необходимо придерживаться этого же принципа. Там же, где это нарушается, эстетическое теряет свою специфику и разговор становится бессмысленным. Другое дело, если поставить вопрос о том, есть ли вообще внешняя детерминанта у эстетических потребностей? На него мы отвечаем положительно. В качестве таких детерминант наряду с вышеуказанными «эстетическими требованиями» выступают потребности неэстетические.

Кратко остановимся на проблеме вызревания эстетических потребностей из неэстетических. В генетическом плане созревание внутренней эстетической потребности начинается на подсознательном уровне, когда реализованная позитивно социальная, но еще не эстетическая потребность начинает возвышаться в практике субъекта, превращаться в более широкую по своему смыслу потребность, в потребность не частного, а общего характера организации противоречивых мирочеловеческих отношений по законам гармонического синтеза. На этом этапе и происходит осознание деятельности по гармонизации противоречий, определяемой как эстетической и ценностно необходимой для жизнедеятельности субъекта.

Потребность в эстетическом – это осознание его необходимости, осознание нужной субъекту эстетической ценности. Однако осознание объективной «эстетической нужды» как условия, обеспечивающего нормальную жизнь и развитие человека, есть лишь первый шаг в переходе потребности неэстетической в эстетическую. Эстетическая потребность – это уже новое свойство человека, его способность, суть которой состоит в трансформации внешнего неэстетического «надо» во внутреннее эстетическое «хочу» и «могу». Во внутренней эстетической потребности происходит процесс «удвоения» человека не только в сознании, но и в деятельности, практически.

Эстетическая потребность в созерцании и деянии красоты – это потребность и одновременно способность субъекта создавать

и наслаждаться самой деятельностью, ее продуктами и самим собой как творцом очеловеченной реальности. Гегель приводит следующий пример такой потребности. «Отрок бросает камни в реку и восхищается расходящимися на воде кругами, как неким делом, в котором он получает возможность созерцать свое собственное творение» [1: 33]. «Эта потребность проходит через многообразнейшие явления, поднимаясь, наконец, до той формы самопроизводства во внешних вещах, которую мы видим в произведениях искусства. И не только с внешними вещами человек поступает таким образом. Он точно так же поступает и с самим собою, со своей собственной природной формой, которую он не оставляет такой, какой ее находит, а намеренно изменяет ее. В этом причина всех украшений и уборов, всех мод, какими бы варварскими, безвкусными они ни были, как бы они ни безобразили или даже были вредны, как, например, крошечные ножки китаянок или прокалывание ушей и губ. Ибо лишь у действительно культурных людей изменение фигуры, способа держать себя и всякого рода внешних проявлений имеет своим источником высокую духовную культуру» [1: 33–34].

Потребность в эстетическом как выражение внешней необходимости ответственна за формирование в субъекте мотивационной сферы. Превращение же потребности в эстетическом в эстетическую потребность есть превращение мотива в эстетическую способность, в умение, в навык брать мир в эстетическом отношении и изменять его по законам красоты. Именно такая способность и формирует внутреннюю эстетическую потребность как побудительную, целеполагающую и регулятивную силу субъекта эстетической деятельности. Эти особенности характеризуют эстетическую потребность как фактор, мобилизующий субъекта на преодоление проблемной ситуации посредством эстетической деятельности.

Важно, однако, заметить, что понятие «эстетическая способность» не есть синоним понятия «эстетическая потребность». В данном случае в форме эстетической способности могут выступать эстетические знания, навыки, умения, оценки и другие составляющие эстетического сознания, включая и такой компонент, как эстетическая потребность. Проявляясь как способность, эстетическая потребность становится атрибутивным свойством эстетического сознания и духовности, фактом эстетической культуры субъекта. Как способность эстетическая потребность раскрывает свои информационные и технологические возможности, выступает не только побуждающим импульсом,

но и средством эстетической деятельности. Интегрируя в себе побудительные (хочу) и возможностные (могу) признаки, эстетическая потребность приобретает для субъекта ценностное значение. В чем ее суть?

Если следовать ценностной характеристике человеческой потребности как внутренней детерминанты поведения человека, предложенной В.Н. Сагатовским [2], то ценностные качества эстетической потребности найдут свое выражение в следующих трех основных моментах: а) в должествовании как синтетическом выражении побудительных и возможностных свойств эстетической потребности; б) в готовности к ценностной ориентации, т.е. к выбору эстетических ценностей с целью формирования в структуре эстетической деятельности субъекта конкретной поведенческой реакции, реализуемой в соответствующих поступках; в) в создании на этой основе единой жизненной позиции эстетического субъекта. Жизненную позицию эстетического субъекта можно назвать «генерализованно выраженной» эстетической потребностью, где субъект представлен целостно и готов осуществлять процесс эстетического освоения действительности.

В жизненной эстетической позиции субъекта репрезентирован весь спектр универсальных аспектов программирующей функции его эстетического сознания и духовности. Прежде всего, это гносеологическая функция, выражающая объективную детерминацию в выборе субъектом эстетических ценностей. Гносеологическое обнаруживает себя как момент в процессе развертывания аксиологической функции, выражающей субъектную детерминацию в выборе эстетических ценностей и средств реализации эстетических потенций субъекта. Эта функция определяет жизненный (экзистенциальный) смысл эстетической деятельности вообще. Аксиологическая функция, в свою очередь, переходит в проектно-нормативную (целеполагание и технология), в которой на основе синтеза объектной (внешняя эстетическая потребность) детерминации устанавливаются стратегические и ближайшие цели, нормативы и технологии эстетического освоения, а также формируется целостная установка (готовность) субъекта к определенному типу поведения.

Программирующая функция как тотальность во всем своем аспектном разнообразии находит в структуре деятельности общественного эстетического сознания материализованное, знаковое выражение в виде языка художественно-эстетического общения. Посредством этой коммуникативно-языковой функции происходит воспроизводство

живого эстетического сознания общающихся субъектов, обогащение их эмоционально-эстетической духовности. В структуре языковой деятельности эстетическая потребность трансформируется из внутренней во внешнюю художественную. В этом новом качестве она обретает новые функциональные признаки, выражающие необходимость формирования механизма эстетического общения, обеспечения надежности системы межсубъектных отношений ради обмена эстетической информацией и саморазвития эстетической духовности совокупного субъекта, гармонизации всего процесса производства и потребления эстетических ценностей.

Эстетическая потребность (как внутренняя, выражающаяся в жизненной позиции субъекта, так и внешняя, детерминирующая всю деятельность эстетического производства, потребления и общения) в своем диалектическом единстве выступает универсальной клеточкой, запускающей всю систему эстетической жизнедеятельности субъекта. Если же говорить о роли эстетической потребности в формировании деятельности эстетического сознания и в целом эстетической духовности, то важно видеть, что «замешанная» на эстетической потребности эстетическая жизнь внутреннего мира субъекта сохраняет свою относительно самостоятельную целостность посредством такой субординации функций, когда онтологическая характеристика эстетического сознания строится на социальной, социальная – на аксиологической, аксиологическая – на гносеологической, гносеологическая – на онтологической – и виток повторяется на новом уровне.

Литература

1. Гегель. Эстетика. Т. 12.
2. См. об этом: Сагатовский В.Н. Системный подход к классификации ценностей // Научные исследования и человеческие потребности. М., 1979. С. 31–35; Сагатовский В.Н., Сагатовская Л.Г. Духовные ценности личности и их формирование в развитии социалистическом обществе. Киев, 1981.

ПРОБЛЕМАТИКА ПРОЛОНГИРОВАННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТАРШЕЙ ГРУППЫ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩЕЙСЯ КОНТАКТНЫМИ ВИДАМИ ЕДИНОБОРСТВ

Г.Ф. Глухов, Томск, Россия

В работе «Проблематика измерения изменений мотивационной сферы у спортсменов, занимающихся боевыми единоборствами»

исследовались отличия мотивационной сферы начинающего спортсмена от мотивационной сферы спортсмена занимающегося не менее восьми лет. Было показано, что детерминантом мотивационной сферы является такая сложная деятельность как занятие контактными видами единоборств (КВЕБ), т.е. было выявлено отличие в мотивационной сфере между двумя группами спортсменов (начинающими и представителями «старшей» группы) по нескольким важным сферам жизни, указанных в методике УСЦД (Уровень соотношения ценности и доступности) Е.Б. Фантоловой. Таким образом, изначально исследовалась мотивационная сфера как сравнение младшей и старшей группы. Пролонгированное исследование стало необходимостью в связи с тем, что обнаружился внутренний конфликт (ВК) во многих сферах жизни, которые являются важными в человеческой жизни. Данная неблагоприятная обстановка была обнаружена у старшей группы, логично, возникла гипотеза, что нечто подобное можно обнаружить и в младшей группе в последствии в связи с экстремальной деятельностью в виде занятий контактными видами единоборств (КВЕБ). Несмотря на наличие высокой интегрированности в старшей группе по сравнению с младшей в морально-волевой сфере (повышенная самооценка и личностные притязания), возможно неосознанный ВК, так как при его наличии у представителей старшей группы обнаружено эмоционально положительное состояние (ЭПС). Могут ли представители старшей группы отодвигают другие важные сферы жизни на второй или третий план? Связано ли это с занятиями единоборствами.

Как отмечают Ревякин Ю.Т. и Карбышева Т.В., в группе высшего спортивного мастерства испытывается её представителями высокая потребность в больших физических нагрузках; привычка и, опять же, потребность в психических нагрузках, а значит к состоянию высокой напряжённости психики (как фактору изменения мотивационно-личностной сферы). Возможно, и острое соперничество с кем-либо, в том числе и с самим собой. Так же отмечается наличие часто повторяющихся ситуаций, где невозможно избежать высокой психической напряжённости. Учитывая, что в данной старшей группе не все её представители участвуют в соревнованиях, для многих важен процесс занятий, где мотивация достижения подкрепляется успешными борцовско-ударными комбинациями, которые и составляют основу тренировочного процесса, возникает желание проявить своё умение в реальной ситуации. И если подобное происходит, то необходимо проследить не изменилось ли что-либо в личностных качествах спортсмена, так

как при серии неудач возникает мотивация избегания неудач, которая проявляется в неуверенности, оборонительном характере поведения, снижении честолюбия и активности освоения атакующих средств, без которых невозможна победа в любом поединке КВЕБ.

Пролонгированный метод должен включать помимо ценностно-ориентируемой системы методик (Е.Б. Фанталова), проективные методики как дополнительные к «УСЦД» и другим. Предполагается также провести индивидуальные беседы на выбор. В исследовании используются 2 проективные методики: восьмицветовой тест М. Люшера (интерпретация Л.Н. Собчик), рисуночный тест (А.Л. Венгера).

Тест Люшера диагностирует эмоциональное и физиологическое состояние человека. Это обстоятельство очень важно при наличии такой деятельности как КВЕБ, т.к. уже отмечалось, у спортсменов, занимающихся боевыми единоборствами», что данная деятельность вызывает некоторую кратковременную дестабилизацию психики в различной степени и организма в целом в процессе даже одной тренировки. Есть версия, что дестабилизация психики подобного рода может повлиять на социальную направленность личности в различных сферах жизнедеятельности, т.к. учитывая стремления многих проявить себя через экстремальные ситуации (достичь полного самовыражения и самоутверждения), спортсмены стремятся очень часто посещать тренировки в ущерб полноценному отдыху (психическому в том числе). Отсюда возникают травмы, вызывающие иногда посттравматические стрессовые расстройства. Предполагается применение теста Люшера один раз в месяц как пролонгированное исследование. С помощью рисуночного теста будет исследовано несколько важных сфер жизни: антисоциальные тенденции; агрессивность (с возможностью дифференцировать физическую и вербальную агрессию, защиту, неврозы); степень социализированности и конформности; демонстративность; страхи; недостаточность самоконтроля и планирования действий, импульсивность; избегание общения и др.

Вышеуказанные особенности будут исследоваться рисуночным тестом в случае обнаружения методикой УСЦД наличия ВК или ВВ в вышеуказанных там сферах жизнедеятельности.

Ещё один фактор, говорящий о необходимости пролонгированного исследования – это подозрение на то, что «разница мотивации», которую исследовали в виде сравнения старшей и младшей групп, является возрастной особенностью каждой группы. Так как было указано, что в исследовании участвовали две группы, имеющие возрастные различия:

- 1) старшая группа содержит 20 человек, все особи – мужского пола, средний возраст 30 лет, стаж непрерывных занятий минимум 8 лет, основное число спортсменов в настоящее время в соревнованиях не участвуют, группа отличается высокой работоспособностью, межличностные отношения – дружественные.
- 2) младшая группа содержит 20 человек, все особи – мужского пола, средний возраст 22 года, стаж занятий около 2-х лет, многие участвуют в соревнованиях, работоспособность не всегда высокая (многие не выдерживают темп занятия и им рекомендуют прерываться на отдых), межличностные отношения – уважительные.

При опросе по методике «УСЦД» каждый диагностируемый помещал в своём бланке возраст и стаж занятий, а так же работающий он или учащийся. Можно было отметить, что подавляющее большинство представителей старшей группы подчеркнули, что они работающие. К сожалению, не было отмечено в бланке для исследования о семейном положении диагностируемых потому, что при диагностике и её обработке было выявлено нарушение именно в семейной сфере и взаимоотношений между любимыми людьми, т.е. в сферах «Любовь как духовная и физическая близость с любимым человеком» и «Счастливая семейная жизнь». Ещё можно добавить о наличии статистической связи между двумя этими сферами по корреляции Пирсона. В этих сферах наблюдался ВК при ЭПС, что говорит о предполагаемой неосознанности ВК. Так как было обнаружено, что в выше указанных сферах имеется проблемы в виде преобладания желаемого над действительным в количественном отношении, то необходимо ввести в методику «УСЦД» такую, к примеру, сферу жизни как «Успешный тренировочный процесс», учитывая особенность деятельности методической базы.

На основе выше сказанного можно сделать вывод о необходимости пролонгированного исследования каждой существующей группы, занимающихся КВЕБ, что бы исключить возникновения серьёзных нарушений в мотивационно-волевой сфере путём психологической коррекции и методом индивидуального консультирования.

Литература

1. Венгер А.Л. «Психологические рисуночные тесты». М., 2006.
2. Глухов Г.Ф. «Проблематика измерения изменений мотивационной сферы у спортсменов, занимающихся боевыми единоборствами». Томск, 2007. С. 14-21.
3. Гогунев Е.Н., Мартьянов Б.И. «Психология физического воспитания». М., 2000.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2003.

5. Ревякин Ю.Т., Карбышева Т.В. Основные направления психологической подготовки в спортивной деятельности. Томск, 2003

ЧЕЛОВЕК И МЕЧ

М.С. Горбулёва, Томск, Россия

Человек с оружием – не просто человек. Вооруженный человек может постоять за себя, надавить на другого, если не своим видом, то превосходством в силе и владении самим оружием. С самого начала и на протяжении всей истории при помощи оружия можно было добывать пищу, защищать территорию, что было очень важным, возможно основной функцией оружия-орудия. Оружие давало преимущество, а искусство владения им выделяло из числа других вооруженных. Одна из первых социальных прослоек первобытного общества, отделившихся от общины – военная знать, вожди-воины, которые за счет своей силы приобретали власть не только над новыми землями, ценностями, но и доминировали над своими соплеменниками.

Шли столетия, и, с развитием общества, деятельность воинов стала не просто ремеслом, но культивировалась в отдельную касту, субкультуру, имеющую собственную историю, эстетику, традиции, мораль, этикет, искусство (произведения искусства – оружие и доспехи, а также непревзойденное искусство владения техникой фехтования). Теперь защитой и добычей пропитания не исчерпывались его функции. В процессе развития и более сложного структурирования общества, сами вооруженные люди стали подразделяться на группы и подгруппы, и в самих этих подразделениях были свои стереотипы поведения. А оружие, в частности меч, стало символикой, атрибутом данной группы, касты, культуры.

Каково соотношение: человек – меч? Если учитывать, что право обладания оружием с древности имели свободные люди, а затем, люди высшего сословия. Меч, в конце концов, стал символом власти. Можно ли считать, что меч является означающим по отношению к человеку (отмечающим его, маркирующим)? Однако если принять во внимание многие свидетельства того, что все-таки человек действует оружием, как инструментом (убийства, защиты, кары), ритуальным предметом, а во многих мифах, фантазийной, художественной литературе, где мечи обладают магическими свойствами – именно человек, сделавший меч, владеющий мечом, наделяет его какими-либо положительными

или отрицательными свойствами. С этой точки зрения меч является означаемым.

Меч как вещь может быть выкован или сломан, но меч символизирует свободного человека и является «знаком свободы», он уже предстает как символ и принадлежит культуре [Лотман. 1, с. 15]. Меч означал статус (положение в обществе, принадлежность к определенной социальной прослойке), власть, силу [2, с. 214–216]. Таким образом, человек с мечом – это, как минимум, человек свободный, а затем обладающий силой и властью, часто принадлежащий к благородному сословию. Здесь меч – ярлык, знак.

Меч символизирует духовную активность либо смелость героя, сломанный меч служит символом тех же качеств, пребывающих в состоянии уничтожения (так над предателем или преступником с треском ломали меч или шпагу). Теория «двух мечей» символизирует духовное и светское господство. Меч или кинжал – это символ воли, связанной с точностью попадания в желаемую цель и со стремлением её достичь [3, с. 528-533].

Можно привести примеры, когда меч означает человека или героя. Такие примеры можно часто встретить в художественной литературе и фэнтези. В произведении Г. Л. Олди «Путь меча» перед читателем предстает целый мир, где оружие – мечи, топоры, алебарды etc. – являются главными героями и действующими лицами, в то время как люди являются лишь их придатками.

Также яркими экземплярами являются меч горца из одноименного произведения, меч обезглавленного всадника из фильма «Сонная лощина», а также мечи из трилогии Толкиена «Властелин колец» – все эти клинки являются с одной стороны индикаторами своих хозяев (по мечу можно судить о том, какой герой – положительный – отрицательный, благородный, – жестокий, предатель, злодей или герой), а с другой стороны здесь же можно увидеть как меч, его структура, формируется самим его хозяином, его характером.

Серия книг М. Семеновой, в которых идет повествование о Волкодаве и его спутниках, также богата упоминаниями об оружии, в особенности мечах. Здесь идет четкое определение статуса, принадлежности человека (национальной, социальной, родовой), которое происходит благодаря выявлению знаков на одежде, оружии, по самой форме оружия, одежды, по поведению персонажей. То есть здесь меч воспринимается как знак, индекс. Большое значение придается отношению к оружию. Предполагается также, что оружие может само выбирать

себе хозяина, как и было с главным героем. «Солнечный пламень» – меч Волкодава – сам выбрал своего хозяина, обещая служить ему только по справедливости. Также интересно превращение самого меча в человека – антропоморфизация оружия и соотнесение его с телесностью человека. К примеру, головка (навершие) стало головой, перекрестье (плечики или дужки) – плечами и руками, сам клинок трансформировался в тело и ноги. В таком виде меч предстал перед своим хозяином.

На протяжении всей истории, в различных литературных источниках, мечи часто имели свои имена. Насколько воины почитали мечи, можно прочитать в сагах и эпосах, а позднее, в Средние века, в романах и хрониках. Традиция давать имя неодушевленному предмету и почитать его как уважаемого соратника вполне естественно перешла от викингов к рыцарям. Любое оружие считали важным, лелеяли и уважали, но мечу воздавались особые почести, дарилась особая любовь. Это был почти священный предмет: на нем приносили нерушимые клятвы, и он же был порукой их выполнения. Относительно культа меча, как в эпоху викингов, так и в Средние века – это практически неисчерпаемая тема, подтвержденная бесчисленным множеством исторических примеров и литературных свидетельств. Вот некоторые персонажи: «Дюрандаль» Роланда, «Жуайёз» Карла Великого, «Эскалибур» Короля Артура, «Отклер» Оливье, «Бализард» Рено, «Бальмунг» Зигфрида. Имена мечей встречаются во многих современных произведениях фэнтези: у, уже упомянутой, М. Семеновой («Солнечный пламень» Волкодава), у Дж. Толкина во «Властелине Колец» и некоторых других его произведениях («Гламдринг» – меч Гендальфа, «Жало» – эльфийский длинный кинжал, принадлежавший Бильбо и подаренный им Фродо, «Нарсил» – меч Элендила, перекованный для Арагорна и получивший новое имя «Андрил»), у Г. Л. Олди («Мэйланьский Единорог» – прямой меч дан гьен (цзянь), «Дзюттэ Обломок» – кинжал-дзюттэ, «Заррахид» меч-эсток и прочие), Ворпэйл – меч безголового всадника из голландско-американской легенды о Сонной Лощине и многие другие.

Очень часто оружие также воспринимается не только как самостоятельный предмет, существо, но и как инструмент в руках человека. С такой точки зрения именно человек наделяет оружие его характером, свойствами, делает оружие под себя. Оружие как бы берет частичку от каждого человека, приложившего к нему руку, обладавшего им. Начиная от мастера, с каждым новым хозяином клинок приобретал

все новые грани. Так было на протяжении истории, это можно наблюдать и в современности, когда в художественной литературе, изобразительном и других искусствах образ меча непременно соотносится с образом человека, обладающего им. Меч можно считать собирательным образом, который создавался человеком на уровне физическом и символическом. Как оказалось – это стремление, сделать меч похожим на человека, имеет глубокие историко-культурные предпосылки.

Как бы ни рассматривать это соотношение – ясно, что человек и меч – чаще всего два индивида, партнера, пара – в которой могут существовать несколько линий, многоуровневых взаимоотношений. Это может быть лидерство – либо меч является «лидером», а человек «придатком», либо человек действует мечом как инструментом. Но все же, зачастую это сложное переплетение, некий инструмент с некоторым количеством функций для сообщения с окружающим миром.

Литература

1. Сборник XX век / С.Г. Барсуков, М.Ф. Гришакова, Е.Г. Григорьева, Л.О. Зайонц, Ю.М.Лотман, Г.М.Пономарева, В.Ю.Митрошкин. М., 1987. С. 85–88.
2. Баешко Л.С., Гордиенко А.Н., Гордиенко А.Н. Энциклопедия символов. М., 2007.
3. Энциклопедический словарь символов / Авт.-сост. Н.А. Истомина. М., 2003. 1056 с.

БУНТ ТЕЛА И ВЛАСТЬ ТРАДИЦИИ

Е.И. Кириленко, Томск, Россия

Сотворивший искусственное живое существо у М. Шелли Франкенштейн испытывает «ужас и отвращение», поражен чем-то невыразимо отталкивающим («ненавистное зрелище»), хотя черты лица и пропорции подбирались вполне соразмерные: гигантская масса плоти вдруг обрела независимость, и проявила своеволие. Своёволие телесного уродливо. В современной культуре тело, «эта сложная клумба из артерий и мускул» – двинулось за пределы определенных ему онтологических функций, претендуя на обретение атрибута свободы, бессмертия, на освобождение от нравственных оценок, клейма стандартности [см.: 1, с. 166].

В позитивном ключе проблема восстания телесного может быть раскрыта следующим образом. Тело бунтует, утверждая право на индивидуальный опыт, протестуя против любых формул принуждения,

отрекаясь от любых форм насилия, отстаивая право на собственную тему в опыте человеческой жизни. Тело – материя жизни, ее основание. Телесный опыт – первичный опыт взаимодействия с миром. Рубежные события человеческой жизни определены телесно. Как напоминает народная традиция, «трижды человек дивен бывает: рождается, женится, умирает» [2, с. 194].

Но бунт тела утверждает крайний индивидуализм в формах самопроявления (принцип «почему бы и нет»), ставит под сомнение иерархию телесного и духовного, расшатывает фундаментальные основания европейской культуры.

В современных дискуссиях о судьбах культуры апология традиции имеет немало сторонников. Идея культурной преемственности осознается как условие сохранения культурной стабильности. А. Генис, «прилежно» отправляющий ежегодно «сотню-другую открыток» близким, утверждает «спасительный» смысл ритуала как основания жизни в культуре [3, с. 251].

С позиции идеи культурной преемственности осмысливаются и перспективы развития современной культуры. Начавшаяся с эпохи Возрождения практика «пробрасывания» целей и смыслов дальше традиции, «традиция выхода из традиции» к концу XX века исчерпала себя, уступив место «традиции возвращения к традиции» [4, с. 381]. Речь может идти не просто о рецепции разных вариаций «проекта» модерн [ср.: 5], который, как отмечает В. Визгин, не исчерпал себя «технически и гуманитарно», однако «духовно уже потерял свою притягательность и безусловность» [4, с. 384]. Возможна более глубокая интеграция традиции и инноватики, ориентированная, по словам исследователя, на сохранение «имплицитного единства апофатически живущих смыслов» [4, с. 384].

Опыт мировой культуры на разных языках формулирует закон послушания телесного. Изъятое из недр природы, естественности, оно обрело вертикальную выстроенность, задавшую устойчивую иерархию, соотношение уровней телесной жизни. В европейской культуре если мир и вставал с ног на голову – то в короткие мгновения карнавальных превращений, чтобы с большей определенностью обрести привычные состояния.

Идея иерархического и вертикального устройства человеческого тела получила развитие в разных формах культурного опыта: в древнеиндийской мифологии, в христианской мысли, в опыте национальной культуры. В ведийской традиции, как показал В. Топоров, психофизика

человека осмысливается в горизонте того, что выше человека, анатомо-физиологическая реальность открывается в ее прорыве к Богу, Брахману [6, с. 13–53]. «Брахманосообразность Человека» подтверждается иерархически возникающими стадиями творения человеческого тела: от простого «подбора» элементов до их «размещения» в составе тела и обретения человеком высших свойств – способности различения, движения, поступка. Высший этап творения – способность прорыва «через черепную щель» к Брахману [6, с. 41, 42, 33].

Опыт христианской традиции афористически выразил С. Аверинцев: «Прямохождение, столь характерное для человеческого естества, со знаменательностью иконы или иероглифа возносит чело и очи над более чувственными устами, лицо в целом – над грудной клеткой, сердце – над тем, что Бахтин назвал «телесным низом». Низшее не отвергнуто, не проклято; но оно должно быть в послушании у высшего, должно знать свое место» [7, с. 353].

В восточно-славянской мифологии движение человеческого тела вверх, связь с высшим присутствует в идее нити, пряжи, связывающей человеческое тело с жизнью (Эта тема обстоятельно исследована Элладде на материале мировой мифологии [8, с. 440-460]). Пряжение жизненной нити – мотив человеческой судьбы. Отсюда повой, повить, повиуха, повивальная бабка – дающая жизнь и определяющая судьбу [10, Т. III. с. 328]. Нить – защитница от болезней. Наузы завязывали для долголетия, здоровья детей [9, с. 410]. Наузы ассоциировались со связыванием разбитых членов больного. Если «разовьется рука», то есть заболит связка ручной кисти, то ее обматывали красной пряжей. Жениха в силу уязвимости его положения обвязывали сеткой или вязаным поясом. Вообще ходить без пояса – грешно [10, Т. III С. 438]. От лихорадки на руках и ногах носили нитки из красной шерсти или тесьмы. Девять ниток из красной шерсти одевали на шею ребенка для защиты от скарлатины [10, Т. III. С. 436]. Т.о., нить символизировала судьбу, единение души и тела, благополучие, успех, здоровье, удачу, социальный статус и – в своих истоках – связь с высшими силами.

Когда Фрейд в ответ на обращение Эйнштейна высказаться по поводу нарастающей угрозы войны в Европе обратил внимание на присутствующую в культурных процессах тенденцию изменения психики в сторону подчинения деструктивных влечений культурным установкам, он воспроизводит классическую парадигму [11]. Подчинение тела духу – условие безопасности, цивилизованности, порядка. Бунтующая плоть обуздывается традицией.

Но тело в послушании имеет свою тему. «Память в теле, мысль во лбу, а хотение в сердце» [2, с. 194]. Тело обременено некоторым знанием, которое заявляет о себе в позах, жестах, эмоциональных реакциях.

Насыщены значениями, в том числе «культурно пластичны» физиологические функции тела (как показал Б. Малиновский). Дыхание – психофизиологический акт, но реально это всегда культурное дыхание, возникающее с учетом времени, места (ср.: «затаить дыхание»), ситуации (рот- это и орган говорения, что влияет на характер дыхания). По наблюдениям этнолога, дыхание может быть ритуально оформлено: глубокий и шумный вдох – проявление уважения и покорности, тогда как шумный выдох – в узких сферах посвященных воспринимается как опасный, невежливый, вредный [12, с. 85]. Знают свое дело натренированные пальцы пианиста, тело знает, как расположиться, чтобы вскинутая в жесте приветствия рука не задела окружающие предметы.

Телесные проявления не только функциональны, но и культурно релевантны. Создавая способы реагирования на конкретные ситуации, человек накапливает арсенал устойчивых форм телесного поведения, значимость которых отражает, помимо прочего, и специфический культурный опыт, несет шлейф историко-культурные ревербераций

Возлежа, философствовали древние греки. Непринужденное любовное, приятное погружение в подобие сна античных поэтов резко контрастируют «трудному напряжению ума и сердца» в духовной атмосфере христианства. «Стоять» – ключевая идея христианского духовного универсума: «Никто не восходит на небо, живя прохладно» (Исаак Сириянин). По словам С. Аверинцева, в ранневизантийских гимнах повторяется «требование духовно «встать», принять строгую и напряженную позу души, выпрямиться и поставить себя в присутствии святыни, а то и поспешить куда-то «в духе», бегом устремиться на вершину горы» [13, с. 177].

Телесные основания жизни материализуют важнейшие культурные смыслы. В культуре селькупов плачут только от горя. Как выражение радости плач здесь не используется. В русской культуре слезы сопровождают и горе и радость. Это соответствует выводам Н. Багдасаровой, которая повышенную эмоциональную восприимчивость русских фиксирует лингвистически, отмечая изобилие в речевой практике слов «абсолютно», «совершенно», «страшно», «ужасно» [14, с. 107]. «Плачи радости», и «плачи горя» у русских отличаются структурно и интонационно. Первые, отмечает Даль, более разнообразны, в то время как

«плач горя» – это «повторение трех звуков с растяжкой последнего» [15, Т. Ш. С. 307–308]. Высокая эмоциональность – от «бесчинства смехом» до неукротимого гнева – одно из проявлений национального опыта телесной жизни. Неупорядоченная стихия эмоционального порожидала состояния душевной патологии: беснующиеся и кликуши, пророки и пророчицы – повсеместный факт русской народной жизни еще и в XIX веке [16, гл. XIV].

Вместе с тем при всей насыщенности эмоциональная жизнь знает некоторую меру («Где гнев, там и милость», «Кто с вечера плачет, поутру засмеется» [2, с. 130, 67]).

Национальные жесты отражают и воплощают культурно значимые смыслы. Стукнуть кулаком по столу – жест гнева. Особенно интенсивен, отмечает традиция, может быть гнев властных лиц – от этого существуют специальные заговоры («На подход к властям или на умиловивление судей», «Приговор, когда идешь к начальству») [17, с. 168, 172]. Русский жест «чесать затылок» отмечает зафиксированную в мифологической традиции уязвимость этой части головы. Кольцо при бракосочетании одевается на безымянный палец, который наиболее активен в магической практике – об этом напоминает его имя: «безымянный» (а имя в магической сфере табуировано). Похлопать рукой по сытому животу – символически нарастить его, имея ввиду, что в национальной культуре приоритетно тело плотное, дюжее, дородное. Ср.: жир в народной традиции – «достаток, богатство, избыток, роскошь»; жиры – «раздолье, приволье, довольство, жизнь полной чашей» [15, т. 1, с. 1350].

Любые трансформации в сфере телесного, как представляется, могут осуществляться с учетом ряда значимых для национального культурного сознания установок.

В русско-славянском жизненном мире нет восточной чувственности в описании телесного опыта, предполагающего яркость красок, пышность метафор, но нет и китайского равнодушия к телу [18, с. 450]. Национальная культура целомудренна, но в ней присутствует чувствительность к жизни тела: оно зудит, свербит, чешется в разных частях, что фиксируется, закрепляется в круге символических значений. Ногти цветут – к обнове. Щеки горят – к слезам. Уши чешутся – к вестям. Исследуются отдаленные и периферийные отделы: «подколенки свербят – путь будет» [10, т. 1, с. 38]. Мельчайшие проявления телесной жизни – предмет разглядывания и символического истолкования. Белые пятна на ногтях, их расположение, цвет ногтей свидетельствовали

в народной традиции о жизни, здоровье или болезни человека, грядущей удаче и т.д. [15, т. II, с.1433].

В национальном культурном опыте преобладает тело коллективное, родовое. Поцелуйный мост в Санкт-Петербурге, Поцелуйный кабак – места встречи и прощания – отражают обрядовую частоту поцелуев [15, т. III, с. 963], что является симптомом телесной континуальности, непрерывности. Уста – область сокровенного, поцелуй возникает в зоне интимности. Частота его применения – признак включенности индивидуального существования в пределы гигантского родового тела, которое осознается как область глубоко личная.

В национальной культуре укоренен природный опыт тела, живущего в соответствии с природными ритмами, стандартами. Здесь естественны природные сопоставления: «Три года – яйцо, тридцать лет – медведь, шестьдесят лет – курица (младенец, середовой и старик)» [2, с. 202]. Образ телесной красоты создается зачастую с помощью растительных метафор: свеж как огурчик, наливное яблочко, ягодка, цветочек. «Красна как маков цвет». «Кругла, бела как мытая репка» [2, с. 198].

Напротив, антинорма, безобразие, уродство – это деформация природных характеристик («Ни глаза во лбу, ни зуба во рту» [2, с. 201]), а также нарушение некоторых средних параметров и пропорций («Толстогубый курносому сродни» [2, с. 199]). Впрочем, сохраняется терпимое отношение к уродству («уж такой уродился»).

Для традиционной национальной культуры чрезвычайно значим игровой момент. С. Аверинцев говорит о «потрясающей обнаженности и непосредственности» душевного строя русских [19, с. 231]. Традиционная культура несет дух игры, легкости, свободы. В словаре Даля упоминается бесконечное число игр, предполагающих мгновенное превращение взрослого в ребенка: кулики [15, Т. II. С. 555], куманец (игра, похожая на городки) [15, Т. II. С. 560], курюкальцы (жмурки) [15, Т. II. С.579], мослы («игра в дубинки») [15, Т. II. С. 787], игра в чет и нечет [15, Т. II. С. 1408], в орешек (игра «в память взятия Орешка») [15, Т. II. С. 1794], переглядышки [15, Т. III. С. 105], перетыки («игра вроде горелок») [15, Т. III. С. 233], перечегонка («детская игра, бег взапуски») [15,Т.3. С.243], поджошки («род игры в бабки») [15, Т. III. С. 444], чиж [15, Т. III. С. 554], сижу посижу («игра в отгадышки») [15,Т. III. С. 865], пятнашки [15, Т. III. С. 1455], руколом («Ручное ристалище, опыт силы») [15, Т. III. С. 1739]; снежки [15, Т. IV. С. 331]; солоно-мясо («беседная игра») [15, Т. IV. С. 382]; столбушки («род горелок») [15, Т. IV. С. 543]; столбики («народная игра со жгутом или хлыстом») [15, Т. IV. С. 544] и пр.

В национальной культурной традиции много жизни, непосредственности, радости, легкости, в том числе и игры телесной. В словесной игре дружки на свадьбе рисуется образ тела: «Руки с подносом, ноги с подходом, голова с поклоном, язык с приговором» [9, с. 143]. Физиология, патология также могут осмысливаться в игровой форме. Известен рассказ Даля о том, как, поприветствовав австрийского императора, русские солдаты выпили за его здоровье, но, узнав, что австрийские солдаты отказались аналогичным образом приветствовать российского императора, скомандовали, вложив два пальца в рот: «Франц, хераус!» [2, с. 250].

Русский мир – в его телесных проявлениях – непосредственный и динамичный, в нем много темперамента, природной силы. Кулачные бои – разновидность игрового телесного поведения со строго регламентированной системой правил. Играющие дети на китайских картинах, отмечает Дж. Роули, при всех их милых шалостях напоминают танцующих человечков, движение имеет ритуальный рисунок [20]. В русской культуре игра в волосянку сопровождалась суতোлкой и свалкой. Но раскрепощенность телесного знает пределы и противопоставлена бесовскому поведению [ср.: 21, с. 152–153].

Целостность телесного опыта в культуре отражают укорененные в нем эстетические представления. В русской традиционной культуре существовало представление о телесной норме: повитуха должна была при необходимости «выпрямить» ребенка, чтобы он рос красивым [21, с. 370]. Определенность эстетического идеала выразилась в экспрессивных реакциях на его деформации: «С твоей рожей только детей пугать». «С твоей бы рожей – сидел бы под рогожей». «Пахом – вся рожка в один ком» [2, с. 197–198].

При описании красивого облика в славянском портрете большую роль играл цвет. «Так, черные брови, белое лицо, грудь, плечи, алый румянец – обязательные портретные атрибуты как русской красной девицы, так и доброго молодца». При этом «портретные различия мужской и женской красоты незначительны» [18, с. 464]. В женском облике подчеркивается мягкость: «Девичье тельце – натрушено сенцо». «Пух в атласе». «Алый цвет по лицу расстилается, белый пух по груди рассыпается» [2, с. 198]. В мужском облике важна телесная мощь.

В русской культуре для выражения эстетически окрашенного опыта телесной динамики существовали понятия «осанка» и «статья». «Красен человек статью». Если для современного сознания понятие «осанка» преимущественно характеризует положение корпуса,

то в XIX веке «приосаниться» означало «собраться с духом, войти в себя», т. е., понятие осанка выражала эстетическую направленность, одухотворенность телесной жизни. Как отмечает Даль, осанка – «строй, склад живого тела, и общность приемов и всех движений его... вообще под осанкою разумеют стройность, величавость, приличие и красоту, почему осанистый, стройный телом и приятно величавый в движениях своих» [15, Т. II, с. 1796].

«Стать» означала «телосложение, склад, стройность стана, роста, соразмерность всего тела и членов». «Статиться ...держать себя чинно, чопорно, степенно» [15, Т. IV, с. 515]. Стать – обобщающая характеристика внешнего облика: «И рослый, и стать хороша, всем молодец». Синонимом слова «стать» являются «лад, толк, приличие, пристой, что к стати, впору или идет к месту и к делу» [15, Т. IV, с. 516]. Напротив, болезнь, несчастья «скрючивают» человека: «Радость прямит, кручина крючит». «Счастье пучит, беда крючит» [2, с. 80].

Красивым в национальной традиции является тело плотное. У Далея «дородливый» имеет значения «здоровый» и «красивый» [15, Т. 1, с. 1179]. «Красень... красавец, здоровяк, кровь с молоком». «Красеха... дородная, здоровая женщина». «Красуля... румянолицая, полная и рослая женщина» [15, Т. II. С. 476].

Антинорма сопряжена с перверсией цвета (чернение лица сажей, завертывание в белое полотно во время ряжения), перверсией запаха, для которого также существовала традиционная регламентация: от хозяйки, по народным поверьям, должно пахнуть дымом [10, Т. II. С. 51]. От мертвого – землей пахнет. Особый запах у носителей иной этнической культуры [22].

Народная культура утверждала роль идеальных факторов как условия телесной эстетики: «Не криви душой: кривобок на тот свет уйдешь» [2, с. 196].

Традиция культивирует красивые движения, реагирует на неуклюжие, «мешкотные», нескладные, «непроворные» телесные проявления [15, Т. II, с. 1370]. В динамическом портрете русской красавицы отмечается грациозное и изящное, акцентируется «женственность ее походки: она павушкой, лебедушкой плывет» [18, с. 465]. Альтернативные образы телесной динамики насыщаются сниженными, комическими элементами: «Редьку садит (приседать на ходу)». «Конь бежит, земля дрожит» (в шутку о неуклюжем топтыге)» [2, с. 200]

Бунтующее тело не в состоянии уйти от самого себя, поскольку оно обременено смыслами, – и это имеет отношение к проблеме

спецификации и индивидуализации телесного опыта. Осознать это особенно важно в условиях проницаемости границ современного поликультурного мира. Телесный опыт регламентирован определенным телесным кодом культуры, он является составляющей опыта культурной идентичности. Не потеряться в мозаичности современного культурного поля можно, если помнить об укоренных в жизни собственного тела этнокультурных стандартах. Их можно культивировать или преодолевать, но первоначально следует осознать их присутствие.

Литература

1. Дроздова М. Тело. Лексика. 1990-е. // Искусство кино. 2000. №11. С. 165–167.
2. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. М.: Эксмо, 2005. 616 с.
3. Эпштейн М. Постмодерн в России. М.: Издание Р. Элинина, 2000. 368 с.
4. Визгин В.П. Культура сегодня: ситуация распутия // От философии жизни к философии культуры. СПб.: Алетейя, 2001. С. 380–384.
5. Тищенко П. Ответственность и риск в эпоху «другого модерна» // Логос. 2006. №4 (55). С. 31–43.
6. Топоров В.Н. Об индоевропейской заговорной традиции (избранные главы) // Заговор. Исследования в области балто-славянской духовной культуры. М.: Наука, 1993. С. 3–103.
7. Аверинцев С.С. София – Логос. Словарь. Киев: Дух и литера, 2000. 450 с.
8. Элиаде М. Азиатская алхимия. М.: Янус-К, 1998. 604 с.
9. Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. М.: Издание книгопродавца М. Березина, 1880. 615 с.
10. Афанасьев А.Н. Мифопоэтические воззрения славян на природу. В 3 т. М.: К. Солдатенков, 1865–1868. Т. 1. 803 с.; Т.2. 784 с. Т. 3. 842 с.
11. Фрейд З. Почему война? // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М.: Ренессанс, 1992. С. 258–268.
12. Малиновский Б. Научная теория культуры. М.: О Г И, 1999. – 208 с.
13. Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. М.: Наука, 1977. 320 с.
14. Багдасарова Н.А. Эмоциональный опыт в контекстах разных культур // Человек. 2005. № 5. С. 105–111.
15. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. 3-е изд., СПб.-М.: Издание товарищества М.О. Вольфъ, 1903–1909. Т. 1. 1743 с.; Т. 2. 2030 с.; Т. 3. 1782 с. Т. 4. 1619 с.
16. Максимов С.В. Куль хлеба. Нечистая, неведомая и крестная сила. Смоленск: Русич, 1995. 671 с.
17. Русские заговоры. М.: Пресса, 1993. 368 с.
18. Сукаленко Н.И. Сопоставление портрета человека в трех культурных ареалах // Языки эстетики. Логический анализ языка, М.: Индрик, 2004. С. 458–470.
19. Аверинцев С.С. Византия и Русь: два типа духовности // Новый мир. 1988. № 9. С. 227–236.
20. Роули Дж. Принципы китайской живописи. М.: Наука, 1989. 160 с.

21. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. Изд. 2-е. испр. и доп., М.: Международные отношения, 2002. 512с.
22. Белова О.В. «Другие» и «чужие»: представления об этнических соседях в славянской народной культуре // Признаковое пространство культуры. М.: Индрик, 2002. С. 71–85.

САМОКОНСТРУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В «ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЯ»

Н.П. Кнэхт, Москва, Россия

Современное общество – это не только «общество зрелищ», в котором заново переопределяется понятие субъективности, переосмысливаются антропологические практики письма и чтения, но это сегодня в большей степени еще и «общество знания». Именно в нем обозначается пространство рефлексии и поле формирования мыслящего субъекта в культуре, характер которой определяется «стремительностью контактов и непосредственностью реакций» [1]. Об «обществе знания» заговорили недавно в связи с эволюционными процессами позднего капитализма от его промышленной стадии до современной, сущностью которой является использование «нематериального», «человеческого», «интеллектуального» капитала. Обычно эти процессы обозначают терминами «постиндустриализация», «информатизация», «постмодернизация», «постфордизм». Видный французский социолог Андрэ Горц, развивая новый – «когнитивный» – подход к анализу капитализма замечает, что: «В англоязычных странах говорят о возникновении knowledge economy и knowledge society, в немецких – о Wissensgesellschaft, а у французских авторов мы встречаем capitalisme cognitive и société de la connaissance» [2]. Идея «человеческого капитала», когда высвобождение времени «для полного развития индивида» превращает самого человека в постоянный капитал (capital fix being man himself), обнаруживается уже у Маркса в рукописях 1857–59 годов [3]. Однако в современных условиях знание начинает выступать не в виде овеществленного знания, т.е. не как совокупность сведений и информации, а в виде общественной деятельности, создающей свободные коммуникативные отношения. Речь идет не о научно-техническом знании (формализованное и объективированное содержание которого не может быть собственностью отдельного человека), а об интеллекте и воображении, т.е. о живом опытном знании. Живое знание, являясь собственностью самого человека, состоит не только

из навыков и привычек, но и из целого спектра способностей и качеств, которые не воспроизводятся по приказу: рассудительность, душевная открытость, обучаемость новому, развитие речи и воображения, самоотдача, умение справляться с непредвиденными ситуациями и пр. Человек, таким образом, должен обеспечивать производство самого себя, постоянно себя самосоздавать, а успешность этого нематериального труда будет зависеть от коммуникативных способностей, относящихся к общей культуре.

Когнитивный капитализм функционирует иначе, чем просто капитализм именно потому, что в новой ситуации знание – это продукт, возникающий из коллективной неоплачиваемой деятельности, из «самосоздания» и «личностного самосовершенствования», значительную часть его составляет «общий интеллект» и общая культура [2]. Маркс тоже использовал английское словосочетание *general intellect* (всеобщий интеллект), связывая его с наукой, с всеобщим знанием, объективированным в системе промышленных машин [3]. Современные теоретики связывают его с субъективностью и с живым трудом, когда «сама мысль, речь в условиях постфордизма становится производящей машиной» [4]. Если сравнить тип работника производства, управляющегося по тейлоровской системе, которая предполагает подчинение человека отупляющему разделению труда, когда жесты рабочих рационализируются автоматической репродукцией, а это приводит к разрушению общечеловеческой компетенции, и типом работника эпохи постфордизма, то можно увидеть существенное отличие. Последний «...должен привносить в производственный процесс весь свой культурный багаж, приобретенный в играх, командных состязаниях, конфликтах, дискуссиях, в занятиях музыкой, через участие в театральных представлениях и проч. Во всех этих занятиях в нерабочее время они развивают в себе живость ума, способность к импровизации и кооперации» [2]. Иначе говоря, изменения в характере и содержании человеческого труда связаны с его насыщением субъективно-антропологическими элементами. Таким образом, работник становится продуктом самопроизводства и трудится над самосозданием всю жизнь, самостоятельно усваивая язык и жесты, образцы понимания и поведения, принятые в культуре, а общество лишь создает и воспроизводит рамки социализации.

Поскольку источником стоимости является интеллект и воображение, т.е. знание индивида ценится больше рабочего времени машины, то это предполагает переосмысление таких базовых культурно-

экономических категорий, как интеллектуальная собственность, интеллектуальный труд и интеллектуальное потребление. Частная собственность в своем классическом понимании, как право владения и пользования вещью все более теряет смысл, т.к. производителем становится сообщество в целом. Переопределяется понятие богатства. Также утрачивает действенность и классическое (от Адама Смита до Карла Маркса) различие потребительной (внутренней) и обменной (внешней) стоимости товара, причем последняя начинает доминировать в современном мире сложности и изобилия, т.к. ценность товара (в том числе и интеллектуального) определяется мерой включенности его в процесс обмена. Переосмысливается и известная дихотомия: разделение труда на физический и умственный. В рамках современной политической философии начинает разрабатываться понятие «нематериального труда» (*immaterial labour*). Современной экспликации этого понятия мы обязаны в основном представителям итальянского автономистского марксизма: А. Негри, П. Вирно, М. Лазаратто, М. Хардту [2, 4, 5].

Понятие «нематериальный труд» отражает не идеальность созерцательной деятельности или необузданной творческой активности. Этот труд вполне материален по своему процессу, как и любой труд¹. Акцент в понимании «нематериального труда» переносится с процесса на продукты этого труда, которые не фиксируются в овеществленных результатах, т.к. носят событийный, аффективный, символический характер. Кроме «нематериального» труда, связанного с решением аналитических и символических задач, особую актуальность приобретает «аффективный» труд, направленный на взаимодействие с человеческой контактной средой, производством в ней аффективных состояний. А. Негри и М. Хардт к продуктам такого труда относят «переживание

¹ Вспоминается ответ И. Бродского на обвинение его в тунеядстве: «Я работал, я писал стихи». Содержание поэзии Бродского было политически нейтральным. Нетерпимость власти заключалась не в отношении к его творчеству, а в отношении к его образу жизни, который (используя аналогию Бальзака) можно назвать «элегантным». Бальзак в «Трактате об элегантной жизни» пишет, что люди, привыкшие к труду, не могут понять, что такое элегантная (с их точки зрения, праздная) жизнь. Им не придет и в голову, что для художника праздность – это работа, а работа – отдых. Праздность тоже может быть работой, если ее рассматривать как технологию досуга, которая продолжает другую технологию – труда. Умения одеваться, вести беседу, делать комплименты, принимать гостей, покупать вещи, тратить деньги и пр. воплощаются в определенном товаре, именуемом «чувство элегантности» [6]. «Праздность» – это жизнь вне традиционно понимаемых категорий труда и потребления, вне категорий бедности и богатства. Это жизнь, еще не захваченная экономическими силами рынка. Так живет «богема», асоциальность которой отмечал Бенямин, ибо это сообщество, в котором выражено «чистое» общение, еще не превращенное в товар. Материальными элементами такого общения могут являться, например, внешность, поза, походка, манера говорить и способ смотреть – то, что составляет естественную натуральность и еще не контролируется культурой [6].

удовлетворенности, благополучия, возбуждения или страсти» [5]. Таким, например, «аффективным трудом» является повседневный труд преподавателя, результаты которого – производимое и транслируемое им знание – предназначены не для полезного потребления, а исключительно для обмена [5]. Примером может служить харизматический стиль философствования М.К. Мамардашвили, который считал, что мысль не может быть чьей-то собственностью. Мысль можно повторять, копировать, репродуцировать, но нельзя украсть, т.к. даже будучи украденной или присвоенной, она не станет твоей собственностью, ее можно только отдавать. Мысль подчиняется другой экономике – экономике дара. Еще одним очевидным примером может служить работа в сфере сервиса и коммуникации, где общительность, способность к речевой импровизации, риторические навыки, живая мимика и внешняя привлекательность, а также способность к координации сложных организационных процессов, являются (помимо других профессиональных навыков) необходимыми требованиями, предъявляемыми рынком труда. Китайская поговорка гласит: «Если Вы не умеете улыбаться, вам нельзя заниматься торговлей». Действительно, приветливая улыбка официанта в кафе имеет событийный, перформативный статус и она, на первый взгляд, совершенно «бесплатна». Это вид исполнительского труда, в котором процесс совпадает с результатом. Феномен нематериального труда уже анализировался К. Марксом [7]. В качестве такового он рассматривал сервисный труд, который оплачивался, но не был связан с вложением капитала, а поэтому не мог считаться основным в производстве прибавочной стоимости. В изменившейся современной социальной реальности, напротив, такой труд является производительным. Для характеристики такого труда П. Вирно опирается на понятие «виртуозности», предполагающей публичное действие в непредвиденных, случайных обстоятельствах, что родник исполнительскую деятельность музыканта, актера, танцора с политическим действием и начинает играть решающую роль в современной культуриндустрии [4].

Если сертифицированные профессионализированные знания удастся превратить в поддающиеся тарификации услуги, то значительный остаток знаний, умений, навыков, включающий в себя компонент самосоздания и самоотдачи, не поддается формализации и не учитывается. Объективация этого невидимого компонента осуществляется в публичной деятельности, в системе образования, социальной работы, в профессиях, связанных с художественным творчеством (мода,

дизайн, реклама) [2]. В мире науки основной «теоретический труд» может оказаться (в большей степени это касается гуманитарных дисциплин) вне научного пространства. Так, например, исследования в области филологии, египтологии, философии и т.п. попадают в разряд бесполезного, никем не потребляемого труда. Этот труд может заключаться в выборе позиции, поиске аудитории (сцены), в выработке и следовании морально-этическому принципу. Нематериальный труд не поддается количественному измерению, складированию, формализации и овеществлению, так как невозможно измерить произведенную индивидом работу (занятия в нерабочее время, развивающие живость ума, способность к импровизации и кооперации), и предписать средства и методы, ведущие к запланированному результату. Это порождает ряд явлений. Во-первых, личностная сущность индивидов вовлекается в трудовой процесс и эксплуатируется. Так возникает эксплуатация второй степени (Я. Мулье-Бутан) [2]. Во-вторых, изменение в характере труда, связанное с деятельностью самосоздания, приводит к «тотальной мобилизации» всех способностей и склонностей человека, включая чувства и эмоции. М. Комб и Б. Асп пронизательно усматривают, что любая, даже бессмысленная деятельность требует интеллектуальной и эмоциональной отдачи индивида, его «виртуозности», которую невозможно «саботировать», а, следовательно, проблематично не подчиниться новой форме добровольного рабства и избежать того, «чтобы вкладывать свое достоинство в недостойную работу» [2].

Литература

1. Венедиктова Т., Шлейфер Р. Революционная ситуация forever, или американские филологи времен «империи» // Новое литературное обозрение. 2004. № 65. С. 335–365.
2. Горц А. Знание, стоимость, капитал. К критике экономических знаний // Логос. 2007. № 4(61). С. 5–63.
3. Маркс К. Экономические рукописи 1857-1859 годов // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 46. Ч. I, II. М.: Политиздат, 1968.
4. Пензин А. Паоло Вирно: «Грамматика множеств» как антропология капитала // Синий диван. 2006. № 8. 2006. С. 173–185.
5. Хардт М., Негри А. Империя. М.: Праксис, 2004. 440 с.
6. Аронсон О. Богема: Опыт сообщества (Наброски к философии асоциальности). М.: Прагматика культуры, 2002. 96 с.
7. Маркс К. К теории прибавочной стоимости // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М: Политиздат, 1962. Т. 26.

ВЛИЯНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

О.И. Коломиец, Санкт-Петербург, Россия

Проблема усовершенствования здоровьесберегающих технологий для укрепления здоровья студентов остается актуальной. Растет интерес к профилактическим и коррекционным технологиям с использованием преформированных физических факторов [1, 2].

Сенсорное воздействие снимает психоэмоциональное напряжение [2], усиливает парасимпатическое влияние на ССС, что проявляется в снижении индекса напряжения Баевского Р.М. и экономном уровне функционирования [3]. Существуют источники, доказывающие положительное влияние сенсорного воздействия на восстановительные процессы, на стимуляцию работоспособности спортсменов [4, 1].

Отсутствие информации о влиянии аудиовизуального воздействия, основанного на **преобразованном кардиоритме**, на психофизическое состояние студентов, а также простота и физиологичность данного метода, дают полное основание говорить о необходимости научных исследований в данном направлении.

С целью изучения влияния аудиовизуального **воздействия фрактальной цветомузыкой и управляемым дыханием (ФЦУД)** на функциональное состояние, были проведены исследования с участием высококвалифицированных спортсменов с различной направленностью тренировочного процесса и студентов, занимающихся ОФП по учебной программе ВУЗа (группа контроля).

Перед началом и после окончания курса аудиовизуального воздействия ФЦУД студенты прошли комплексное тестирование, которое включало оценку вегетативного обеспечения деятельности сердечно-сосудистой системы (Омега-S) при психоэмоциональном напряжении и изометрической нагрузке [5] и свойств личности (реактивная тревожность, фрустрационная толерантность).

По результатам комплексного тестирования выявлена группа риска развития дизадаптации (лица с исходной нормотонией, гиперсимпатикотонической вегетативной реактивностью, имеющие инвертированное вегетативное обеспечение деятельности по типу гиперсимпатикотонического (избыточного), с удлинённым периодом восстановления после ментальной и изометрической нагрузки). В «группу риска» вошли (24 спортсмена (55,8%) с ациклической направленностью

тренировочного процесса; 20 (82%) студентов, занимающихся ОФП и 9 спортсменов (2,4%) с циклической направленностью тренировочного процесса), которым была предложена программа реабилитации, включающая аудиовизуальное воздействие. Студенты «группы риска», для проведения программы сенсорного воздействия разделены на экспериментальную и контрольную группы. В течение трех месяцев, после физической нагрузки, (по 30 минут) спортсмены экспериментальной группы просматривали персонифицированные аудиовидеозаписи ФЦУД. Группе контроля было предложены стандартные релаксационные аудио- видеопрограммы, рекомендованные центром восстановительной медицины министерства РФ («Звуки природы»). **Сущность метода аудиовизуального воздействия** фрактальной цветомузыкой и управляемым дыханием по принципу биологической обратной связи: внешнее звуковое воздействие осуществляют в виде генерирования музыкальных звуков путем параметрического изменения их частоты, интенсивности и длительности, обобщенного параметра частотного спектра преобразованного биоэлектрического потенциала (кардиоритма). После определения рамок оптимального психоэмоционального состояния испытуемого с учетом его биоритмов, при помощи АПК «Омега-S» (Патенты № 2191539, 2218861, 323985, 32986), полученные частотные характеристики оптимальной кардиоритмограммы переносились на цифровой носитель (DVD-диск). Частотные характеристики накладываются на выбранную спортсменом мелодию, которую он прослушивал после физической нагрузки. Частотные характеристики дыхания навязывались спортсмену: увеличение фрактального изображения соответствовало длительности вдоха, после паузы – выдох соответствовал периоду уменьшения фрактального изображения.

Представляем **результаты исследования** влияния метода аудиовизуального воздействия ФЦУД на функциональное состояние ЦНС и ССС. У спортсменов экспериментальной группы статистически значимо возросла эмоциональная устойчивость ($p < 0,05$), тогда как в контрольной группе улучшения не наблюдалось. Фрустрационная толерантность, представляющая собой способность спортсмена противостоять развитию невротических состояний при возникновении препятствий на пути к достижению цели, возросла только в экспериментальной группе. Это произошло за счет уменьшения явной фрустрации ($p < 0,01$) и увеличения процента реакций на разрешение фрустрационной обстановки ($p < 0,001$).

При повторном исследовании показателей гемодинамики выявлено, что при выполнении тестовых нагрузок, уровень избыточного

влияния симпатического отдела имел тенденцию к снижению, что привело к снижению частоты сердечных сокращений, отмечена тенденция к снижению систолического артериального давления, минутного объема кровотока, систолического индекса и пульсового давления. Эти изменения благоприятны для организма, поскольку обеспечивают более эффективное кровоснабжение при более экономной работе сердца: статистически значимо снизился показатель «двойного произведения», отражающий потребность миокарда в кислороде. Выявилось, в частности, что в «группе риска» после реабилитации с использованием ФЦУД повысился процент лиц с эйтонией, с нормотоническим типом реактивности, достаточным вегетативным обеспечением и своевременным восстановлением параметров гемодинамики после нагрузки.

Таким образом, получены убедительные данные о положительном влиянии аудиовизуального воздействия фрактальной цветомузыкой и управляемым дыханием по типу биологической обратной связи на психофизические свойства спортсменов, что способствует повышению устойчивости спортсменов к изменяющимся условиям деятельности.

Выводы: Аудиовизуального воздействие фрактальной цветомузыкой и управляемым дыханием повышает функциональные возможности организма спортсменов: улучшаются показатели вегетативного обеспечения деятельности сердечно-сосудистой системы при психоэмоциональном напряжении и изометрической нагрузке, возрастают эмоциональная устойчивость, повышается толерантность к фрустрации, снижается уровень реактивной тревожности.

Литература

1. Патрушев А.И. Применение аудиовизуальной стимуляции мозга (АВС). // Биоуправление в медицине и спорте: Мат-лы II Всероссийской конференции, 26–27 апреля 2006, г. Москва. М., 2006. С. 34–36.
2. Маляренко Т.Н. Пролонгированное информационное воздействие как немедикаментозная технология оптимизации функции сердца и мозга: Автореф. дис. ... д-ра м.н. М., 2006. 59 с.
3. Говша Ю.А. Зависимость регуляции сердечного ритма от сенсорных притоков разной модальности у человека: Автореф. дис. ... канд. б.н. 03.00.13. Тамбов, 2003. 25 с.
4. Мялук С. Обоснование необходимости исследований сочетанного применения арома- и музыкотерапии для восстановления работоспособности спортсменов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей/ХГАДИ (ХХПИ). Харьков, 2005. № 3. С. 45–52.
5. Вейн А.М. Вегетативные расстройства. М.: Наука, 2003. 480 с.

ТЕХНОЛОГИИ РЕЛИГИОЗНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЗНАНИЯ: ДРЕВНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ

В.И. Красиков, Кемерово, Россия

Всякое обращение в религиозную веру означает существенную ломку социально естественных структур сознания¹. Подобные технологии, называемые «евангелизацией», зародились в начале нашей эры и просуществовали, периодически актуализируясь, вплоть до наших дней. Рассмотрим сначала «первородные» техники религиозной трансформации сознания по новозаветным материалам – с тем, чтобы сравнить их с современными практиками новых религиозных движений.

Источником актуального религиозного трансцендирования и социального притяжения в формировании религиозных групп и контркультур, являются харизматические, религиозно одаренные, индивиды: пророки, учителя, подвижники. Религиозный харизматик и его группа – социально-естественная субкультура любого типа общества: от колдуна и его последователей до современной секты. Харизма – очень интенсивная и *целеустремленная* жизненность, до того превышающая среднечеловеческий уровень, что сами носители воспринимают ее силу как некую «отдельность» в себе. Харизма имеет *ярко суггестивный* характер: внутренняя властность, глубокая убежденность (в своей правоте, в себе) и убедительность, и притом непринужденность и естественность. Отличительным признаком *религиозной харизмы* можно считать этический пафос трансцендентной направленности.

Однако, естественно предположить, что люди с обыденным состоянием сознания (характеризуемым вниманием к жизни, активной модальностью существования в мире), имеющими родных, близких, разделяющих основные установки и ценности их времени и общества, не бросятся очертя голову в объятия религиозного радикализма, которыми были, вообще-то, и традиционные, почтенные сейчас, религиозные конфессии при их возникновении.

Их сознание должно было качественно измениться, пройти религиозную трансформацию – суть которой заключалась в следующем.

- В возможно более радикальном и тотальном обрывании всех естественных связей конкретного индивидуального сознания с его социальным, личностно значимым окружением.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта Кузбасс – РФФИ № 07-06-96006-р_урал_a

- Во введении в состояние максимальной мировоззренческой дезориентации, что подразумевало провоцирование релятивистского, нигилистического отношения к наличным в данный момент социальным идеалам и представлениям.
- В формировании на расчищенной подобным образом духовной почве жестких догматических установок новой реальности, *центрированной вокруг «гуру»*.

Эта методика трансформации сознания неопитов сложилась (в более или менее радикализованных вариантах), отчасти вероятно спонтанно, отчасти сознательно, в деятельности и философов (майевтика Сократа), и религиозных харизматиков (брахманы, Будда, Иисус, Бодхидхарма и др.).

Иисус Христос как человек принадлежал именно к этой когорте великих проповедников-учителей, пастырей, которые оказались способными к мощному духовному усилию по созданию тех или иных разновидностей идеалистической вселенной. История его жизни, равно как и основные идеи дают описание именно религиозной трансформации сознания, носителем и субъектом которой были Иисус и его окружение.

В чем суть *религиозной трансформации сознания* людей становящихся новой общиной с новым видением мира? Стиль пропаганды Иисуса, его приемы трансформации сознания идущих за ним мало чем отличны от общей «технологии» других религиозных вождей. Как, однако, разрушить нематериальное, сознание – его смыслы и ценности? Для этого надо сделать так, чтобы человек «потерял себя»: внушить ему неприязнь к тому, что он уважал и почитал, восстановит его против самых близких ему людей – вырвать его из привычного окружения и оставить один на один с враждебным миром, чтобы ему не кого было опереться и некому верить, кроме как учителя и единоверцев. Более того, желательно очернить прежнее существование, выпятив его действительно неприглядные стороны (мир рабства, страха, унижения) и, одновременно, обесценив мирские радости: удовольствия, дружбу, любовь к женщине, любовь между родителями и детьми и пр. Все это и составляет содержание *фазы негации* религиозного трансформационного опыта. Посмотрим, как использовал Иисус арсенал средств негации в своей практике.

«Не думайте, что Я пришел принести мир на землю; – заявляет Иисус в Евангелии от Матфея, – не мир пришел Я принести, но меч; ибо Я пришел *разделить* человека с отцом его, и дочь с матерью

ее, и невестку со свекровью ее. *И враги человеку – домашние его. Кто любит отца или мать более, нежели Меня, не достоин Меня; и кто любит сына или дочь более, нежели Меня, не достоин Меня ...* (курсив – В.К.)» (Мф, 10.34-37).

Негация прежних основных связей, поддерживающих стабильность человеческого сознания в нормальном социальном мире, требует не только *апатии* к тому, что человек ранее любил. Этого мало – Иисус требует *ненависти*. И не только против тех, кого человек ранее любил, но и против себя самого – тотальной негации смыслов, радикального обесмысливания существования вне гуру. У Луки Иисус заявляет: «Если кто приходит ко Мне и *не возненавидит* отца своего и матери, и жены и детей, и братьев и сестер, *а притом и самой жизни своей*, тот не может быть Моим учеником ... (курсив – В.К.)» (Лк, 14.26).

Естественно, что эти требования были чрезмерным для многих. Но тут же предлагается «цена», которая будет выплачена как компенсация для решившихся. Для не особо обремененных интеллектом индивидов Иисус выражается на недвусмысленном торгашеском языке «меры»: «И всякий, кто оставит дома, или братьев, или сестер, или отца, или мать, или жену, или детей, или земли, ради имени Моего, *получит во сто крат* и наследует жизнь вечную (курсив – В.К.)» (Мф, 19.29).

Другая форма негации установок «естественного сознания» – *ментальная атака* на однозначность, стереотипность как основные формы его существования. Дело в том, что состояния массового сознания всегда и во все времена – будь то в эпоху Иисуса или в нашу современную – характеризуются усредненностью и простотой. Последние основаны на всеобщности, обязательности и понятности базовых человеческих устремлений по реализации одинакового во все времена набора материальных и социальных благ: люди хотят быть здоровыми, богатыми, любимыми, уважаемыми. Отсюда сквозные смыслы для массового сознания всех человеческих времен: власть, слава, богатство, долголетие, почести, любовь, которые по своей мерной природе всегда распределены ужасающе не равномерно. К тому же сама их социальность, т.е. они имеют смысл только в сравнении, между людьми одной эпохи, требует простой, ясной шкалы сравнения. Ими являются обычаи, обряды, морально-религиозные предписания, образующие «твердую почву», систему координат для обыденного сознания.

Иисус стремился своим поведением разрушить эту стабильность и однозначность. Как? Многозначностью, намеренной неясностью,

парадоксальностью, обильным использованием притчей, метафор. Он ведет себя намеренно провокационно: систематически исцеляя больных по субботам; откровенно вызывая вступая в дискуссии с книжниками и фарисеями; устраивая диспуты с традиционалистски настроенными иудейскими массами около храмов, в которых утверждает, совершенно не разъясняя, дикое для нормального иудея вещи, типа: «... прежде нежели был Авраам, Я есмь» (Ин, 8.58) – за что, кстати, неоднократно оказывался на грани серьезного побития. Временами его поведение вызывающе конфронтационно, на грани насильственных акций против социального status quo: эпизод с изгнанием торговцев из храма или въезд в Иерусалим. Также и на уровне бытового поведения Иисус стремится эпатировать публику наплевательским отношением к соблюдению общепринятых приличий: возлежит и пирует с грешниками и мытарями, охотно принимает многозначительные жесты поклонения от блудниц в виде умащивания маслом ног Иисуса, с одновременным использованием своих волос вместо полотенца. И все эти поступки сопровождаются комментариями, афоризмами, притчами, призванными показать искусственность, относительность социальных и моральных предписаний – ибо они идут от людей, и право Иисуса на установление новой системы нравственно-религиозной регуляции человеческого поведения. Так, «когда Иисус окончил слова сии (Нагорной проповеди – В.К.), народ дивился учению Его, ибо Он учил их, *как власть имеющий*, а не как книжники и фарисеи (курсив – В.К.)» (Мф, 7.28-29). Стиль поведения Иисуса, таким образом, не разъяснение, не сообщение, а предписание – харизматическое установление новых законов как имеющий на это право.

И он не мог вести себя по-другому – ибо претензия на высший авторитет означает сокрушение любых других авторитетов, претензия на высшую силу – обессиливание других, на любовь – лишение права на любовь ко всем другим кроме Него. Даже ценой своей земной жизни он стремился доказать ученикам свою божественность как основание для значений иного мира, которые должны были стать координатами нового образа мира – *идеалистической вселенной*.

Это новый порядок, порядок Иисуса – мира, в котором онтологически наиболее мощными оказываются сопряженные друг с другом *вера и сила*. Это совершенно иные фундаментальные установки восприятия реальности и понимание оснований ее устройства. Оно в корне отлично от установок обыденного прагматичного сознания, то есть системы убежденностей массового человека. Массовый человек может

считать себя верующим или неверующим, однако, в абсолютном большинстве случаев догматы веры или идеологии имеют для него характер условных знаний, образцов поведения, лояльность к которым он должен время от времени демонстрировать своему конфессиональному или политическому окружению для подтверждения легитимности своей статусной принадлежности.

Все это своего рода социальная «игра» для него. А наряду с этим есть реальная жизнь, его повседневность, где он принимает решения, исходя не из идеологических соображений, а постулатов «обыденного разума»: «плетью обуха не перешибешь», «своя рубашка ближе к телу», «моя хата с краю», «каждый сверчок – знай свой шесток», «дают – бери, бьют – беги», «не будь сладким – чтоб тебя не съели, не будь горьким – чтоб на тебя не плевали» и т.п.

Эти максимы исходят из совершенно иных мировоззренческих приоритетов, нежели мировые религии или же идеологии: законы мира объективны и материальны, их не изменить. Социальный мир – это жестокая грызня, конкурентная борьба, в которой побеждают самые бессовестные, нахрапистые индивиды. Много в судьбе человека зависит от случая (рождения, удачи), он – приспособленец: я такой, каким меня примут, «купят». Лучшее же для человека, обладающего самосознанием, вырабатывать систему нравственно-метафизической самозащиты от внешнего мира (равнодушие, апатия).

Вместе с тем, многие люди в определенные исторические периоды принимают значения *альтернативной реальности*. Первое поколение сект и идеологических движений, то есть люди с трансформированным сознанием, живут как бы в другом мире, где, как они верят, действуют иные, более могучие, чем социоматериальные, силы. Потом, разумеется, происходит девальвация смыслов, их опривычивание и религия превращается из трансцендентной в традиционную.

Современная человеческая среда задающих тон мировому развитию западных обществ амбивалентна. Она, одновременно, сильно диверсифицирована по своим жизненным стилям, ценностям, но и толерантна, что и есть, собственно, демократия или универсум на демократических основаниях. Напротив, традиционные мировые религии – религии господства и подчинения, их универсализм гегемонистского характера, каток, который сравнивал, нивелировал различия в одно гомогенное содержание. В свое время это работало на объединение человечества, его глобализацию «железом и кровью» или же «крестом и верой».

Однако современный «мир-система» унифицируется на основе только синхронизаций экономических интересов и взаимной терпимости, все остальное отдано разнообразию. И большинству людей это нравится. Христианство и ислам пытаются, часто даже с успехом, приспособиться к новой человеческой среде, выпячивая свою «толерантную сторону».

Другая причина кризиса традиционных религий – это *отсутствие живых форм актуальной религиозной коммуникации с Богом*. Живые, пророческие и мессианские религии, каковыми были при своем появлении христианство и ислам, давно сменили свою темпоральную ориентацию с «настоящего – ближнего будущего» на старчество жизни только в прошлом. Основатели этих великих религий, в отличие от восточной традиции, абсолютизировали уникальную прецедентность боговоплощения, по существу монополизировав его, справедливо опасаясь последующих конкурентов. К тому консерватизм, гегемонизм и исключительность хорошо гармонировали с реалиями традиционных обществ и поддерживали их иерархическую стабильность.

Сегодняшние небывалые события (мировые войны, апокалипсические диктатуры, научно-технические чудеса) требуют внятного объяснения, указующего и ободряющего совета. И не от «просто людей».

Наконец, еще одна причина – это *распыление прежней идентичности религий*. Целительские функции религии в отношении общего физического и душевного здоровья, образа жизни переходят многочисленным объединениям, центрам здоровья, восточной и западной народной медицины, приобретающими тут же псевдорелигиозные черты. И даже исконную функцию общения со сверхъестественным, ранее отнятую религиями у «любителей» (колдунов, магов, гадалок и пр.) и монополизированную ими, пытаются отобрать многочисленные оккультные, мистические и даже сциентистко-религиозные объединения.

Впервые массовое сектантство мы находим в послевоенной Японии и лишь потом, в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. – собственно хорошо известный расцвет нетрадиционных религиозных объединений в Западной Европе и США. По явно расширительным сведениям православного исследования, в настоящее время в России насчитываются 3-5 млн. членов сект, из них – 500-900 тыс. принадлежит к числу так называемых «деструктивных».

Большинство современных «религиозных проектов» носит явно выраженный личностно-авторский характер, что подтверждает

веберовскую точку зрения о решающей роли харизматика в религиозности, чья особенная душевность и дает основополагающую форму новой религии. Группа учеников и последователей сплачивается вокруг харизматического лидера, имеющего свое специфическое видение мира, подтвержденное личным мистическим опытом. Сама же группа обростает формальными связями, формирует свои социальную структуру и систему обучения.

Общий признак современных новых религиозных объединений – *использование одинаковых социальных техник*. Эти методы ставшие «архетипичными» еще во времена Будды и Христа, столь же действенны и в наши дни – страстно-желающая природа человека неизменна. Вопрос о том, насколько умышленно пользуются ими сами руководители НРО, лидеры-харизматики – вопрос, не имеющий каких-то однозначных ответов. Логика конфронтации, обороны во враждебных условиях, дихотомичное мышление обуславливают эти жизненные формы, представляющиеся нам «иезуитскими», в качестве единственно возможных стратегий выживания.

Достижение контроля над сознанием членов сект осуществляется, как и ранее, через разрушение имеющейся «социально-естественной» личности и привитие новой, уже религиозной идентичности в новой среде обитания. Чтобы разрушить личность надо ее сначала завлечь (обольстить), дать то, чего она заведомо лишена в нормальной социальной жизни: сверхзначимость, признанную окружением. Здесь примечательны (своим цинизмом) две методики:

- «бомбежка любовью» или сверхназойливость, с которой вербуемого пытаются убедить в том, что он нечто особенное и все ждали именно его (комплекс «нео», совсем как по фильмам «Матрица»);
- процедура «сэндвич» – обращаемый постоянно находится в окружении двух приставленных опытных адептов, которые с рвением общаются с ним.

Обязательно кардинальное изменение физического состояния с помощью вегетарианского аскетизма (различного рода «диеты»), лишение нормального сна, загрузка работой, жизнь на виду остальных членов секты. Обязательна информационная изоляция и, что главное, разрушение кровнородственных связей. Родители и возлюбленные – основные объекты атак, начиная со знаменитых Иисусовых требований ненависти к родителям и семье. Новые мессии не отстают от «основоположников»: большинство сект используют эти методы «христианской евангелизации», в том числе и ориенталистские секты.

Некоторые лидеры в отрицании человеческого естества доходят до логического предела его метафизации. И хотя все же «рекорд» скопчества («убеление», физическое калечение половых органов) остается непревзойденным, эксплуатация сублимации остается вернейшим средством религиозной интенсификации. Проще говоря, если застрашать, отвадить человека от реализации эволюционно-жизнеобразующего мотива (прежде всего мужчин как традиционно активной части), то нереализованная, переключенная энергия многократно усилит религиозный пыл и преданность лидеру как объекту переключения, заместителю всех естественных связей и влечений. Отсюда атака на сексуальность и «солнце» ее системы – женщину, которая оказывается (почти в духе О. Вейнингера) метафизическим орудием дьявола.

Ударами по естеству (родители, сексуальность) достигается не только изоляция, что само по себе важно, но и состояния страха и виновности: все мосты сожжены и назад дороги нет. Дезориентация, ослабление и обольщение, которые используются и осознаются сектантами как спасение заблудших, служение, подвижничество приводят новообращаемого в большинстве случаев к сознательной капитуляции, состоянию «бхакти» – радостного подчинения. Это и является условием формирования новой идентичности и нового, экстремального по своей сути, мировоззрения. Какое бы оно ни было по вариациям, общие его признаки следующие:

- моноидеизм (одна идея, одна доктрина, одна истина), выраженный на своем особом языке («новоязе» – системе слов и значений, подстроенных под идею);
- запрет на критическое отношение и высказывания, реализуемый через отупение, «остановки мышления» (медитации, скандирование, заунывное пение) и т.п.);
- дуализм (добро – зло, черное – белое, мы – они).

Сформированная новая личность поддерживается, сохраняется, укрепляется общим жизненным стилем группы, ее своеобразной идеологией, поклонением лидеру, который создает системы контроля над поведением: регулирование индивидуальных физических реальностей (кто, где и с кем живет, какую одежду и прически носит, какую пищу ест, сколько позволяется спать и т.п.) и поддержание необходимой интенсивности индоктринации (ежедневно с 4 часов утра 1728 мантр-молитв должен произнести кришнаит и 2100 – богородичник).

Да, странные дела, с точки зрения нормального среднего человека, творятся в новых религиозных объединениях. Однако мы должны

помнить о том, что это было неоднократно в человеческой истории. Религиогенез – процесс постоянный. Актуализация религиозной потребности – дело каждый раз «живое», требующее, хотим мы этого или нет, опыта непосредственного общения религиозных харизматиков и части людей, алкающих веры в ее истовой форме. Только толерантность и понимание способны нормализовать НРО, органично перевести их в фазу умиротворения и конструктивного сосуществования в контексте плюралистичной среды. Поощрение рассудочных и талантливых лидеров может принести много положительного в виде благотворительности, волонтерства, миротворчества и т.п. Нагнетание враждебности, особенно со стороны традиционных конфессий, провоцирует дестабилизацию и так не особо стабильных психологических структур НРО и возможности «апокалипсического» направления в их развитии, породившие всем хорошо известные трагические инциденты.

ОБРАЗ СОВЕРШЕННО МУДРОГО В КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Кучинский, А.Н. Быстрова, Новосибирск, Россия

Понятие «образование», введенное в научный оборот И.Г. Песталоцци в значении «формирование образа», претерпело значительные изменения и многочисленные интерпретации. В настоящее время существуют десятки определений понятия «образование», исходящих из различных контекстов образования (дидактического, педагогического, социологического, экзистенциального, культурологического и др.) и его аспектов. Традиционно образование определяется как создание человека по образу и подобию существующей в данное историческое время культуры, как трансляция социального опыта и «восхождение по цивилизационной лестнице», непрерывный процесс развития человека. «Просчеты и дефекты в содержании и структуре образования, его отрыв от целей развития общества и человека, превращение в престижный атрибут – весьма распространенный недуг, поразивший многие страны мирового сообщества», – справедливо отмечает американский исследователь Ф. Кумбс [1, 14].

Образование неотделимо от культуры, поскольку оно само представляет собой многоплановый культурный феномен. Центральная проблема образования – человек, вводимый в культуру. Анализ соотношения категорий «человек-образование-культура» представлен

в работах по философии (Г.С. Батищев, В.С. Библер, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлов и др.), психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогики (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский и др.). В 80–90-х гг. увидели свет труды китайских авторов Ван Бинжао, Ли Хайжуя, Мао Лижуня, Мин Цзи, Сун Эньжуна, Хао Кэмин, Хэ Дунчана, Шэнь Гуаньцюня, Юань Гохуа, посвященные общей истории педагогической мысли и истории образования в Китае.

В этих трудах, разных по своему предмету, но объединяющих в себе исследования глубинных ценностей восточной, западной и русской культур, и связанных с ними проблем образования, складывавшихся веками, вскрывается различная специфика образовательных систем. Особенно явно видно различие между европейской и восточной парадигмами образования. Это различие заключается не столько в общем отношении к образованию как к культурному феномену, сколько в определении той роли, которую играет в каждой культуре осмысление места и роли учителя и ученика, а также связанное с этим формирование общей картины мира.

Если в европейской культуре учитель выступал в основном как наставник, носитель знания, передаточное звено между знанием и его получателем, то в восточных традициях учитель – носитель сакрального знания, мудрец, соединяющий небо и землю, стоящий посередине мира. То же касается и ученика: европейская парадигма представляла его то факелом, который нужно зажечь, то сосудом, который нужно наполнить. Иными словами, ученик является только объектом, какая роль бы в этом процессе ему не отводилась. Для восточного взгляда на образование ученик – существо, стремящееся к самосовершенствованию, он практически всегда – субъект, сам несущий ответственность перед собой и обществом за свое саморазвитие.

В китайской духовной культуре образование представляет собой практически центральное звено общественного устройства на протяжении всей истории Китая. Даже те представители китайского общества, которые составляли его элиту, должны были постоянно совершенствоваться. Конфуций говорил: «Разве посмею я претендовать на то, что обладаю высшей мудростью и человечностью? Но я стремлюсь к ним ненасытно, учу других без устали, вот это лишь и можно обо мне сказать» [2, с.50]. Уже в этой максиме обозначено одно из главных отличий образа учителя в китайской культуре: он выступает учителем и учеником одновременно, т.е. процесс его саморазвития несет

в себе и пример для подражания, и мудрость поведения, и бесконечность движения к истине. Даже целостной философской картине мира свойственно желание «воссоздать былую гармонию», выделяя «из своей массы духовных предводителей – «совершенномудрых людей» (*шэн жэнь*) [3, с. 20] Наиболее яркое выражение сущности духовной культуры Китая – конфуцианство базировалось на понятии *хао сюэ*, означающем «любовь к учению».

Китайская культура уже на заре своего существования, в период перехода от родовой организации к государственности зафиксировала в сохранившихся фрагментах «Шань хай цзин» необходимость наличия новых людей – «способных» и «неспособных» к новым реалиям жизни: «Когда в мире началось размежевание плодородных земель, пошли в ход мечи и копья, появились металлические деньги, тогда способные получили прибыль, а неспособные понесли убыток» [цит по: 3, с. 27]. Задачу воспитания способного человека – способного к управлению и любой полезной деятельности – приняло на себя образование, в котором Конфуций ставил перед обществом задачу воспитания нового типа человека – *цзюнь цзы* (благородного мужа), сочетающего в себе ученость и естественность: «Если естественность превосходит культуру – получается деревенщина. Если культура превосходит естественность – получается книжник. А вот когда культура и естественность составляют целостность, вот тогда получается благородный муж» [3, с. 27] При этом просвещение не рассматривается как самоцель, стремление к знаниям невозможно без следования традициям и этическим нормам, сложившимся в обществе.

Об облагораживающей роли знания конфуцианская литература говорит достаточно много и убедительно. Само достоинство человека формируется посредством получения знаний, но не всякое знание делает человека совершенномудрым. Конфуций отмечал: «Высший – тот, кто знает от рождения, следующий – тот, кто познает в учении; следующий далее – учится, когда испытывает крайность; те же, кто и в крайности не учатся, – люди низшие» [2, с.102].

Смыслом обучения признается познание истины, однако сам этот процесс носит скорее практический, нежели умозрительный характер. Под «учением» подразумевается постижение опыта, под «размышлением» – абстрагирование. Оба эти начала должны быть тесно связаны друг с другом, ибо «напрасно обучение без мысли, опасна мысль без обучения» [2, с. 15].

Представленный в трудах различных китайских мыслителей образ совершенномудрого представлял собой некий идеальный объект, который призван поддерживать жизнеспособность государства. Делает он это с помощью ритуалов, самосовершенствования, почтения к старшим и постоянного, непрекращающегося учения, ибо считается, что без учения любые достоинства могут превратиться в пороки: Человолюбие может перейти в глупость, ум – в дерзость, прямота – в грубость, отвага – в смутьянство, непреклонность – в безрассудство [2, с. 105]. «Благородный муж, овладевая всей ученостью, тоже может грань не перейти, если будет себя сдерживать правилами ритуала» [2, с. 43].

Следовательно, цементирующим началом китайского общества выступает некий тип идеального человека – духовного вождя, могущего быть не только образцом, но и правителем, элитой, обеспечивающей сохранность традиций, объединение, сплоченность социума, организацию социального космоса. С точки зрения конфуцианства, благородный муж должен совершенствовать себя, «чтобы тем самым обеспечить благоденствие других», и «тем самым обеспечить благоденствие народа» [2, с. 91]. Эти формы совершенствования может обеспечить только система образования.

Именно в системе образования и складывается образ совершенномудрого, человека, который оказывается одновременно и продуктом образования и его субъектом, способным осуществлять перенесение и внедрение устоявшегося архетипа в реальность, т.е. осуществляет связь прошлого с будущим. Он «помнит свое прошлое и прозревает будущее и тем просвещает своих мудрецов, поэтов и философов и пророчествует их устами» [2, с. 31].

Однако более поздние учения в некоторой степени изменили понимание назначения обучения. Их центральным звеном становится не только образ совершенномудрого, но и просто представление о практической обученности человека в обществе, где традиционно было принято считать, что «Корень всему – человек». Моцзы, определяя изначальную природу человека (*син*) как нейтральную, сравнивал ее с «суровой прямой», которая под воздействием красок приобретает любой цвет, так и люди под влиянием воспитания получают разные [4, 52]. Мэнцзы, утверждавший изначальную добропорядочность природы человека, полагал, что воспитание оберегает его душу от негативного воздействия окружающего мира. Иначе представлял себе процесс обучения и воспитания Сюньцзы. Он отрицал трансцендентность этических конфуцианских нормативов и подчеркивал преобладание

в человеке негативного чувственного начала. По его мнению процесс обучения и воспитания представлял собой «борьбу» с природными недостатками и их «изживание» [5, 238–256]. Он предавал решающее значение активному внешнему воздействию. Эти диаметрально противоположенные подходы попытался соединить Дун Чжуншу. Он выдвинул концепцию дуальной структуры человеческой природы. Утверждая, что в природе человека заложен лишь потенциал добра, который иногда может быть реализован воспитанием, Дун Чжуншу видел задачу в том, что и «выявлять любовь (*хао*), заключенной в данной ему (человеку) природой душе, и подавлять недоброжелательность (*цзэн*), присущую его чувственной натуре» [4, 158].

Представители других философских течений, в частности легисты, стремились расширить задачи школы, требуя воспитывать не просто «добродетельных мужей», но «добродетельных и умелых мужей». На необходимость изучать естественно-научные дисциплины указал еще Моцзы. Задача воспитывать не только чиновников, а носителей практических знаний – жэньцай, была впервые поставлена Ван Аньши (XI в.), он считал необходимым изучение ведения государственных дел, астрономии, воинского искусства, современной литературы и истории. Разделение образовательных учреждений на классические и профессиональные произошло в Китае в VII в. Со второй половины XVIII в. в классических учебных заведениях были открыты «павильоны изучения прикладных знаний».

Особое место в китайской культуре всегда занимал Учитель. Именно его образ – это образ совершенномудрого, считающего знание единственной ценностью, заслуживающей внимания, не устающий учиться не только у тех, кого он считает выше себя, но и вообще у любого человека: «Я непременно нахожу себе наставника в каждом из двоих моих попутчиков. Я выбираю то, что есть в них хорошего, и следую ему, а нехорошего я избегаю» [2, с. 47]. Совершенномудрый принимает на свой счет ответственность за исправление нравов в обществе, поэтому считается, что «С Учителем нельзя сравниться, как не подняться по ступеням лестницы на Небо» [2, с. 120].

Можно считать, что и до сих пор сохранилась тенденция считать знание первоначалом человека, способного к активной преобразовательной деятельности, лозунгом которого можно принять высказывание ученика Конфуция Цзыся: «Любящим учиться может быть назван человек, который ежедневно сознает свои несовершенства и каждый месяц восстанавливает в памяти все то, чему научился» [2, с. 117].

Литература

1. Филипп Г. Кумбс. Кризис образования: Системный анализ. М., 1970.
2. Конфуций. Изречения. Книга печен и гимнов. М.: АСТ Хранитель, 2006.
3. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. М.Л. Титаренко. Т. 1. М.: Вост. Лит., 2006.
4. Го Цзицзя, Чжунго цзяюй сысянши (История педагогической мысли в Китае). Пекин, 1987.
5. Феоктистов В.Ф. Философские и общественно-политические взгляды Сюньцзы. М., 1976

ОБРАЗЫ ЧЕЛОВЕКА В ЗНАКОВОЙ ДИНАМИКЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА

Н.А. Лукьянова, Томск, Россия

Сегодня «модными» становятся рассуждения о подмене реального виртуальным, тотальности симулякров, трансформации образа человека, его природы и возможностей, как о формировании «новой человеческой реальности». Эти изменения связываются с так называемой «мощью технического прогресса», которая, по мнению современных исследователей, достигла невероятных масштабов, и вся эта масса информационных технологий становится угрозой человеку. При этом с данной ситуацией связываются механизмы манипуляции и идеологического управления существующей реальностью. Поиском подобных механизмов, связанных с подчинением воображения идеологическим представлениям реальности занимался еще в 60-х гг. французский семиолог Ролан Барт. Осознав неоспоримость идеологических влияний, Барт устремляется к поиску действенных способов защиты от атакующих воображение идеологических влияний, он пытается выявить сам механизм воздействия идеи на сознание, идеей чего бы она ни была. При этом его интересуют не столько отдельные идеи или мотивы, сколько то, как общество завладевает ими, превращая их в материал для создания тех или иных знаковых систем. Несомненным достижением Барта стало понимание, что в основе идеологического влияния лежат знаковые процессы. По мысли Р.Барта идеология функционирует как система значений. При этом значение определяется следующим образом: «значение – это соединение того, что означает, и того, что означается; это не форма и не содержание, а связующий их процесс» [1, с. 233]. В своём определении значения Барт следует определению языкового знака, данному Ф. де Соссюром в «Курсе общей лингвистики»

[2], однако не точно. Барт намеренно прибавляет, что означающее и означаемое не просто связаны между собой, а связаны в объединяющем их *процессе*. Таким образом, если означивание является процессом, то разные значения создаются, используются и забываются, они не даны раз и навсегда, а потому может быть написана история смены значений или идеологий. Из того, что значение есть процесс, связывающий означающее и означаемое, также следует, что наделение значением разных «форм культуры» не существует нигде, помимо сознания человека, как считает Барт, убеждающегося в общественной значимости того или иного знака. Однако, поскольку исследование подобных механизмов влияния идеологии на человека проведенное Бартом, базируется на классической теории диадичного знака Соссюра, его выводы несколько противоречивы. С одной стороны он отмечает, что знак можно знать или воображать, он опасен в том случае если он представляется особым образом в сознании. Представление же знака в сознании, превращающее его (знак) в значение, есть воображение знака. С другой стороны, Р.Барт не дает ответ на вопрос, как знак влияет на воображение. Он только формулирует тезис о том, что, если человек не обманывается в том, чем является знак, то есть не реальным предметом, а «осязаемой идеей» [1, с. 251], то он освобождается от власти навязываемых ему идей и может самостоятельно оперировать знаками [1, с. 253–261]. Именно так, по мнению Барта функционируют идеологические системы, когда человек не отличает знак от образа, считает его отражением реальности, а так же если он, одновременно с этим, уверен в истинности образов своего воображения. Для того, чтобы исследовать проблему способа усвоения идеологии человеком, присвоения им чужих идей и способа освобождения от идеологического влияния, необходимо разобраться в том, как знак становится значением и как значение может быть сведено к знаку. На этот вопрос Барт ответа не дает, но он предполагает, что человек должен отдавать себе отчет в принципиальной неточности воображения и не путать знаки и образы, тогда он сможет усомниться в претворяющейся правдивой идеологии. Барт рассуждает о том, что так называемый «структуральный человек» берет действительность, разделяет ее, а затем воссоединяет разделенное. И в промежутке между этими процессами рождается нечто новое, благодаря деятельности человека как производителя смыслов, которого Барт обозначает монотипическим именем – Homo significans – человек означивающий, – субъект посредством которого производятся все исторически возможные, изменчивые смыслы.

Именно как производитель смыслов человек воспринимает символы предлагаемые обществом.

Нельзя сказать, что понимание роли человека как субъекта производящего смыслы культуры, является безусловно новым. Однако специфика современной коммуникативной ситуации в том, что сегодня производство новых смыслов становится массовым. И человеку в такой «лавине» новых значений становится сложно ориентироваться и тем более производить новые смыслы, что приводит к осознанию потери идентичности в визуальной тотальности бессмысленных форм, предлагаемых современной культурой. В таком контексте понимание механизмов идеологического воздействия Бартом с позиции диадической модели Соссюра, становится невозможным, поскольку сам Соссюр полагал знак как неподвижный идеальный конструкт. Таким образом, знак изучается вне коммуникации, как статичное ментальное образование – «вещь в себе», хотя доказывается, что именно коммуникации делают возможной существование знака как такового. Отсюда основное противоречие, которое лежит в основе механизмов идеологического влияния, раскрываемых Бартом, в лингвосемиотике знак абстрактен, коммуникации реальны, но в основе любого идеологического влияния лежит коммуникативное действие. Знак в контексте коммуникативности изучал основатель другого направления семиотики Ч.С. Пирс. Сегодня некоторые идеи Ч.С. Пирса могут быть заново рассмотрены, в частности, его теория интерпретантов и теория семиозиса, которая неизбежно приводит к перспективе исследования современных коммуникаций.

С позиции семиотики Пирса образ Homo significans как человека создающего значения, актуализируется именно в современной глобальности коммуникаций, признаками которой является темп, тотальность синхронии и когерентность воздействия. Пирс, исследуя динамику знака, предложил идею об универсальном семиозисе, как процессе создания значений, которая получила свое развитие в трудах его последователя Ч. Морриса предложившего разделить семиотику на *семантику, синтактику и прагматику*, как способов измерения семиозиса. Данное разделение рассматривается нами как каналы трансляции идей, чувств и правил соответственно. В семиозисе как в постоянном процессе означивания (создания значений) существуют каналы трансляции знака, которые создаются благодаря целям трансляции [3, с. 221]. Этих целей три: прагматическая, дающая трансляцию стереотипов поступков; синтаксическая, тиражирующая образы и создающая стиль;

семантическая, предлагающая способ понимать вещи и события. В интеллектуальной истории хранятся «побочные продукты» семиозиса – ритуалы, искусство, философия. Их сохранение возможно потому, что они выражены в знаковой форме. Это положение становится базовым при определении механизмов создания новых смыслов, лежащих в основе идеологических влияний атакующих воображение (Р. Барт) и позволяет увидеть иной образ Homo significans в современной культуре. Специфика современных коммуникаций выводит на поверхность именно это определение человека, наряду с другими – Homo communicans, Homo soziologikus, Homo loquens, Homo ludens, Homo totus и др., поскольку возможность существования человека в глобальной коммуникативности без потери своей идентичности невозможно без понимания законов семиозиса, в которых по иному эксплицируется роль человека. Такая ситуация дает нам оружие в виде эксплицированных механизмов создания новых смыслов и позволяет увидеть две роли Homo significans в современной культуре: Человек управляющий и Человек управляемый. *Человек управляющий*, видит все знаковые каналы в информационных механизмах семиозиса (прагматика, синтактика и семантика), и сам может определить меру актуализации семантического канала. Он выбирает из множества предлагаемых ему значений. Человек становится *Человеком управляемым*, если при создании своей интерпретанты (значения) он упускает (добровольно или вынужденно) главный из компонентов этой целостности – семантический канал, и идет за предлагаемыми значениями. Становится понятным, что если человек хочет управлять хаосом коммуникаций, то необходимо управлять семантикой в знаковой динамике коммуникаций.

Итак, современное коммуникативное пространства делает актуальным образ Homo significans как человека, создающего значения в современной культуре. Важным выводом становится понимание того, человек сам выбирает какую роль он будет играть в множественности предлагаемых смыслов коммуникативного пространства.

Литература

1. Барт Р. Мифологии. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. 312с.
2. Соссюр Ф. Де Заметки по общей лингвистике / Пер. с фр. Общ. ред, вступ. ст. и коммент. Н.А.Слюсаревой. М.: Прогресс, 1990. 280 с.
3. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / Под ред. И.В. Мелик-Гайказян. М.: Научный мир, 2005.

ОСАДОК ТЕЛА И ФАНТОМ РАНЫ (К РЕ-ДЕКОНСТРУКЦИИ ЭТИКИ)

С.В. Панов, С.Н. Ивашкин, Москва, Россия

В перспективе деконструктивной археологии так называемых гуманитарных наук мы можем констатировать, что отношения душа-тело, отношения мыслящей и протяженной вещи радикально переосмысляются в Новое время (Декарт, Спиноза, Лейбниц), что позволило выстроить новую этику субъекта в присвоении им определений бытия, новую этику жизни, понимаемой отныне как существование представимого в соответствии с условиями представления.

У Декарта эта проблема имеет особое значение в рамках разработки новой рационалистской доктрины, нового онтогносеологического органа, инструмента мысли, который бы обеспечил связность воспринимаемого и мыслимого. Археологическое рождение картезианского *cogito* как сущности человеческого бытия необходимо связано с проектом различения телесности тела и нетелесности духа, который обуславливает весь рационалистский демарш картезианской традиции. Делимость тела – сущностное свойство протяженного в той мере, в какой неделимость духа отмечает его неотчуждаемую структуру.

Но не являются ли отношение дух-тело несравнимо сложнее и неразрешимее, чем это представляла себе картезианская традиция? Наша гипотеза состоит в том, чтобы показать, что постулируемая делимость (разложимость) телесного как субстанции является, по сути, безусловным условием самоконструирования духа в его апперцептивном самоотношении, в самом телесе его самочувствования. Декарт отнюдь не мыслит человека как двусоставное существо, телесный «корабль», управляемый духовной субстанцией. Человек в его жизненном целом – единство духа и тела, осмысляемое на основе «истинностной процедуры» подведения многообразного под единое, на основе временного синтеза субъекта. Декарт в знаменитом 6-м «Метафизическом размышлении» указывает на исток и возможность этого субъективного синтеза – фантом раны, неустранимая возможность заблуждения, которая характеризует сущность нововременной «чувственности», восприимчивости, способности воспринимать вещи тем способом, каким они воздействуют на нас. Суть декартовского тезиса сводится к следующему: если мозг как получатель восприятий и тело связаны многочисленными нервами, то может случиться так, что при передаче раздражения будет задействована только часть нервных окончаний (*extrémités*), что

даст ложную картину воспринимаемой раны, которой на самом деле нет. Таким образом, духовно-телесный агрегат получения и обработки раздражений, агрегат порождения представлений представляет собой некий «черный ящик», в котором и изнутри которого необходимо «очистить» восприятие от иллюзии, смысл явленного от информационного «шума». Чем становится жизнь в перспективе «метафизического размышления» – в перспективе рефлексии о самой способности определяющего «отражения»? Жизнь становится самочувствованием чувствующего, воспроизводством отношения силы, всякий раз определяющей условия представимой связности представленного. Нет никакого досинтетического единства сущего в его бытийном раскрытии, есть жизнь как проективное самочувствование, каждый момент устанавливающее условия воспринимаемости воспринимаемого. Такая жизнь как самообращение силы диктует этику представления, этику самоопределения ощущающего, чувствующего и волящего субъекта, этику меры сопредставления, которая лежит в основе всей современной биотехнологии и биоэтического дискурса. Но сама структура этого субъективного самообращения возможна только в моменте чувствования, во времени чувствования как возвращении к нетождеству, в неустранимом случае «каждого раза», который выпадает из обзирающего контроля синтезирующего субъекта, обозначившее нововременное единство «духа» и «тела», единство бытия и мышления, единство человеческого и животного, единство живого и неживого. Фантазм раны не просто условие силопорождения субъекта, фантом раны – сам временной пробел, который делает возможным субъектное самообращение во всех его эффектах. Фантазматическая рана – условие возможности неясного восприятия, иллюзии, неизбежной лжи, в которой и продуцируется дух, осуществляя собственный раздел. Тело оказывается следом безумия, вписанном в само «дуновение» духа, который выставлен своей собственной конечности. Касательные этого безумия мы открываем в литературном письме Лакло и де Сада, где чистый разум в претензии артикулировать воспринимаемое и мыслимое стал молчаливым голосом желания в его неснимаемом эксцессе, эхо которого мы все еще называем литературой. «Дух» как исток самопредставления, осевший до «тела» как фантазматической возможности, делим в неделимом нетождестве бытия, понятого как время.

Преодолевают ли проективную метафизику и этику жизни апология «эмоции» Бергсона и Делеза, понимаемой как интенсивная основа жизненного становления? Вписанная в зазор между гетерогенностью

виртуального и гомогенностью реального, эмоция в постметафизике больше не связана с метафизической категорией и функцией страдания, противостоящего действию. Она, по слову Делеза, – само «порождение интуиции в интеллигенции», обеспечивающее доступ к открытому жизнепорождению, способ бытия которого не уподобление и ограничение временного синтезирования субъекта, и растождествление интеллектуальных серий и сотворение складки-аспекта. Концепция жизни как целого разворачивания-свертывания складок становления предполагает постметафизическую этику творчества и сотворчества, которая оставляет проблему жизненного и жизни, телесного и бестелесного, делимого и неделимого неразрешимой. Эта неразрешимость, если верить Ж. Деррида, носит уже постпроблемный характер.

В который раз вопрошание Ж. Деррида¹ об автобиографическом, его генезисе и культурных формах, о различии животного и человека, «жизненности» жизни и «человечности» человека, фиктивности фикции и подлинности истины ставит проблему границ метафизического проекта.

Метафизическая этика жизни основана на априорном познании условий человеческого самочувствования в необходимой сообразности природы целям свободы (Кант), на «экономиметическом» самоотношении субъекта, сущностью которого оказалось подражание исходному неподражаемому подражанию, что стало программно-проектирующей основой так называемых гуманитарных наук, обеспечивших себе таким образом гарантированный горизонт предметности. Метафизика жизни в озабоченном подведении множества сингулярностей под представимое единство забыла об аффективном теле бессмысленного как фантоме раны, вскрывающем сам раздел реального, как открытом отвратительном «шраме на шраме» (Цветаева), никогда не сшиваемом шве мыслящей самое себя мысли. Концептуальная ставка Деррида – разбить само апперцептивное единство идеи и образа, выскользнуть из самой логики ограниченной сценологии жизни и жизненного, чувства и чувствующего, смысла и замысла, вскрыть «евхаристию» жизни, отсвоенной до следа и подписи. Постаффективный осадок деконструкции метафизики – не субъект, определяющий условия мыслимости и существования всего обозримого в рефлексии (*cogito ergo sum*), а животное (*l'animal que donc je suis*) как внеэтическая сингулярность, выставленная самой конечности аффекта. В этой евхаристии животное – тот или та, кого мы преследуем, – Другой, все еще

¹ Derrida J. *L'animal que donc je suis*. P., Gallimard, 2006.

и всегда уже преследующий нас. Бытие больше не мыслится как основа явленности смысла, удостоверенной способностью мыслящего субъекта связывать представления, – в жизни как прописывании следа, как сценографии жертвоприношения бытие проседает почерком, преследованием и соблазном, сколь ужасающим, столь и смехотворным: дар приношения оборачивается приношением дара, его исполнением и отсрочкой. «Животное» автобиографии, а не этики представления – предаффективное и сверхинстинктивное существо, могущее разыграть сцену аффекта изнутри того, что мы все еще называем «словесностью». Возможно, мы уже воспринимаем – в пробелах телеграммы – этот ответ безответного – «безгласного» раненого животного, собственным письмом стирающего собственный несобственный след? Фантом раны – сама рана фантома, осадок невообразимого, не подводимого под единство идеи, образа и концепта, в котором жизнь все еще, сейчас и всегда уже застаёт себя нетождеством.

СОЗНАНИЕ КАК ТО, ЧТО ДАНО В ПРОСТРАНСТВЕ БОЛИ (ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЖИТИЯ СИМЕОНА ЭМЕССКОГО, 6 В.)

Н.Н. Ростова, Москва, Россия

Французский философ М. Фуко, как известно, описал европейский мир безумия и включил в него невротиков, шизофреников, меланхоликов и т.п. В то время как русский мир безумия не был исследован еще никем.

К русскому миру безумия относятся юродивые блаженные, странники, Иванушки-дурачки, калики перехожие, кубраки, лаборы и т.п., которых нельзя причислить к сумасшедшим, то есть европейскому типу безумия. В первую очередь, на том основании, что русский мир безумия строится вокруг объекта, который невозможен, но доступен, в отличие от европейского мира безумия, для которого объект возможен и не доступен.

Обращение к житиям юродивых и попытка говорить о них на языке философии (чего не делал пока никто из исследователей, за исключением работы Е. Герцык «О путях», носящей все же скорее эзотерический, нежели философский характер), открывает перед нами русский мир безумия и дает возможность говорить о таких философско-антропологических проблемах, как сознание, безумие, соотношение «я», самости, Бога и Другого.

Рассмотрим житие Симеона Эмесского как один из наиболее ярких агиографических источников, посвященных подвигу юродства Христа ради.

Пересказ жития

У богатой престарелой вдовы рос сын – прекрасный юноша, который по характеру был прост и нелукав и украшен при этом великой разумностью. Звали его Симеон. Жили мать и сын дружно и счастливо и так горячо любили друг друга, что не расставались ни днем, ни ночью, так, что даже спали вместе. Были они правоверными христианами и почитали с великим благоговением все христианские праздники. Отправились они раз в Иерусалим на праздник честного воздвижения креста, куда стекались по обычаю и другие верующие, чтобы поклониться святым местам. Там Симеону повстречался некий юноша Иоанн – тоже христианин, из богатой и счастливой семьи, имевший и свою семью – молодую красавицу жену и малолетнего ребенка. Узнав друг в друге родственные души, юноши сразу же подружились, да так крепко, что Симеон на обратной дороге в родной город велел матери идти впереди него, а сам шел с Иоанном. Иоанн был мудрее Симеона и владел большим знанием. По дороге он открыл Симеону то, чего тот не знал. «Видишь, вот те дома, что расположились вокруг Иордана? Знаешь, кто в них живет?». «Наверно, какие-нибудь люди», – не особенно заинтересовавшись, ответил Симеон. «Это не просто дома, но монастыри, и живут в них ангелы Божии». Симеон весьма удивился. Для него, словно для Будды, вдруг открылось, что есть и иная жизнь и, быть может, более ценная, чем он сам ведет. «А их можно увидеть?» – спросил он Иоанна. «Только, если станем одними из них». «Как же стать одними из них?». «Нужно отречься от всего мирского – оставить богатый дом, наследство, которое тебя ожидает, резвых лошадей, которых ты так любишь, попрощаться навеки с любимой матерью и мечтами о женитьбе на прекрасной девушке, которая родит тебе сына, и посвятить всю жизнь твою, все помыслы и упования Богу, который любит тебя и ждет в вечной жизни». Слова Иоанна звучали как приговор, но вместе с тем обещали бесконечно многое. «Вот дорога, ведущая к жизни, – продолжал Иоанн, указывая на путь, ведущий к Иордану, – а вот дорога, ведущая к смерти, – сказал он, обращая персты на дорогу, по которой шли их родители». Восторженному Симеону захотелось жить, вечно жить, став ангелом Божиим, но как оставить мать, неужели Бог ждет от него этого? Тогда друзья, помолившись, бросили жребий, и Бог им дал знак, что выбор их верный. Так Симеон оставил мать, Иоанн – молодую жену, и стали они монахами.

Но монашество не утолило жажды пламенного христианского сердца Симеона. Он вдруг понял, что, облекшись в святые одежды, он по-прежнему стоит на краю бездны, которую открывает перед ним мир, и страшна она, быть может, даже более чем раньше. Мечта о Боге, таком близком и любящем, превратилась в живую потребность. Симеон, на пути к монашеству, то есть одиночеству, познал, что такое грех, сколь грешна его душа. Внутренность его вдруг опалилась, и понял он, что сжигает его огонь грехов. И терпеть его нет сил. И деться от него некуда. И, увидев новопостриженного монаха, сиявшего еще вчера венцом святости, и тусклого уже сегодня в своей повседневности, Симеону вдруг открылось, что и он также может потерять венец благодати, дарованный им Богом, что также забудет его сердце Бога и пристанищем его станет мир, пусть и монастырский. И сказал тогда Симеон Иоанну: «Друг мой, душа моя болит, грехи терзают меня, монастырская жизнь искушают меня своей покойностью, нет сил терпеть мне этого ада, уйдем же в пустыню, внутренность моя жаждет никого не видеть, ни с кем не говорить, никому не внимать, но искать лишь Бога».

Чистый юноша Иоанн прозревал все мудростью своею и более умом и знанием, Симеон же – непосредственностью сердца своего, и потому стал более опытен духовно, так, что Иоанн начал прислушиваться к нему, как прислушивался к нему раньше Симеон. Иоанн, колебавшись немного из-за того, что путь пустытника весьма сложен и опасен, все же согласился с другом. И монахи ушли в пустыню.

Но и этого оказалось мало. Через некоторое время оба поняли, что молиться лучше удаленно друг от друга, ибо человек искушает человека, и стали проводить время в пустыне вдвоем, но будто бы в полном одиночестве.

Так прошло 29 лет. Терпя лишения, холод, зной, непрестанно молясь Богу, Симеон оборол дьявола и достиг великого совершенства. Тогда сказал он Иоанну: «Что за польза нам оставаться в этой пустыне, уйдем, чтобы спасти и других». Иоанн сказал, что не достиг еще такого совершенства. Тогда Симеон произнес: «Одетый силой Христовой, я пойду, чтобы смеяться над миром». И стал юродивым [1, с. 53–83].

Рефлексивный анализ жития

В жизнеописании Симеона можно выделить следующие события, формирующие его хабитус.

Отправная точка – это счастье, полное согласие с миром. Симеон принимает мир. Мир принимает Симеона. Формально, то есть культурно, Симеон является христианином и благочестивым гражданином.

Но как ни странно в нем нет еще сознания, нет духа, а значит терзаний души. Почему у него нет сознания? Потому что сознание дано человеку в момент разрыва с миром.

Первый разлад с собой появляется у Симеона в момент, когда он узнает об ангелах, о том, чему нет места в составе наличного, ибо наличное существует силой сцепления причин. Вот этой силы нет у ангелов, а это значит, что есть такие вещи в жизни людей, которые могут быть даны их приспособлением к среде, к реальному, а еще есть вещи, которые могут быть даны человеку в момент их неслиянности с миром, разрыва со средой. «Ангелы Симеона» живут в пространстве этого разрыва и, следовательно, для них нет причин. Они существуют силой воображения. И действие их так велико, что вопреки воле мира Симеон становится монахом.

Узнавание о том, что существуют ангелы, становится для Симеона причиной его терзаний. Симеон начинает мучиться своей греховностью, то есть сознанием того, что, не являясь элементом мира, он причастен к нему, зависим от него. Когда душу терзают грехи, нет покоя человеку, ибо грех – это способ, которым человек дан самому себе. Можно заглушить грех, избавившись от сознания, а можно дать себе быть в пространстве его боли. Первый путь – это, говоря языком Достоевского, путь «фортепьянной клавиши». Вторым путем – это путь подвижника. Сознание или, что то же самое, дух, приходит к Симеону в ситуации страдания, ибо страдание по формуле Ф.М. Достоевского является единственной причиной сознания [2, с. 252]. Условие сознания – боль. Без боли человек сливается с миром, становится его частью, редуцируя себя к природе. Пытаясь сохранить разрыв с миром, Симеон помещает себя в пространство боли.

Существует внешнее зрение и существует внутреннее зрение. Видеть мир внутренним зрением – это не то же самое, что видеть мир внешним зрением. Первое – эмоционально, сердечно, духовно. Второе – предметно. Первое носит эйдетический характер, второе интенциональный. По мере углубления самосознания, внутренние очи человека открываются, он вдруг познает всю бездну своей греховности, то есть отмирности, и это осознание толкает его к тому, чтобы искать иных путей спасения. Симеон вдруг понимает, что монастырь – это также мир и даже более опасный, чем светский, ибо пленит покоем и раем на земле, то есть слиянием с миром. Поэтому он решается уйти в пустыню, тем самым поставив под вопрос осмысленность формулы Фрейда, провозгласившего, что невроз заменил монастырь: «Невроз, – пишет

Фрейд, – заменяет в наше время монастырь, в который обычно удалялись все те, которые разочаровывались в жизни или которые чувствовали себя слишком слабыми для жизни» [3, с. 130].

Однако и пустынное уединение не смогло удовлетворить Симеона, ибо, пребывая здесь с другом, он продолжал оставаться во власти мира, олицетворением которого послужил другой. Тогда Симеон решает на полное одиночество, то есть радикальную редукцию мира сущего.

Только после того, как были подавлены инстинкты и Симеон освободил себя от мирской зависимости, ибо внутреннее причинение стало для него более сильным, чем воздействие вещей и причин мира, Симеон решает вернуться в мир, чтобы спасти других и посмеяться над миром наличного.

Юродство для Симеона является усилением подвига, адекватным его самосознанию, оно позволяет ему сопротивляться миру наличного с такой же степенью интенсивности, с какой, как он осознал, мир притягает на него. Юродство позволяет ему помнить о ловушках мира, о своей способности ко греху. Грех, на наш взгляд, следует понимать как сознание нетождественности с миром и как сознание нетождественности с самим собой. В первом случае эта нетождественность позитивна. Во втором – негативна. Человек не дан себе, его совпадение с самим собой возможно на пути к Богу, на котором он, говоря церковным языком, пишет по образу то, что по подобию. В противном случае, то есть, говоря о человеке, который дан себе, мы имеем дело с человеком, который не нуждается в том, чтобы идти к Богу. Предельный путь такого человека – путь самоубийцы (Кириллов).

Философско-антропологические выводы

Разобрав житие, следует зафиксировать следующие выводы:

1. С философско-антропологической точки зрения, человек – это не элемент мира, не производное от природы и социума. Условием появления сознания, человеческого в человеке является боль. Боль – первый метафизический крик при рождении человека. Это та сила, которая удерживает разрыв между человеком и миром и открывает пространство внутреннего, ничем не детерминированного извне. Но боль не самодостаточна, она дается вместе с хаосом. Хаос – это то, у чего нет оснований, законов, точки отсчета. Здесь все возможно и все случайно. Здесь боль начинает искать то, за что можно зацепиться. Так возникает горизонт мысли для экзистенциалистов, уповающих на Ничто, так появляется человек принципа и своеволия, уповающий на себя,

олицетворением которого является Кириллов Достоевского. Но не является ли Ничто таким же хаосом, ибо в нем нет того, что бы ограничивало человека, а также того, что бы заставляло трансцендировать себя, ибо Ничто предполагает трансцендирование без трансцендентного [4]? И не является ли человек принципа и своеволия возвратом к человеку природному, животному, как это ярко представляет в «Бесах» Достоевский, ибо такому человеку, ищущему свое основание в себе и пытающемуся кроме этого избавиться от боли, не к чему стремиться, у него нет пространства для возвышения над собой, трансцендирования?

В христианстве боль задается механизмом грехопадения. Здесь она дана вместе с фигурой Бога. Бог – это то, что накладывает запрет на хаос, лишает мир случайности и открывает возможность свободе. Сознание греха позволяет христианину, а в нашем случае – юродивому, оторваться от наличного и актуализировать стремление к Богу.

2. Ангелы и демоны – это не то, что имеет корреляцию с миром наличного, они не открыты взору внешнего наблюдателя. Ангелы и демоны – это способ, каким сознание являет себя человеку.

3. Изучение феномена юродства показывает, что человек встречается с самим собой, со своим «я» только в предельном одиночестве, в котором человеку открывается то, что помимо бытия существует инобытие, или невозможное, то есть то, чему нет места в пространстве наличного и возможного. Если бытие причинно обусловлено и связано с нормами, то инобытие существует стремлением к нему.

4. Но встреча с самим собой обнаруживает в человеке последнюю и самую сильную зависимость от мира, выраженную в «я». Расстаться со своим «я» и ввериться воле Бога – так формулируется категорический императив юродивого. Юродивый – это человек после «я». Юродство – это то, что приходит к нам после того, как мы перестаем быть субъектами. Поэтому «я» нельзя найти у другого, как думал Делез. Феномен юродства накладывает также запрет на то, чтобы другой учреждал «я» (Лакан), одно «я» учреждало другое «я» (Гуссерль) либо другой завершал «я» (Бахтин).

5. Юродство – это актуализация духа, законов внутреннего мира, человеческого в себе, невозможного, которая имеет последствия в мире реальном. Об актуальном мы не имеем возможности судить извне, делать какие-либо объективные выводы, ибо оно всецело принадлежит внутреннему. Это драма, разворачивающаяся в предельной сокровенности, а потому она доступна лишь Богу. Так, святой в своей святости недоступен и его актуальность сокрыта от нас до тех пор, пока она

не объективирует себя в чуде и не явит себя тем самым миру, то есть сделает внутренне доступно внешнему. Подобно этому, юродивый объективирует свою актуальность на поведенческом уровне, а потому она становится наглядна, доступна внешнему взору другого, эмпирически подтверждаема и мы можем заключать о ней по речам, поступкам и жестам юродивого. Возникает вопрос: чем вызвана эта объективация?

6. Несмотря на внешний толчок, послуживший для Семиона основанием для принятия, неверно было бы думать, что юродство имеет внешнее причинение. Причина подвига – в самом подвижнике, в его внутреннем самоопределении, иначе придется принять идею внешней детерминации, учреждения личности другим, что накладывает запрет на существование самости, или духа, а также Бога. Внешние события жизни подвижника, приведшие его к юродству, – это везение, случай, который приоткрыл завесу перед тайной его внутреннего бытия. Это шанс встретиться с собой, которым подвижник мог и не воспользоваться.

Юродство – это ответ миру наличного, включающего идею «я», противление ему и отказ праву, которое он предъявляет. Это способ удержания разрыва между миром и человеком. Юродство есть оболочка, делающая человека непроницаемым для воздействия извне и позволяющая сформироваться внутреннему вне зависимости от другого. Но это также защита от самого себя, от идеи «я сам», или что то же – от христианского греха гордыни, ибо юродство позволяет растворять «я», смещать его на периферию, не давая ему выкристаллизоваться.

7. Как показывает пересказанный фрагмент жития, а также агиография и история в целом, юродство есть сознательный выбор подвижника, а посему его нельзя путать с природной ущербностью, увечьем, от рождения данным, или психопатологией. Если обычное безумие существует в виде неврозов, психозов и фобий в пространстве между наличным и возможным, в котором недоступное относится к реальному, то безумие юродивого существует в пространстве между реальным и идеальным (сверхреальным), в котором невозможное относится к идеальному и более того – оно является доступным, ибо Бог, к которому стремится подвижник, всегда доступен в этом стремлении и этим стремлением внутренне учреждается.

Литература

1. Византийские легенды / Под ред. С.В. Поляковой. СПб.: Наука, 2004. 304 с.
2. Достоевский Ф.М. Записки из подполья. М.: Правда, 1986. 480 с.

3. Фрейд З. О психоанализе. Лекции. Минск: Харвест, 2007. 416 с.
4. Хайдеггер М. Что такое метафизика / Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447с.

ПОВСЕДНЕВНЫЕ ПРАКТИКИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ПИЩА

И.В. Сохань, Томск, Россия

Пища является базовой повседневной практикой. Осуществляемый человеком и обществом выбор пищи обусловлен культурной традицией, мировоззренческими установками, актуальным на данный момент форматом социальной реальности. Пища для человека – нечто большее, нежели средство удовлетворить физиологический голод; взаимодействуя с миром в виде того или иного кулинарного концепта, человек постигает и разнообразие реальности, и переживает ежедневное воплощение своей плоти в соответствующем ракурсе.

Для человека пища имеет символическое значение и может быть рассмотрена как бинарно кодированная: *пища будничная-праздничная; живая-мертвая; божественная-дьявольская; мужская-женская; обычная-ритуальная; мясная-вегетарианская; искусственная-естественная; деревенская-городская; полезная-вкусная*. Особый статус имеет код пищи *своя-чужая*. Последний маркирует сугубо человеческое пространство существования, отделяя чужаков всех толков от представителей своей культуры. Для традиционного человека чужак – не только иноземец, это вообще пришелец из другого мира (мира мертвых, мира зла), который приходит с непредсказуемыми намерениями, и которого можно распознать, предложив ему участие в трапезе. Отказ означает подтверждение худших подозрений; согласие на со-трапезничество, со-причастие ведет если не вообще к преодолению статуса чужака, то, по крайней мере, влечет приобретение статуса чужака неопасного, и уже в определенном смысле своего. Деление пищи на свою и чужую проявляет себя в нескольких вариантах: пища людей и мертвецов, людей и нелюдей, людей данного этноса и представителей другой национальной культуры.

Возможно, деление пищи на свою-чужую было первым способом культурной кодировки пищи, когда табуирование каналов непосредственной реализации бессознательного выразилось в запретах на каннибализм (убийство и поедание сородича) и на инцест (внутриродовые сексуальные отношения). Для первобытных людей человек – это

тот, кто сам соблюдает табу, и тот, на кого распространяется сила действия табу; а значит, это тот, кто является своим, потребляя правильную пищу и воздерживаясь от табуированной, прежде всего той, которую воплощает тотем. Следовательно, быть человеком – быть своим – потреблять правильную пищу и потреблять правильно, это вещи одного порядка, фиксирующие образовавшийся водораздел между человеческим и животным мирами.

Этапы трансформации питания отражают культурные сдвиги и несут в себе потенциал последующих закономерностей развития культуры и общества. Так, обработка пищи огнем стала антропогенетической революцией, обеспечившей дальнейшую эволюцию человека и становление базовых культурных форм его трансцендирования. Возникновение традиции термической обработки еды означало изменение ее биохимического состава, а, следовательно, и возможностей – качественных и количественных, для потребления пищи человеком. Обработка пищи огнем повлекла за собой и реорганизацию социального пространства, когда изменились и приобрели новый характер отношения мужского и женского, что в целом организовало и направило процесс культурного развития человека. Растительная пища традиционно воспринималась как женская, а мясо считалось мужской пищей; следовательно, фитособирательство исконно было занятием женщины, а охота – делом мужчины; обработка растительной пищи огнем сделало последнюю более ценной для мужчины, и сориентировало его на большую заботу о женщине, которая приобретает культурный статус хранительницы огня-очага. В мифологии северных народов есть образ «матери огня» или «хозяйки огня», что указывает на особую роль именно женщины в обращении с огнем (если завладение огнем никак не связано с женщиной, то его хранение, безусловно, предполагает именно женскую заботу). Еще на одно следствие термической обработки еды – усиление процессов коммуникации, рост социализации, необходимость общения и создание способов его регулировки. Вокруг процесса еды зародился ритуал трапезы, в котором усилен контекст еды не просто как питания, но как взаимодействия (возможно, именно трапеза – первый коммуникативный акт человечества, в котором человек уже выходит за рамки своего биологического содержания, поднимается над своей животной природой). Г. Гачев пишет об унифицирующей роли огня, который помог преодолеть разницу между народами земледельческими и кочевыми – как известно, потребляемая пища, влияя на тип телесности, влияет и на тип мировоззрения: «Лишь

начав пропускать сырую ткань плодов и тел через огонь, травоядные народы обретают необходимую энергию, огненность-мысль (а не только рыхлую массу и силу), форму, а бывшие хищные мясоядные обретают умиротворяющую кротость, уравновешенность, лишаются ярости и неистовства (что пробуждает запах сырой крови) и получают мягкость, рассудительность, совестливость. И все это дарует огонь: одним уделяет от своей энергии, жара, другим – от своей светлости, чистоты и меры.» [1, с. 51]. Огонь сблизил людей, устранив детерминизм пищевой специализации, которая характерна для животного мира. Пищевое разнообразие одновременно означает и многообразие путей культурного развития. Человек – существо всеядное, любая запертость в рамках узкой пищевой специализации сужает и возможности его культурного становления (тем не менее, о национальной кухне, как призванной сохранить телесную идентичность этнического толка, мы можем говорить как о сугубо человеческом способе означенной пищевой специализации).

Следующая стадия – это стадия сакрализации пищи и соответствующей ей ритуализации. Человек вычленяет различные виды пищи, наделяя символическим значением, и придает еде особый коммуникативный статус. Обращение к тому или иному виду пищи в зависимости от его назначения организует и поддерживает определенный формат жизни, структурирует коммуникативное пространство. Например, кодировка еды в рамках *будничная-праздничная* регламентирует необходимое равновесие и соотношение повседневного способа жизни и праздничных состояний; равновесие, которое сегодня нарушено, так же как и практически потеряло актуальность такое кодирование. Изначальный смысл праздника как жертвоприношения актуализирует недостижимый в профанной реальности прорыв к трансцендентному, однако современная культура исказила архаическую семантику праздника чрезмерной эксплуатацией праздничных состояний¹.

Третий этап в истории пищи можно назвать этапом развития национальных типов питания, которое, наряду с климатическими и географическими особенностями воссоздавало идентичность национального типа телесности. Национальная кухня отражает экосистему, в которой формировался этнос, и в тесной связи с которой формируются национальные традиции питания: «Итальянец, приглашая к совместной трапезе, предложит разделить с ним «углеводы» – слово

¹ Реклама продуктов питания постоянно использует эффект праздничного состояния, наступающего в процессе потребления того или иного вида пищи. Так, любая еда, в том числе и симулякры оной, становится праздничной.

«pasta» означает для него не только мучные блюда, но и пищу вообще. Русский человек зовет гостей на «углеводы с микроэлементами»: «хлеб да соль». В Гренландии пища традиционно обозначается тем же словом, что и мясо, «peri» [2, с. 7]. Г. Гачев называет национальные блюда способами прочтения мира: «Каждое блюдо – мысль и суждение о мире» [1, с. 58]. Национальные характеристики пищи выражены не только в природном составе продуктов, но и в способе обращения с ними: варить или жарить, сохранять целостность вещества или мельчить и смешивать. В русской пословице «Щи да каша – пища наша» закреплено отношение к базовым блюдам русской кухни в ее архаичном варианте, пока она не была искажена и основательно сдобрена иностранным влиянием. Каша – «артель зерен» [1, с. 71], в ней очевиден принцип соборности, являющийся существенным аспектом русской ментальности. И щи, и каша – блюда вареные и растительного происхождения, что указывает на то, что они являются едой земледельца, для которого характерна устойчивость, способность к тяжелому планомерному труду, уважение к земле и особые, интимного оттенка отношения с ней.

Четвертый этап связан с ростом городов – цивилизующийся человек жаждет преодолеть природный состав пищи и освободить ее от накопленного сонма культурных значений, сведя к чистой функциональности. Культурное разнообразие национальных кухонь преодолевается в едином социальном пространстве, которое создает унифицированный тип человека: его телесности, мировоззрения, образа жизни, мироощущения. Такой стандарт поддерживается на всех уровнях культуры, но более всего опасно, если он воплощается в повседневном мире, через так называемые низовые формы культуры. А.И. Козлов [2], говоря о «вестернизации» питания, замечает, что традиционная кухня, сталкиваясь с индустриализированной формой питания, не просто претерпевает изменения, но и вовсе обнаруживает тенденцию прекратить свое существование. Происходит это по очень простым причинам – максимально «оцивилизованные» продукты, как правило, представляют из себя полуфабрикаты, практически готовые к употреблению, привлекают яркой упаковкой, зачастую долго хранятся и не портятся. По этим параметрам традиционная кухня, как правило, им проигрывает. Символом «вестернизированного» питания, безусловно, является fast food. Ярчайшее порождение американской культуры, fast food завоевал позиции во всем мире как самое актуальное и передовое (прежде всего в идеологическом смысле) питание, и эти позиции сдавать не собирается. Fast food более всего выражает

специфику американской национальной модели мира¹, fast food демократичен, доступен, уравнивает всех, и идеально отвечает функции топлива для организма из-за своей незатейливости и калорийности, в fast food сжата временная структура еды – это еда на бегу, параллельно с другим делами; отсутствие трапезы в каком-либо из ее форматов; утилизация пищи посредством одноразовой посуды. Последствия потребления такой пищи для американского общества уже сейчас катастрофичны, однако не отменяют популярности fast food во всем мире. Это может быть объяснено многими факторами, среди которых самый очевидный – то, что простое всегда перевесит по востребованности сложное, в данном случае простое – это fast food как самый экономичный вид пищи для жителя мегаполиса.

Тем не менее, в отношении пищи современный западный человек накопил и ряд страхов, которые все более вырываются наружу. Пищевые хорроры цивилизации многообразны: прежде всего, это панический ужас перед трансформацией и мутациями человеческой телесности под воздействием настолько сильно индустриализированного питания. Чудеса современных технологий воспринимаются как угроза идентичности, между тем как ранее на них возлагалась надежда по освобождению человечества от голода. Пища, ставшая одним из основных предметов рекламы, освобождается от своей изначальной семантики, так как она продается посредством идеологического кода, делающего ее нужной потребителю в том ключе, какой актуален прежде всего для производителей. Так, именно дискурс питания становится способом формирования определенного типа унифицированной идентичности человека, «впечатывания» в него на телесном уровне неких стандартов жизни и бытия, которые всегда носили репрессивный характер. Последний и сейчас не изменился, изменились его стратегии: если ранее основной страх касался дефицита пищи – голода², то сейчас, в ситуации изобилия пищевых ресурсов, возникает вопрос о том, куда же ведет такое активное потребление как каждого человека в отдельности, так и все человечество.

Литература

1. Гачев Г. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. М., 2007. 510 с.
2. Козлов А.И. Пища людей. М., 2005. 272 с.

¹ Подробнее феномен fast food рассмотрен в моей статье: Некоторые характерные черты американской модели повседневного мира. В кн.: Дефиниции культуры: Материалы 7-го Всероссийского семинара молодых ученых. Томск: Изд-во ТГУ, 2007. С. 301–305.

² Хотя ситуации голода актуальны для некоторых регионов планеты и сегодня, активное распространение индустриализированной, генномодифицированной пищи в формате fast food является такой же по объему, но противоположной по вектору, проблемой.

В ЗАЛОЖНИКАХ У ТРАНСЦЕНДЕНТНОГО ДРУГОГО (ПОЛЕМИЗИРУЯ С Э. ЛЕВИНАСОМ...)

А.Н. Фатенков, Нижний Новгород, Россия

Роль *Другого* в социально-антропологическом ареале философской картины мира многопланова и вряд ли распознаваема досконально. Уловить отдельные её ракурсы, а тем более непротиворечиво (с минимумом необязательных противоречий) соотнести их между собой, – уже удача. В одной из смысловых проекций Другой – в единственном или множественном числе, в облике ближнего или дальнего, своего или чужого – предстаёт инженером человеческих душ и тел, социальным конструктором меня как человека. Рядом с известной бахтинской формулой, 1) «Я существую для Другого и с помощью Другого» [см.: 1, с. 228], несложно расположить ещё несколько логически сопредельных: 2) «Я существую для Другого без помощи Другого»; 3) «Я существую для себя без помощи Другого»; 4) «Я существую для себя с помощью Другого». Каждая из них в той или иной степени выступает и зеркалом, и ширмой социального патронажа и встречной реакции на него.

Формула *марионеточного альтруизма* (1) рождается в религиозной среде традиционного общества, наследуясь затем нововременным социальным активизмом – этим спонтанным ответом безбожно обобществлённого человека, страхующегося от соседского и своего же собственного эгоизма (4) и индивидуализма (3). Л. Фейербах надеялся, что, возвратив Бога на землю, гильотинировав теистически выстроенную трансцендентность, люди сбросят с себя гнёт отчуждённости, станут в «ближайшую близь» друг к другу, сольются в любовном экстазе. К. Маркс решительно критикует этот наивный, воздыхательный проект, показывая, что и поглотившая потустороннего Другого социальность остаётся мнимо имманентной, чуждой человеку – по крайней мере до тех пор, пока не выберется из плена опутавшей её вполне посясторонней экономической формации. Ф. Ницше, оценив ситуацию для человека и человечности как катастрофическую, разрывается между двумя стратегиями, имеющими, впрочем, перспективную точку соприкосновения: между безоглядным индивидуалистическим бунтом и переправой претерпевающего существа за границу оппозиции добра и зла, любых иных различий, включая извечное, казалось бы, несовпадение Я и не-Я. Формула (4), банальная и общеобязательная до отвращения, абсолютно верно схватывает и передаёт обывательский пласт человеческой натуры и потому глуха, устойчива к любой критике.

Формула (3) – это эстетский, на грани паранойи, индивидуалистический вызов эгоистичной обывательщине, включая и ту, что рядится в альтруистические одежды; это ницшеанский поиск сверхчеловека; это квинтэссенция богоборчества, могущего обернуться новым богостроительством. Формула (2) очерчивает проект *суверенного* или, скорее, *тонко инспирированного альтруизма*. Он соблазнителен и укоряющ для индивидуалиста – пока не выкажет тяги к альтруизму марионеточному. Пока не даст осечки от урока Ф. Ницше: ни ближнему, ни дальнему – не надоедай! Альтруизм в обеих своих вариациях ничуть не привлекательнее индивидуалистической проповеди. И не менее сомнителен. Навязчива, приторна до притворства услужливость его адептов. Подозрительно их самоотвержение – с неистребимым мазохистским душком. Предпочтительнее смотрятся иные жизненные ориентиры: жить для себя и своих близких не без помощи других (близких и дальних), стараясь свести эту помощь к минимуму и рассчитаться за неё сполна. В общем, ничего выдающегося, зато вполне реалистично. Без каких бы то ни было иллюзий и благих намерений, выстилающих дорогу известно куда... Ясно, что при такой установке восприятие и анализ альтруистических воззрений будет априори пристрастным и критичным. Ничего страшного. Главное – не опуститься до бездумно-тотального их отрицания, по достоинству оценивая метафизические находки и изыски оппонентов.

Фигура Другого, культовая для альтруистов, становится значимой для всей философской антропологии, когда выясняется, что бытие и сущность человека не довольствуются равенством с самими собой и не вмещаются в отдельном индивидууме, выказывая трансцендентальный, или вовсе трансцендентный, свой исток и стороннюю, или даже потустороннюю, свою цель. В рамках религиозной парадигмы человечность не тождественна себе уже только потому, что не распоряжается собой, находясь в полном подчинении у божественного начала. Или, сказать по-другому, она здесь тождественна себе лишь в своём онтологическом ничтожестве, как сущность «твари дрожащей». Перечёркивая трансцендентность, мы получаем возможность говорить о ценностно положительном совпадении человечности с самою собой. Хотя бы в потенции, в перспективе. А то и в её актуальной завершённости или завершаемости: эксклюзивно-индивидуальной (настоящие люди встречаются среди нас, каждый из нас временами бывает настоящим человеком), мемориально-всеобщей (все окончательно и бесповоротно стали подлинными людьми). В последнее верится мало, но и случись

подобная ситуация, она не избавила бы человеческое естество от имманентно присущих ему противоречий, разве что окутала бы их пеленой безразличия. Сущностная полнота заведомо противоречива. Эссенциальная непротиворечивость с очевидностью свидетельствует о собственной неполноте.

Э. Левинас – один из маститых интеллектуалов, пытающихся дать философское обоснование декларативно суверенному альтруизму. Метафизические поиски человечности он ведёт, исходя из предпосылки «о не-приоритетности Тождественного и о конце *актуальности...*» [2, с. 594]. Иными словами, речь заходит не о содержательной противоречивости человеческой сущности, сохраняющей вместе с тем равенство самой себе, не о равенстве неравенства, известном ещё философам древности, и не об экзистенциально решаемом неравенстве, а о незыблемом неравенстве... непонятно чего: не то наличествующего, но ускользающего от определения, не то вовсе отсутствующего. Симптоматичны здравицы мыслителя в адрес человеческой *небытийности*, которая «даже меньше, чем ничто» [2, с. 654]. Сущность и смысл человеческого существования сказываются, по Э. Левинасу, в порыве вонне, в перманентном желании Другого, отличного от Я, в чистом исступлении. Вся предшествующая, да и нынешняя философия обвиняется в растворении *иного* в *тождественном*, в нейтрализации фундаментальной инаковости. «Путь философии остаётся путём Одиссея, чьи приключения в мире были возвращением на родной остров – к наслаждению Тем же самым и пренебрежению Иным» [2, с. 613]. Действительно, подобно гомеровскому герою, субъект классической философии (в гегельянстве, марксизме) и философии неклассической (в ницшеанстве, экзистенциализме) утверждает свою подлинность возвращением к себе из инобытийного, отчуждённого, объективированного состояния. И что же плохого в восстановлении субъектности, в преодолении возникшего отчуждения, в возвращении человека на родину? Плохо, очевидно, тому, кому *некуда вернуться – пойти куда-то* или *на что-то* можно всегда. Вот и сегодня главный персонаж фильма «Том Уайт» (реж. Алкинос Целимидос, Австралия, 2004 г.) в пору мытарств и скитаний говорит о себе: «Я тот, кто однажды вышел и не вернулся». Однако и в нём воля к возвращению берёт верх. Он обнаруживает в себе хотение и отыскивает силы пуститься в обратный путь: вновь переправиться через залив, пересекающий город и мир на свой, хотя и опутанный множеством условностей, и тот, что привлекает их отсутствием... но всё-таки непоправимо чуждый. Искренности на том

берегу оказалось не больше, чем дома, и встреча с ней пробудила ностальгические чувства.

Возражая Э. Левинасу, стоит заметить, что никто особо не мешает нам восстанавливать собственную бытийность, адекватно оценивая иное, не пренебрегая им. Подобное, правда, случится только тогда, когда между мной и не-мной (включая, разумеется, и мою инобытийность) будет простёрто что-то *постоянно-схожее*, реальнее всего – упомянутая выше противоречивость человеческой природы. У французского интеллектуала «между одним, то есть мною, и другим, за которого я в ответе, зияет бездонная пропасть». Правда, по заверению философа, «она же есть пропасть не-безразличия ответственности... Это и есть не-различённость самой близости к ближнему, благодаря которой только и образуется глубинная общность между мною и другим...» [2, с. 594]. Авторская задумка понятна: выйти за рамки жёсткой бинарной оппозиции *различие / безразличие* при обсуждении вопроса о подоплёке социального. Приём, используемый с незапамятных времён. В результате на передний план выдвигается идея *небезразличия*. Что ж, хорошо. Но почему она концептуально сопрягается с образом пропасти? Неужели только потому, что *небезразличие* с очевидностью более вариативно, нежели *различие*? Однако и тут и там мы имеем дело с несовпадением между реалиями одного – человеческого – порядка. Образно несовпадение ассоциируется скорее с выступом, зазором, трещиной, но всё же не с пропастью. Если, конечно, не подразумевается наличие провала внутри самой мыслимой человеческой сущности. Такое вполне возможно при её скачкообразной изменчивости, и даже при неизменности, но изначальной подчинённости какой-то внешней силе. Божественное провидение или расовый закон, коли им, или их толмачам, вздумается провозгласить людей сущностно неравными, с лёгкостью осуществят свой замысел. Тогда любая философская защита уникальности, незаменимости каждого человеческого индивидуума окажется шаткой. Позиция, занятая здесь Э. Левинасом, *небезупречна*. Он полагает, что «нужно мыслить человека, исходя из безусловных условий его заложничества – заложничества у всех. Эти все – другие. Они не принадлежат к одному роду со мной (курсив мой. – А.Ф.), потому что я ответствен за них, но сам не опираюсь на их ответственность за меня, которая позволила бы им заменить меня, ибо от начала и до конца даже за их ответственность ответствен я» [2, с. 655]. По сути, хотя и из благих (?) побуждений (подозрительному не грех усомниться и задаться вопросом), получается априорное разделение людей

на два сорта: первого, отвечающих за себя и за всех других, и второго, отвечающих только за себя. Персональная незаменимость «первосортных» гарантируется, по всей вероятности, лишь вмешательством свыше. Положение «второсортных» и вовсе аховое. Всё их множество без какого-то логического ущерба для концепции Э. Левинаса может быть сведено к одному-единственному элементу. Взирая на него как на источник потенциальной угрозы (исчезновение Другого будет означать потерю не-Другим желанной «предельной уязвимости» и начало нежеланного возвращения к себе), потенциальные заложники будут осознавать свою сомнительную тяготу, оборачивающуюся несомненным житейским превосходством. Откровенно говоря, нет никакого желания попасть ни в когорту «первосортных», ни в число «второсортных», даже на роль одного-единственного неприкасаемого пугала. Пусть каждый отвечает за себя и своих близких. Этого достаточно, чтобы по-человечески соседствовать с остальными.

Читая Э. Левинаса, складывается стойкое впечатление, что в его концепции фигурируют две трансцендентности: божественная и внутрочеловеческая. Каждой из них приписан свой Другой. Оба они заняты, и не сказать чтобы ответственно, конструированием моего социального и экзистенциального Я. Другой из божественного мира ни за себя, ни за всё сотворённое и творимое им ни перед кем не отвечает. Другой из человеческого мира, как выяснилось, отвечает только за себя. Меня упорно пытаются сделать заложником их обоих. Я, в отличие от Э. Левинаса, этого не хочу и опасуюсь. Замысел французского интеллектуала понятен, но, признаться, симпатий не вызывает: превратить актуальную немощь заложничества всех перед трансцендентным Богом в потенциальную мощь заложничества некоторых, а то и единственного, перед трансцендентным человеком. Если это и гуманизм, то весьма специфический. Если это и альтруизм, то не бескорыстный и не суверенный: без помощи божественного Другого автору никак не обойтись. Не удивлюсь тому, что левинасовская версия альтруизма, наряду с прочими, окажется изощёренной сублимацией латентного индивидуализма и эгоизма.

Литература

1. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук // Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 227–231.
2. Левинас Э. Гуманизм другого человека / Пер. с франц. Г.В. Вдовиной // Левинас Э. Избранное: Трудная свобода. М.: РОССПЭН, 2004. С. 591–662.

РАЗОТЧУЖДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА VERSUS ЛИЧНОСТНАЯ ДЕСТРУКЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

Н.А. Хлыстова, Томск, Россия

Если взглянуть диалектически на проблему современного состояния цивилизации через призму исторически развивающихся, сложных, системных сдвигов: технологических, социально-экономических, политико-институциональных и культурных, то становится очевидно, что на протяжении последних десятилетий в мире, названном Д. Бэллом постиндустриальным, количественные изменения в его развитии стремительно приближают качественный скачок: разворачивается устойчивая тенденция возрастания роли Человека, его творческой деятельности и личностной универсальности, и в то же время она сопровождается нарастанием его отчуждения, обострением противоречия между извечным стремлением человека реализовать себя как всестороннюю и целостную личность и программами, исходящими от современного социума, делающими его одномерным и ущербным.

Объективно формируется креатосфера – отрасль широкомасштабного «производства» главного ресурса постэкономики – *«человеческих качеств»* – новаторских способностей и способностей к неотчужденному диалогу и кооперации с другими людьми и природой. Однако становление её весьма противоречиво, *прогресс человеческих качеств и творчества идет крайне неравномерно*. Периоды креативного бума сменяются периодами застоя, регресса. Стандарт человека, конструируемый обществом потребления весьма далёк от задаваемых креатосферой качественных параметров. Эта модель стратегически тупиковая.

Приближение вплотную к человеку технологий High-Tech и High-Nume в условиях глобального доминирования ценностей прагматизма и повсеместного отступления от ценностей гуманизма несёт с собой *опасность полного перепрограммирования и сознания, и тела человека, конструирования* безличностного индивида. Возникает реальная перспектива «постчеловеческой» и бесчеловеческой цивилизации.

Налицо – **системный антропологический кризис**, характеризующийся *синдромом тотального отчуждения* человека и нарастанием человеческой деструктивности (Э. Фромм), как ответной реакции на эскалацию насилия в отношении его. Самым чудовищным последствием такого развития современной цивилизации является **деструкция личности**, во всей своей чудовищной неприглядности представшая в форсированно модернизируемой России.

В условиях крупномасштабного **экономического отчуждения** (отчуждение основных средства производства от массы населения, процесса труда и его результатов – от непосредственных производителей), чуждая народу политическая элита, осуществляющая модернизацию России в интересах крупного бизнеса и сокращающая масштабы государственного регулирования в социальной сфере, ставящая на карту образование, здоровье нации, её генофонд, инициирует социальную деструкцию. Углубляющиеся и расширяющиеся масштабы **социального отчуждения** (отчуждённые как неудачники, люди второго сорта, бедные, старики, беспризорные) порождают либо агрессивное неприятие перемен и их авторов массой людей, и установку их на деструктивные насильственные действия (кровавые разборки скинхедов), либо добровольное самопринуждение к терпению по отношению к извне пришедшим страданиям: потере работы, обнищанию, унижению, обидам, неудачам и т. под.

Ценностно-нормативный кризис в обществе, осмеяние прежних ценностей, вычёркивание прошлого, породили **духовное отчуждение**, которое захватило и людей старшего поколения, жившего верой в возвышенные идеалы, и подрастающее поколение, ещё не успевшее духовно самоопределиться, но уже испытывавшее свою бездомность, отчуждённость и потому склоняющееся к романтично-депрессивному взгляду на жизнь и пассивному сопротивлению (кладбищенские тусовки готов или уход других в своё собственное подполье, погружение в тайники собственного подсознания). Всё это затрудняет поиск ответа на вопрос, кто «Я» и усиливает возможность трагедии ненахождения смысла жизни, либо порождает ошибочное определение вектора своей жизни, использование недозволенных средств для достижения своих целей, основанных на деструктивных идеологемах.

Разрушающие личность процессы затрагивают и огромную массу вполне адаптировавшихся к изменившимся условиям, и потому чувствующих себя вполне свободными и самодостаточными гражданами, убеждёнными, что делают они именно то, что им хочется – поработочное довольство. В действительности хотят они то, к чему их принуждают витрины роскошных супермаркетов, реклама многообещающих банков, зазывалы экзотических турагенств и т.п. Здесь – **отчуждение человека от собственного сознания**, пожалуй, наиболее нагруженная деструктивным потенциалом для него, как личности, форма отчуждения. Обуржуазившаяся духовность сковывает все творческое, продуктивное, живое, отчего личность уплощается, горизонтализируется,

деперсонализируется, развоплощается. Сытое довольство, интеллектуальная убогость и духовная неискущённость парализуют их внутренний импульс к активному самоконструированию. Извне «сконструированный человек», мыслящий и действующий так, как хочет управляющая система, это – раб, переставший понимать, что он раб и утративший желание и потребность освобождения, возможность не быть рабом.

Подобные индивиды конструируются также рядом религиозных сект и преступных организаций, которые целенаправленно используют нейролингвистическое программирование, акустическую суггестию (внушение), методы электромагнитной модификации поведения и т. под. Результат такого воздействия – *«ампутация личности»*.

Синдром тотального отчуждения порождает личностные деформации преуспевающего человека экономического. Ощущающий себя как товар, как меновую стоимость, он стремится максимально адаптироваться к запросам рынка, а в результате – полная *дезадаптация со своим «Я»*.

К механизму идущих извне деструктивных воздействий на личность добавляется, обусловленная состоянием «экзистенциального вакуума», совокупность разрушительных действий человека, **обращённых на самого себя** – саморазрушение. Суицид – умышленное уничтожение человеком самого себя, крайнее выражение аутодеструкции. Другие: злоупотребление алкоголем, психоактивными химическими веществами, патологическая нехимическая зависимость (интернет-аддикция, гэмблинг). Под деструктивными изменениями личности понимают *патологический процесс разрушения как всей структуры личности, так и отдельных её элементов* (И.В. Лысак).

Особенно следует подчеркнуть *разрушение экзистенциальных пластов личности*. Утрата экзистенциальных основ бытия, придающих личности абсолютную ценность, чревата для личности деструктивным погружением в нисходящий поток разрушительных действий: к анархии, бунту (в том числе, и против себя самого), или менее радикальному, но не менее пагубному – остановке в личностном развитии, наступлению «точки личностного замерзания» – к *пассивной эвтаназии личности*.

Деструктивные изменения личности могут носить как *обратимый, так и необратимый характер*. Способы реабилитации зависят от понимания сущности человеческой деструкции, её причин, природы (соотношения биопсихических и социокультурных оснований

в ней) и характера проявления деструктивных изменений личности. Важно понять *сущность импульсов* деструктивных действий как ответной реакции на внешние угрозы: в бифуркационные моменты жизни, ощущаемые субъективно как жизненный кризис, человек часто теряет основанную на нравственных и юридических предписаниях, способность к контролю своего поведения и подавления возникающих у него деструктивных импульсов. Даже генетически заложенная *биологическая* агрессивность выступает как защита витальных интересов человека в случае возникновения опасности.

В ряду факторов детерминации деструктивных изменений личности отчуждение выполняет роль центрального стержня, закручивающего многообразные причинные цепи внешнего и внутреннего порядка в единый вихревой поток совокупной «воронки причинности», и в периоды наивысшего накала противоречий в обществе, в точках социальной бифуркации, выбрасывающий исковерканный обрубок человеческого индивида. Без почвы под ногами. Без личности. Без жизни. Без веры и надежды возродиться. *Глубокая деформация личности*, ущербна не только для неё, но и для общества, так как оно становится атомизированным, утратившим нити взаимодействия, скрепляющие его. Человеческие отношения становятся механическими узлами, кое-как прилаженными друг к другу, а обезличенные индивиды без труда вовлекаются предприимчивыми лидерами в любые деструктивные действия против него. Обратимость требует колоссальных конструктивных усилий, как от самой личности, так и извне, что весьма проблематично в ситуации синдрома тотального отчуждения.

Прорыв из мира отчуждения – реалий «царства необходимости», **разотчуждение** (термин Л. Булавки, А. Бузгалина, В. Парцвания) – снятие всех конкретных форм отчуждения как в сфере экономической, социальной, так и гуманитарной, и духовной, снятие отчужденных общественных отношений и отчуждённого бытия самого человека, гарантия ему свободы, очеловечивание межличностных взаимодействий и возвращение человеку его отчуждённой сущности – вот главное, что следует предпринять обществу с целью преодоления как личностной деградации человека, так и деструктивных изменений самого общества. Оно реализуемо лишь на пути *фундаментальной модернизации* в ином – *гуманистическом русле*. Можно в значительной мере нейтрализовать или снизить вероятность возникновения даже садизма и некрофилии – «*злокачественных форм агрессии*» (Фромм), если изменить обстоятельства социальной и экономической жизни людей.

Необходимо создать такие экономические и социальные условия, которые способствовали бы полному развитию универсальных способностей и потребностей человека, как *творчески активного субъекта know-how* во всех областях общественной жизни, и в которых культура и талант человека, реализуемые в любой сфере деятельности (не только в бизнесе и финансах) были бы востребованы и гарантировали бы достойное качество жизни и общественный престиж каждого.

Модернизация оправдана, если она означает *переход из «предыстории» к собственно человеческой, а не постчеловеческой истории*, что требует мобилизации физических, волевых, интеллектуальных – всех усилий человека как универсального существа.

Социальное разотчуждение позволит в полной мере реализовать сущностную универсальность человека как творца и значит осуществить *саморазотчуждение* – освобождение и раскрепощение своего внутреннего потенциала для спонтанного самоопределения и самосозидания. Разотчуждение не имеет смысла, если объект его не преобразуется в самосознающий активный субъект. Разотчуждаемая действительность – это лишь предпосылка для преобразования человека, становления субъекта разотчуждения – формирования свободного от плена вещной и личной зависимости, от *деструктивных чувств* (ненависти, злобы, зависти, эгоизма, агрессии или апатии, фрустрации, депрессии и экзистенциального вакуума), а также – от *мотивов деструктивных действий* человека и не нуждающегося в конструировании его кем-то извне в соответствии с чужими запросами.

Только выйдя из тотального поля конструкторообразов и взяв всю ответственность за своё «Я» на себя, человек может стать творцом себя – самореализуемым, самодетерминируемым, самостоятельно расширяющим внутреннее пространство своего «Я». Через осознанную инкультурацию, преодоление любого деструктивного воздействия извне, общение, диалог и солидарность с другими, рефлексия и открытость другому, через самотрансценденцию и сотворчество.

**АКСИОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ВОЗДЕЙСТВИЙ**

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ – ВЕРШИНА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

А.Н. Атрашенко, Томск, Россия

В современном обществе много зла, которое оказывает губительное воздействие как на природу, так и на человека, являющегося частью природы, а зачастую источником и носителем этого зла. Современное общество поразили глубокий системный кризис, выход из которого возможен только с позиций системного подхода, системного анализа и системных преобразований, потому что и сам кризис порожден системными изменениями.

Вредоносное влияние технократической деятельности человека на окружающий мир стало в полной мере заметным уже несколько десятилетий тому назад, что выразилось в ухудшении экологической обстановки на обширной территории Земли. Не всегда человек может управлять созданной им искусственной средой, все чаще она выходит из-под его контроля.

Почему это происходит? Ведь люди изучают природу, развивают науку и технику, окружают себя вещами, которые должны улучшить, облегчить жизнь человека, условия его жизни. Происходят стремительные изменения в культуре, образовании, спорте и многом другом благодаря все той же технике. Все поставлено на то, чтобы созданная техника и технология были более производительными, экономичными, быстрыми, удобными, безопасными и т.д. Однако стал ли мир лучше, совершеннее, безопаснее? Стал ли лучше сам человек? Вряд ли. Скорее всего, наоборот. Участились техногенные катастрофы, которые стали сравнимы с природными. Значительно ухудшилось физическое, психическое и нравственное состояние людей. Общество, особенно современное российское, по сравнению с предшествующим ему советским периодом, становится все более криминальным, потребительским. Сотни тысяч детей в нашей стране не ходят в школы, некоторые из них не учились никогда. Страну захлестнули наркомания, пьянство, табакокурение, преступность, разврат, падение нравов, опошление речи и еще десятки других пороков.

Человек универсален, в нем заложено все – и плохое и хорошее, но что будет преобладать – зависит от тех условий, в которые он попадает. Однако неблагоприятным условиям человек может сопротивляться, у него должен вырабатываться иммунитет к плохому, античеловеческому. Это достигается путем воспитания, в процессе образования. Образовывается человек везде: на улице, дома, на работе, в школе и т.д.

Чему же учит людей наше общество и школа в частности? Средства массовой информации наполнены насилием и развратом, главные герои – бандиты, извращенцы, проститутки. Государство должным образом не борется с наркоманией, преступностью, беспризорностью, общество все более становится безразличным к этому злу. Чтобы понять все это, попытаемся разобраться с причинами происходящего с системных позиций. Прежде всего, отметим, что результатом образования является личность.

Личность – это система. Для систем характерны такие особенности как: целостность; относительная обособленность от окружающей среды; наличие связей со средой; структурированность; подчиненность всей организации системы некоторой цели; иерархичность. Рассмотрим существующие представления в науке о структуре личности, и как современное общество и образование формируют эту структуру.

В литературе встречаются различные подходы к проблеме структуры личности, что обусловлено как сложностью самого объекта, так и различием в подходах к личности вообще. Проблема человека, его структуры – одна из древнейших. На эту проблему обращал внимание один из величайших мыслителей древности Аристотель, различавший в человеке тело и душу, существующие нераздельно, как материя и форма. Он определял три уровня организации человека, три способности души, три силы: 1) *растительную*, проявляющуюся в питании, росте, размножении и разрушении; 2) *животную* силу (способность ощущения), проявляющуюся сверх того в чувствах, желаниях и движениях; 3) *разумную*, проявляющуюся в мышлении (теоретическом и практическом) [1].

Проанализировав различные подходы ряда ученых к пониманию структуры личности, В.С. Леднев приводит следующую совокупную характеристику ее структуры: опыт личности, функциональные механизмы психики, типологические свойства личности, динамика личности, индивидуальные качества личности [2].

Как отмечает А.К. Дусавицкий, психологическое понятие личности тесно связано с философской категорией человека как родового существа. Обладая телесными, природными свойствами, человек может себя реализовать лишь в деятельностных общественных связях с другими людьми. Двойная детерминация естественными и культурными факторами превращает жизнь человеческого индивида в проблему, не имеющую готовых решений [3].

3. Фрейд отобразил подобную ситуацию в общепсихологической модели психики человеческого индивида, обладающего трехкомпонентной структурой: природным, биологическим «я», так называемым «сверх-я», в котором представлена общественная сущность человека, и личностью, выполняющей регулирующую функцию в поведении человека» [4].

Любая система иерархична, часть ее подсистем находится на верхних уровнях и имеет *регулирующие* функции по отношению к нижестоящим уровням. *Не только элементы системы определяют ее свойства как целого, но и система как целое изменяет свойства входящих в нее элементов. Элементы, попав в систему, становятся другими, по сравнению с тем, когда они были вне системы.*

Человек – это система. Что же находится на его верхнем уровне? На эти вопросы пытались ответить еще древние, однако актуальными они остались до сих пор. Как мы уже отмечали, Аристотель различал три уровня организации человека. В.П. Зинченко [5] также выделяет три уровня развития человека: *экзистенциальный, рефлексивный, духовный*. Все авторы, духовное, эволюционно возникшее позже психического и биологического помещали на верхнем уровне структуры человека. Значит, духовное должно определять и поведение человека в целом, и состояние его нижестоящих подсистем. Если духовное будет больным, то больным со временем станет и тело, а затем и все общество в целом, а далее и окружающая человека природа. Об этом писал еще Ф. Тютчев в стихотворении «Наш век»:

Не плоть, а дух растлился в наши дни,
И человек отчаянно тоскует...
Он к свету рвется из ночной тени
И, свет обретши, ропщет и бунтует.

В.П. Зинченко отмечает, что он вовсе не считает, что и плоть и дух растлились в наши дни. История говорит, что у человека огромный запас прочности. Но все же взгляд на духовность как на болезнь – это достояние нашего века. Дух, кажется, выстоял и в наши дни благодаря многим лучшим, духовно богатым людям [5, с. 75]:

Поэтов русских помни и люби,
Клади их сны в ночное изголовье, –
Они полны *духовного* здоровья,
Как русский лес и лето на Оби.

(Б. Чичибабин)

Поэтому духовность, находящаяся на верхнем уровне, *управляет* деятельностью остальных нижестоящих подсистем человека. А.С. Арсеньев

отмечает, что заложенное в человеке духовное Начало стало преобразовывать всю его морфологию [6].

Духовное качество возникло в Человеке как результат рефлексии в начальной фазе Палеолита, который длился миллионы лет. Затем Палеолит сменился Неолитом – переходом к оседлости, зачаткам социальности. «В Неолите господствующей стала фаза трансцендирования: активная, развивающая внешние орудия, деятельность во внешней среде». Возникло «материальное тело цивилизации», как «неорганическое тело человека». К. Маркс говорил, что в некоторые периоды истории *развитие и усиление общественного субъекта происходило за счет обеднения индивида*. В этой связи А.С. Арсеньев констатирует, что в новоисторическое время вещная сторона бытия Человека ускоренно росла за счет его духовно-личностной стороны. Далее делается вывод: «Наше время – конец эпохи Неолита, ее деградации и разрушения. Все кризисы современности являются манифестациями одного всеобщего глобального кризиса Неолита. То, что это действительно конец, показывает катастрофически убыстряющийся процесс глобального распространения господства вещных отношений – абсолютной противоположности собственно человеческим личностным отношениям, – а также вызванная неорганическим характером деятельности и таковым же характером мышления и вещным отношением к Миру «разбалансировка» всей земной природы, включая увеличение частоты и разрушительной силы различного рода катастроф как природного, так и техногенного происхождения (эти два вида происхождения все труднее становится различить)» [5, с. 61-62].

Как же относится общество, в частности система образования, к духовному развитию человека? В обществе произошел явный перекося в формировании и развитии человека. Современное общество и образование пытаются регулировать развитие человека, обходя его духовный уровень.

В какую сторону произошел этот перекося? Он произошел в сторону вещественного (материального). Как указывают известные ученые: «Подавляющее большинство педагогов и психологов стремится в своей работе в школе мыслить и действовать научно. И это было бы прекрасно, если бы при этом осознавались реальные возможности и границы научного мышления как особенной исторической формы» [7, с. 67].

С.Л. Рубинштейн также писал по этому поводу: «Идущая от Декарта точка зрения также рассматривает бытие как вещи, как объекты познания, «как объективную реальность». В соответствии с этой точкой зрения категория бытия сводится только к материальности.

«С развитием рыночных отношений массовое собственно материальное производство вещей в форме товаров становится определяющим жизнь общества, а соответственно определяющими становятся формы вещного мышления, включая науку, развивающуюся в производительную силу этого производства. Духовно-практическое отношение отодвигается на второй план. Искусство из фактора, определяющего повседневную жизнь, и мощного средства воспитания превращается в средство развлечения, в некое дополнение к жизни, протекающее вне эстетической формы» [6, с. 71].

Поэтому восстанавливать нужно в первую очередь не состояние окружающей среды, не даже пошатнувшееся здоровье человечества, а духовное здоровье людей. *Ибо, не вылечив последнее, мы будем постоянно возвращаться к проблеме восстановления двух первых.*

Вещи не плохи сами по себе. Они становятся таковыми, когда застилают все перед человеком, подчиняют его себе. Но если человек одухотворяет предмет, то предмет становится частью функционального органа человека. Г. Гейне отмечал, что выдающиеся пианисты достигают такого уровня исполнения, когда «рояль исчезает и остается одна музыка».

Вещественное и духовное взаимопроникают друг в друга. Усвоение предметов культуры меняет и самого человека. Духовность находится не только внутри человека, она направлена вовне, она меняет окружающий мир, включая людей. В. Франкл говорил, что «если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [8, с. 120].

Сейчас правильно обращают внимание на экологию окружающей природы, обучая и воспитывая подрастающее поколение. Однако мало что делается для экологии детства, экологии души. Похоже, что к этому даже не знают, как подступиться, тем более предложить что-либо практическому образованию.

В.П. Зинченко пишет, что проблема духовности вечная и всегда актуальная. «Важно, чтобы в любой ситуации поиск духовности и ее обсуждение не сводился к разговорам о духовности, от которых мы уже стали задыхаться и которые трудно воспринимать без раздражения» [5, с. 12].

Так как же осуществить возврат к духовности, к нравственности? Как перейти от общих рассуждений о необходимости развития духовности и нравственности к конкретным делам в педагогической практике? Сейчас стал проявляться интерес к педагогической антропологии. В.П. Зинченко задается вопросом: «Не попробовать ли на этом

фоне создать поэтическую антропологию? ... Мне кажется, что поэтическая антропология должна быть интереснее, чем педагогическая антропология. Во всяком случае, в ней человек не будет выступать лишь в качестве «объекта воспитания» [5, С.41].

Что же В.П. Зиновьев понимает под поэтической антропологией? «Поэтическая антропология – это не наука, во всяком случае, пока. Это камертон, настраивающий жизнь на смысл, в том числе и на науку, и все виды антропологии, но лишь в той мере, в какой они сами жизненны и чувствительны к смыслу. Она могла бы оплодотворить высокой культурой и смыслом все другие виды антропологии». И он ссылается на поэзию.

Все ясно только в мире слова
Вся в слове истина дана
Все остальное – бред земного,
Бесследно тающего сна.
(Ф. Сологуб)

Не то, что мните вы, природа!
Не слепок, не бездушный лик –
В ней есть душа, в ней есть свобода,
В ней есть любовь, в ней есть язык...
(Ф. Тютчев)

В.П. Зинченко развитие человека представляет в виде иерархической системы и строит вертикаль развития, на вершине которой стоит духочеловек. В ней предметная деятельность перемеживается с духовной деятельностью, то есть происходит регулярное чередование внешних и внутренних форм. «Внешние формы – действие, деятельность поступок – порождают внутренние формы: самосознание, сознание, личность. Столь же справедливо и обратное. Внутренние формы – самосознание, сознание, личность – порождают внешние формы: деятельность, поступок, деяние». Далее он доказывает, что «в отличие от действия поступок ориентирован не только на цель, но и на ценность». Поступок относится и к ведению педагогики, «одна из функций которой состоит коррекции поступков детей» по отношению к морально-этической сфере, а «заодно и к освоению детьми ее самой» [5].

Для становления личности особенно важно не столько исполнение поступка, как подготовка к нему. «Сам поступок уже факт, и поэтому почти не имеет значения, насколько хорошо он выполнен. В то же время подготовка к поступку – это акт, требующий значительного мужества

и откровенности в разбирательстве с самим собой, инвентаризации своих жизненных ценностей и предпочтений» [5, с. 187].

Не будет ли это одним из направлений в педагогике – **учить поступку?** Двигаться через слово, через смысл, через деяние к личности и духочеловеку.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. М., 1976. Т. 1.
2. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1989. 360 с.
3. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996. 208 с.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ // М.: Прогресс, 1990. 445 с.
5. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 336 с.
6. Арсеньев А.С. Парадоксальная универсальность Человека и некоторые проблемы психологии и педагогики // Развитие личности. 1998. № 2. С. 50–78.
7. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова; Российская Академия образования. М.: ИНТОР, 1994. 128с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. М.: Прогресс, 1990. 368с.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ МОЛОДОГО УЧЕНОГО: УСЛОВИЯ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ

А.А. Афанасьева, Дублин, Ирландия

Подготовка высококвалифицированных научно-педагогических кадров международного уровня представляет для вузов России одну из наиболее актуальных задач в рамках модернизации профессионального образования и непрерывного обучения. В связи с интеграцией России в международное образовательное пространство, осуществлением профессионального сотрудничества в сфере образования и науки, владение иностранным языком сегодня является одним из важных критериев определения профессиональной компетентности научного сотрудника. К этой категории ученых мы относим педагогов-исследователей, «обладающих навыками научно-исследовательской деятельности и реализующих её в ходе организации и проведения педагогического эксперимента, в теоретической работе по обобщению собственного опыта, в написании научных статей, подготовке диссертаций» [1, с.3]. В нашем понимании «педагог-исследователь» – это специалист в области педагогического знания, занимающийся научными

исследованиями (аспирант, соискатель научных степеней) и имеющий педагогическую практику, а также магистрант после перехода России на трехуровневую систему образования.

Основной тенденцией иноязычной подготовки педагогов-исследователей в свете ее соответствия международным стандартам признается овладение молодыми учеными *иноязычной коммуникативной компетенцией*, которая является главной целью обучения иностранному языку как средству общения. Под коммуникативной компетенцией понимается способность осуществлять общение посредством иностранного языка, правильно использовать систему языковых и речевых норм, выбирать коммуникативно-корректное поведение, подходящее аутентичной ситуации. Общевропейские компетенции владения иностранным языком, предложенные департаментом по языковой политике г.Страсбурга, подразумевают свободное понимание практически любого устного или письменного сообщения, составление связанного текста с опорой на несколько устных и письменных источников, спонтанное говорение с хорошим темпом и высокой степенью точности, распознавание оттенков значений даже в самых сложных случаях [2].

Реальная ситуация такова, что российский аспирант в силу разных обстоятельств и причин не всегда имеет высокий уровень владения иностранным языком, соответствующий мировым стандартам. Более того, иноязычная подготовка большинства выпускников вузов как потенциальных аспирантов не соответствует международному уровню. Объективности ради следует признать, что Россия на протяжении многих лет находилась за «железным занавесом». Поэтому международные научные контакты были лишь единичны и фрагментарны. Одной из причин такого несоответствия следует признать факт устаревания содержания программ подготовки молодых ученых, а также отсутствия инновационных технологий и методов обучения, адекватных современным условиям.

Несмотря на изученность некоторых аспектов обучения иностранному языку молодых ученых и научных сотрудников, проблема совершенствования и модернизации иноязычной подготовки до сих пор остается открытой для дальнейших исследований. Следовательно, вопросы иноязычной подготовки педагогов-исследователей нуждаются в серьезном анализе с целью выбора стратегических направлений ее модернизации и способов её совершенствования.

Специфика научной деятельности предполагает наличие у педагога-исследователя таких значимых качеств, как креативность и способность

к исследовательской работе. Важно, чтобы развитию этих качеств способствовала и иноязычная подготовка и молодого ученого.

Для того, чтобы российский исследователь владел иностранным языком на международном уровне, необходимо существенное обновление содержания программных документов, внедрение информационных технологий в процесс обучения, отчасти изменение требований к уровню иноязычной компетентности молодых ученых. Однако, без анализа предыдущего опыта подготовки аспирантов по ИЯ, без выявления основных тенденций, изменений, ключевых моментов на каждом этапе развития нашего общества, достижения поставленных целей несколько затруднено.

В 30–50-х годах прошлого века иноязычная подготовка педагогов-исследователей предполагала обучение чтению научной литературы по специальности и переводу, т.е. была ориентирована главным образом на понимание письменной речи. В начале 60-х наметилась тенденция по рассмотрению ИЯ как инструмента общения. В настоящее время, когда иноязычная подготовка признаётся важной компонентой профессиональной компетентности молодого ученого, позволяющей осуществлять коммуникацию на международном уровне, овладение коммуникативной компетенцией принято считать главным показателем владения иностранным языком. По классификации Шейлза [3] выделяются следующие компоненты коммуникативной компетенции: лингвистическая, включающая лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная, социальная компетенции. Международные экзамены по английскому языку, такие как IELTS (International English Language Testing System) и TOEFL (Test of English as a Foreign Language) направлены на проверку всех компонентов коммуникативной компетенции в отличие от кандидатского экзамена по иностранному языку в российских вузах, т.к. здесь проверяется только несколько компонентов коммуникативной компетенции.

Проведенный сопоставительный анализ демонстрирует, что требования к иноязычной подготовке аспирантов на кандидатском экзамене в российских вузах значительно уступают требованиям, предъявляемым к аспирантам в вузах англоговорящих стран. Например, экзамены TOEFL и IELTS направлены на проверку коммуникативной компетенции по всем видам речевой деятельности (ВРД), при этом задания чаще всего интегрированы, в то время как российский кандидатский экзамен проверяет только два вида речевой деятельности –

чтение и говорение на узкопрофессиональные темы. Еще одно отличие кандидатского экзамена в российских вузах от международных экзаменов TOEFL и IELTS заключается в том, что первый рассматривает иностранный язык лишь в качестве средства профессионального общения в сфере исследовательских интересов педагогов-исследователей, в то время как последние имеют целью достижение свободного владения языком, включая способность иностранных аспирантов в дальнейшем посещать и понимать университетские лекции, бегло читать научную литературу, отвечать на вопросы по заданной тематике, участвовать в научной дискуссии, писать исследовательские работы.

Принимая во внимание потребность в кадрах высшей квалификации, владеющих достаточным уровнем иностранного языка, мы пришли к необходимости создания комплексной технологии, направленной на оптимизацию иноязычной подготовки педагога-исследователя, способствующей развитию их креативности и навыков исследования, что в совокупности позволит им успешно сдать международные экзамены TOEFL или IELTS и быть конкурентными в международном сообществе.

В педагогической науке существуют много различных трактовок понимания термина «педагогическая технология». При разработке комплексной технологии иноязычной подготовки педагога-исследователя мы опираемся на определение Б.Т. Лихачева, который понимает под «педагогической технологией» совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, иными словами, педагогическая технология является организационно-методическим инструментарием педагогического процесса [4]. Комплексная технология иноязычной подготовки педагогов-исследователей имеет целью развитие иноязычной коммуникативной компетенции, а также совершенствование исследовательских навыков и креативности педагогов-исследователей. Являясь организационно – методическим инструментарием педагогического процесса, комплексная технология иноязычной подготовки педагога-исследователя построена с учетом личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативного, компетентностного подходов, объединяет в своей структуре организационные, педагогические условия, методический компонент (инновационные методы обучения) и базируется на принципах связи обучения с жизнью, систематичности и последовательности, творческой активности, учета индивидуальных особенностей обучаемых при создании положительного эмоционального фона обучения,

взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка. Организационные и педагогические условия, необходимые для улучшения качества подготовки педагогов-исследователей выражены в изменении содержания программ иноязычной подготовки педагога-исследователя; использовании организационных форм работы, оправданные методами обучения: аудиторная и самостоятельная (индивидуальная, мини-группы, парная и коллективная работа), дистанционная; обновлении дидактического обеспечения (учебники и пособия); увеличении количества аудиторных часов; применении современных информационных технологий (интернет, мультимедиа, электронная почта) в учебном процессе.

Для реализации комплексной технологии иноязычного обучения педагогов-исследователей необходимо создание комфортных условий для иноязычной подготовки, что связано с установлением субъект-субъектных отношений, демократическим стилем общения, учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося; развитие и активизация творческого потенциала (решение творческих задач; проблемное обучение; тренинг креативности по разработкам М. Кипниса); развитие навыков запоминания (элементы техник НЛП – визуализация, развитие аудиальных, визуальных, кинестетических каналов восприятия и передачи информации, ассоциации, составление семантической карты, мнемонические новеллы). Методический компонент технологии включает набор инновационных методов обучения иностранному языку, направленных на формирование и развитие коммуникативной компетенции педагога-исследователя: 1) Лингвистическая компетенция (методика поабзацной проработки текста по А.Г. Ривину, авторская технология обучению чтению Trasy Henninger-Chiang; соотнесение; «информационное неравновесие»; ролевые игры (деловые игры); диспут; предвосхищение, прогнозирование; компьютерные технологии (тестовые программы, игровые, базы данных, электронные учебники, справочники, словари, энциклопедии, цифровые аудио и видео технологии, глобальная сеть Internet, дискуссионный форум, чат). 2) Социо-лингвистическая (воображаемая ситуация). 3) Дискурсивная (компрессия текста; быстрое письмо). 4) Стратегическая (метод коммуникативных заданий). 5) Социокультурная (метод проектов; устное выступление; сообщение – отчет). 6) Социальная (тренинг коммуникации по разработкам М. Кипниса).

Используемые комплексно, данные методы обучения являются взаимодополняющими и способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции педагогов-исследователей. Наш практический

опыт по освоению иноязычной компетенции педагогами-исследователями подтверждает, что при соблюдении перечисленных условий и использовании инновационных методов и средств обучения поставленные цели успешно достигаются.

Литература

1. Волошина Л.В. Теоретические аспекты и педагогические условия подготовки педагога-исследователя в системе повышения квалификации. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2001. 21 с.
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург: департамент по языковой политике, 2003. С.28.
3. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

ПОНЯТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Х. Бохан , Красноярский край, с. Новоселово, Россия

Образование как социокультурный феномен прошло нелегкий путь развития и формирования под влиянием потребностей общества, поскольку оно всегда выполняло важнейшие общественные функции. И в настоящее время в обществе существует понимание необходимости повышать престиж образованности. Происходит осознание того, что образование зависит действительность всех социальных, экономических и других процессов развития российского общества, наращивание интеллектуального, духовного, социокультурного потенциала государства. Понятие субъектности образования предполагает рассмотрение системных качеств, а так же факторов определяющих его содержание и направленность.

В прошлом при переходе от одного типа культуры к другому происходили серьезные изменения в системе образования. Но пройденные этапы не представляли такого коренного переворота, как предстоящий. Переход к информационной цивилизации – действительно скачок в царство свободы, к системе постматериальных ценностей. Предстоящий переворот в системе образования явит собой подлинную революцию, и задача заключается в том, чтобы она происходила в условиях максимального возможного консенсуса, при преобладании не разрушительных, а созидательных тенденций.

Понятие «культура» находит глубокую разработку в трудах философа нового времени, предпринята попытка, дать представление о гуманистических основах культуры и ее поступательном развитии. Прогресс они видят в движении к более высокому культурному состоянию, которое воспринималось, и оценивалась ими как «гуманность» [1].

По Канту, культура нравственна и представляет собой не что иное, как деятельностное совершенство. Он видел незавершенность развития культуры своего времени и исходя из того, что среди инструментов, которые в состоянии придать ей более заверченный характер, обретаются духовная, нравственная и педагогическая революция.

Гегель идентифицирует понятие «культура» и «образование». По его мнению, сущность культуры поднимает человека до всеобщих принципов разума, до осознания своего социального статуса, освобождения от субъективного произвола. Связь культуры с человеческими потребностями неминуемо выводит и на осознание культурно-творческой роли системы образования. Само развитие культуры трактуется как развитие «образованности» [2].

Со времен античности идея образования мыслилась в соотнесенности с задачей, предназначением человека. Предназначение человека предстает, как задача стать самим собой, исполниться в качестве человека. Образование поэтому мыслится как следование своей сущности, своему корню. Образование в «мифе о пещере» Платона означает не только путь совершенствования добродетели через познание и наставление в искусствах, но существенное преобразование самого способа существования человека.

«Подлинное образование захватывает и обращает самое душу в целом, представляя человека на место, подобающее его существу и заставляющее в нем обживаться» [3].

Образование совершается как постоянное осуществление акта воспоминания, как возвращение к истине своего бытия, к своей онтологической родине и в пределе означает самопознание – узнавание своего образа, знание себя в пределах высшего единства. Такое понимание образования уже скрывает определенную двойственность. С одной стороны, образование основано на открытости человека своему истоку, своей сути и совершается как отворачивание от всего внешнего, обращение к истине своего бытия, т.е. как онтологический акт. «Образовывать» – значит наставлять человека, ставить на приличествующее ему место. С другой стороны, идея образования указывает на обращенность к некоторому образу, эйдосу, парадигме, имеющим

характер всеобщности. В образовании человек осуществляет общую идею «человека», которая мыслится как самопонятная, очевидная и определяется, исходя из утвердившегося понимания сущего в целом [4].

Платон и Аристотель доказывали, что целью и задачами образования является формирование совершенного человека, гармоничного, способного в качестве стандарта естественности своей жизнедеятельности через всю жизнь пронести идеалы добродетели. В этих целях содержание образовательного процесса должно разворачиваться как единство воспитания и обучения. Так, чтобы воспитание обучало, а обучение – воспитывало [5].

Система образования относится к открытым системам, т.е. таким, которые требуют для поддержания своего существования определенных внешних условий. Устойчивость такой системы обуславливается наличием заложенной в ней программы самосохранения. Чем меньше у системы возможностей для развития, и чем шире программа развития социальной системы (что соотносится обычно с периодом обновления общественных отношений), тем богаче спектр духовных исканий общества. В период ломки общественных отношений происходит «потрясение основ» прежней системы материального и духовного производства, изменяются и образовательные процессы, содержание.

Смена парадигм образования в период перехода от рабовладельческого общества к феодальному, от феодального к буржуазному и т.д. Духовное производство новой формации ищет эффективные пути стабилизации системы и один из них – через модификацию образовательных процессов.

Мыслители, стоявшие у истоков нашей цивилизации, рассматривали образование, воспитание и обучение в качестве естественного, родового условия свободного развития человека. Образование выступает родовой потребностью «человека и общества». Аристотель гениально уловил, что имеется «такого рода воспитание, которое родители должны давать сыновьям мне потому, чтобы оно было практически полезно или необходимо для них, но потому, что оно достойно свободно рождено человека и само по себе прекрасно. Конечно, в контексте «Политики» Аристотель не снимает значимости «полезности» «практичности» образования, но главное для него самодавляющая ценность образования, то, что оно «само по себе прекрасно». Совершенно очевидно, что под «прекрасным» Аристотель видел не ту или иную институционализацию образования (прекрасный университет, школа, система). В сущности такой институционализации и не было во времена

Аристотеля, скорее он сам стал лишь перед ее слабыми проблесками, в известной мере иницируя их. Философ называет «прекрасным» естественнородовую потребность свободного человека в образовании. А образование и воспитание – это условие и средство формирования свободной личности [6].

Главная образовательная (в равной степени воспитательное, ибо существенных различий между образованием и воспитанием философ не видел), идея, которая проходит в «Государстве» Платона, заключается в том, что «целью воспитания должно быть не обучение добродетели, а развитие, обеспечение свободного человека. Средствами к поиску знаний и добродетели» [7]. Вся образовательная направленность взглядов философов сугубо человечна. Очень важно и то, что Платон рассматривает образование не просто как ценность, но и как средство к поиску ценностей. Это суждение философа найдет мощное развитие во всех теоретических осмыслениях образования, включая в наши дни. Идеи Платона и Аристотеля с поразительной устойчивостью пережили века.

Образовательные воззрения Сенеки в основе своей адекватны идеям Аристотеля и Платона. В 88-м нравственном послании Сенеки к Луцилию философ рассуждает следующим образом: «Единственные же поистине свободные или даже, вернее сказать, дающие свободу искусства – это те, что пекутся о добродетели. Почему они называются свободными, ты видишь сам: потому что они достойны свободного человека. Впрочем, есть только одно подлинно свободное искусство, то, что дает свободу: мудрость, самое высокое, мужественное и благородное из них, в все прочее – пустяки, годные для детей» [8].

Воззрения, Сенеки уже наполняются определенной образовательной и воспитательной конкретизацией, просматриваются попытки очертить круг свободных искусств, установить между ними соотношения, наметить последовательность изучения и т.д.

Н.М. Чуринов рассматривает понятие «образование», во-первых, как процесс образование в контексте различных систем теоретизирования; во-вторых, оно представляет как характеристика определенной целенаправленной деятельности, минимизирующей стихийность: человек, будучи включенным, в общественную жизнь, в процесс повседневной жизни с тектологической точки зрения желая того или нет и воспитывается, и обучение чему-либо. И здесь сказывается взаимосвязанными, взаимно предполагающими и взаимно исключаящими друг друга два процесса: процесс воспитания и процесс обучения.

Однако единство данных двух процессов может быть названо образованием только тогда, когда они предстают как временные ряды, каждый из которых по отношению к другому выступает как антиэнтропийный процесс, когда обучение воспитывает, а воспитание – обучает.

Как видим, тектологический процесс образования предполагает два единства, каждое из которых включает определенный временный ряд, в котором нечто подлежит корректировке, отрицательному вкладу в его энтропию со стороны антиэнтропийного процесса и поэтому в ходе образования обучение воспитывает, а воспитание – обучает, т.е., в одном случае, временным рядом является воспитание (обучение – воспитывает), а в другом – временным рядом является обучение (воспитание – обучает). В свою очередь, в первом случае антиэнтропийным процессом является обучение (обучение – воспитывает), а другом, – антиэнтропийным процессом является воспитание (воспитание – обучает).

В-третьих, понятие «образование» является определенной характеристикой всеобщей связи, опосредствующей, образование в целом – содержание образования и его форму. И поскольку образование представлено связкой временных рядов и антиэнтропийных процессов, постольку оно выступает как необратимый процесс. И, следовательно, в данном отношении к нему применим аппарат неравновесной термодинамики, которая дает общую основу макроскопического изучения необратимых процессов.

В-четвертых, система народного образования подчинена действию статистических и динамических законов и, следовательно, в ней реализуются оба механизма Шредингера: 1) «порядок из беспорядка» – закрытость системы, когда она ожидает воздействия на нее полевых временных, индуцирующих в ней антиэнтропийные процессы, растрачивающие ее запас негэнтропии. Завершающими из них выступают ответные реакции и воздействия; 2) «порядок из порядка» – открытость системы, когда она в антиэнтропийном плане занята поддержанием своего стационарного состояния. Питаясь негэнтропией, восполняя утраченную, и избавляясь от энтропии, перерабатывая один порядок в другой, она может успешно функционировать, самоуправляться и саморазвиваться.

Воспитание и обучение в составе определенной образовательной целостности не технологизируемы, поскольку не технологизируемы пассионарные импульсы, пассионарная индукция [9].

Главная функция современной системы образования – это «развитие человека» в том числе и «гармоничное» и «многостороннее».

Это процесс становления человека в соответствии с его человеческой природой как индивида, свободной личности, творца. Развитие человека – это движение его статусу «человека культурного», сущность и структура, которого достаточно сложны. «Человек культурный» отличается от того, которого сформирована потребность в самостоятельном познании природы и общества, самого себя и других людей, противоречий и тенденций развития социума. Сформировать такую потребность можно при философско-методологической подготовке в стенах учебного заведения. В свою очередь, это предполагает выработку нового, опережающего и предвидящего стиля мышления, проблемного подхода к реальной ситуации, практической жизни, что возможно при выработке навыков и умений видеть противоречия (стимулы и тормозы), понимать растущие из них тенденции и содействовать проявлению благоприятных для общества и лично для себя. Личный интерес стимулирует развитие человека, поэтому важное значение имеет в образовании и функция социального продвижения обучающегося, мы бы сказали «делание карьеры», но понимаемое не в негативном, а в позитивном смысле, как самоутверждение человека.

Литература

1. Олех Л.Г. Типы культуры и образования. // Образование в Сибири. 1995. № 1. С. 4.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук. М.: Мысль, 1977. Т. 1. С. 343.
3. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 350.
4. М.В. Жданова. Философское осмысление понятие «образование» // Образование в Сибири. 1995. № 1. С.40.
5. Чуринов Н.М. Образовательная технология. Совершенство и свобода. Красноярск, 2003. С. 515.
6. Аристотель. Политика. Соч. М., 1983. Т. 4. С. 631.
7. Платон. Государство. Соч. Т. 3. М., 1971. Ч. 1.
8. Сенека. Нравственные письма к Луцилию. М., 1986. С. 178.
9. Чуринов Н.М. Технологии и тектологии в процессе социального познания. Совершенство и свобода. Красноярск, 2003. С. 515.

АКСИОЛОГИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

П.Г. Воронцов, Барнаул, Россия

Проблема духовно-нравственных ценностей занимает одно из ведущих мест в системе современного философско-педагогического

знания. Изучение духовно-нравственных ценностей в широком значении возникло задолго до нашей эры. Термин «духовность», входящий в поле философских дискуссий, начинает существовать с эпохи Христианской апологетики, однако само слово берет свое начало от др. лат. *spiritus* (дух) – буквально: дуновение, тончайший воздух, дыхание, запах. Термин «нравственность» происходит от греческого «этос». Впоследствии древнеримский философ Цицерон ввел понятие «*moralis*» – «моральный», «нравственный». По мере развития общества и различных наук под моралью понимались явления реальной жизни – нормы и эталоны поведения людей, а также выполнение этих правил [1]. Понятия «духовность», «нравственность» и «воспитание» между собой взаимосвязаны и имеют прямое отношение к человеку и его ценностям. Многими учеными отмечено то, что в современной педагогической антропологии не существует ценностного отношения к воспитанию из-за множества его определений. Еще в свое время выдающийся русский педагог В.П. Вахтеров указывал на то, что «Современная педагогика представляет собой поле брани, где ведут борьбу самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы» [2, с. 327].

В разделе педагогической антропологии обычно рассматривают воспитание в виде целенаправленного, организованного процесса формирования личности. Или передаче накопленного опыта от старших поколений к младшим. Также сложилось впечатление о том, что воспитание – это, прежде всего, создание условий для развития и саморазвития человека, освоения им социального опыта, культуры, ценностей и норм общества. Французский философ-педагог Ж.-Ж. Руссо в работе «Эмиль или О воспитании», увидел сущность воспитания в целостности триединства, считая, что оно «дается нам или природою, или людьми, или вещами. Внутренне развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей, а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам воспитание, есть воспитание со стороны вещей» [3, с. 26]. Отечественный педагог, выдающийся врач Н.И. Пирогов также выдвинул идею воспитания человека. При этом он опирался на представление о высшей ценности личности: «Личность одинаково неприкосновенна и в ребенке и во взрослом» [4, с. 203]. Вслед за Ж.-Ж. Руссо и Н.И. Пироговым, уникальный русский педагог К.Д. Ушинский, в работе «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической

антропологии» дополнил идею воспитания, выдвигая холистическую концепцию. «Слово воспитание прилагается не к одному человеку, но также к животным и растениям, а равно и к историческим обществам, племенам и народам, то есть к организмам всякого рода, и воспитывать, в обширном смысле слова, – значит способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной» [5, с. 47].

В области духовно-нравственного воспитания интересные исследования принадлежат современным педагогам Е.В. Бондаревской, В.А. Караковскому, Л.И. Новиковой, И.П. Подласому, где были выдвинуты основные задачи духовно-нравственного воспитания человека (обретение духовности, освоение основных понятий этики и морали, воспитание духовно-нравственного поведения, воспитание ответственности, самовоспитание).

Т.И. Петракова посвящает свое исследование христианскому, духовно-нравственному воспитанию человека, которое зависит от сердца (доброе, чуткое, отзывчивое, мягкое, теплое, золотое, холодное, жестокое, черствое), то есть внутреннего мира человека. «Таким образом, говоря о духовно-нравственном воспитании, необходимо, прежде всего, говорить о воспитании сердца как эмоционального смыслового источника... Сказанное свидетельствует о том, что главная задача духовно-нравственного воспитания – научить «через ощущения» сердце любить, дать ему силу и направление, соответствующее главной цели бытия человека. Сердце, зажженное огнем Божественной любви, будет воздействовать на все душевные и физические силы ребенка» [6, с. 35]. Поэтому, в христианской педагогике основой духовно-нравственного воспитания считается соблюдение заповедей Божьих, в исполнении святой воли Всевышнего. Цель христианского духовно-нравственного воспитания реализуется через образование, которое формируется за счет восстановления образа Божьего в человеке.

Среди ведущих направлений в педагогической антропологии России начала XX века отмечается концепция православного воспитания, направленная на достижение духовной цельности личности ребёнка и воспитание на духовно-нравственных основах. Как способ решения большинства педагогических проблем в христианско-православной культуре выделяется путь укрепления в вере (св. Иоанн Кронштадтский), основанный на принципах нравственности как вере в Бога; воспитания совести; укрепления духовности (архиепископ Харьковский Амвросий) [8, с.11]. В христианстве человек предстает как единство

духа, души и тела (традиция идущая от Апостола Павла). Человек состоит из иерархически соотносящихся сфер: духовной, душевной и телесной «Сеется тело душевное, восстает тело духовное. Так и написано: первый человек Адам стал душою живущего, а последний Адам есть дух животворящий» (1 Кор. XV, 45). В работе И. Гумилевского «Учение святого Апостола Павла о душевном и духовном человеке» изложена суть православного духовно-нравственного воспитания человека. Воспитание человека складывается из условий возникновения его душевной жизни: Божьей воли и супружеской любви. «В браке ни муж, ни жена не владеют собственным телом... Двуполовая среда образует органическое единство и отделяет от себя органическое новообразование, новую жизнь. Закон этот – выражение божественной воли. Прямая его цель – чадородие... В условиях супружеской любви и доныне сеется тело душевное, тленное, немощное... Любовь мужа к жене – нравственная, сознательная и свободная. Она объективна: муж любит жену, как собственное тело, которое питает и греет» [9, с. 10–12]. Воспитание человека складывается из носителя его нравственной и духовной жизни, которая проходит две фазы формирования его душевной и духовной сущности. Душевное скрыто в теле, духовное погружено в человеческий разум. И только тогда человек «стал жить богоданную жизнью» [9, с. 15]. «И сотворил Бог человека по образу своему, по подобию Божию создал его» (Быт. V, 1). Поэтому отношение духа к душе и телу в христианстве составляет сущность воспитания и конечный результат образования человека.

Эффективность процесса духовно-нравственного воспитания на основе гуманистических ценностей образования можно оценить, исходя из сформированности духовно-нравственных ценностей. Мы согласны с мнением Т.И. Петраковой, по поводу того, что существуют критерии духовно-нравственных ценностей: а) высокая (в соответствии с возрастом) степень информированности человека в духовно-нравственной сфере (показатели: широта представлений о наиболее значимых понятиях, степень сформированности понятий); б) высокая степень эмоциональной отзывчивости по отношению к происходящим и историческим событиям, произведениям искусства (показатели: эмоциональность, адекватность оценок, осмысленность, широта и устойчивость интереса); в) высокая степень сформированности духовно-нравственных качеств личности (показатели: высокий уровень самосознания, убежденность, волевые проявления, мотивы деятельности, закрепленные умения, навыки привычки поведения). В соответствии

с этим были установлены три уровня сформированности духовно-нравственных ценностей: эмоционально-эмпирический (низкий), содержательно-оценочный (средний); деятельно-творческий (высокий) [7, с. 21].

В диссертационном исследовании Т.А. Петруниной рассмотрены основные этапы христианского (духовно-нравственного) воспитания:

«1) когда ребенок еще слаб и неразумен, взрослые должны передать ему свою мудрость, знания, опыт. Родители имеют законную власть над ребенком, и дети должны им повиноваться. Главные средства воспитания на этом этапе – наказание (не обязательно физическое) и увещевание;

2) Христос-педагог, образец для подражания, Его святая жизнь должна быть примером для верующих. Ревностная вера в Бога, любовь к ближним, неукоснительное соблюдение заповедей, страдание, взятое на себя за грехи других, вот то, чему должен следовать верующий подобно Христу;

3) на этом этапе уже не Закон – воспитатель, а Дух Святой. Не принуждение, а радостное, любовное принятие Бога – основа отношений Бога и человека. Любовь связывает человека и Бога, а не страх наказания. Страдание по-прежнему средство воспитания, но оно уже воспринимается как радость, Божья милость» [10, с. 51].

Анализ философской и педагогической литературы позволяет сделать выводы о сложности, многоаспектности и противоречивости изучаемой проблемы. Как в философии, так и в педагогике нет четкого определения духовно-нравственного воспитания человека. Однако, и в философии образования и в педагогической антропологии, воспитание чаще определяют через целостность, структуру и свойство. Под духовно-нравственным воспитанием в философской и педагогической антропологии в основном понимают способ преобразования человека человеком. Духовно-нравственное воспитание отражает духовные ценности, ставшие для человека исходными понятиями его повседневной культуры. Показателем духовно-нравственного воспитания, считаются как врожденные, так и приобретенные человеческие качества (милосердие, сострадание, забота, сердечность, любовь, доброта, ласка, отзывчивость, мягкость, патриотизм, трудолюбие, смелость, благородство, сдержанность, соразмерность, мудрость и другие). Сама же идея духовно-нравственного воспитания вытекает из христианской антропологии, где человек предстает как единство духа, души и тела (образ Святой Троицы в человеке).

Литература

1. Акутина С.П. Воспитание нравственных ценностей у старшеклассников как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса: Дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2003. 228 с.
2. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании // Педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. С. 19–431.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с.
6. Петракова Т.И. Сердечность воспитания // Педагогика. 2004. № 7. С. 34–38.
7. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 39 с.
8. Яковлев В.В. Использование философско-педагогического наследия И.А. Ильина в духовно-нравственном воспитании старшеклассников (на материале уроков литературы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 23 с.
9. Гумилевский И. Учение святого апостола Павла о душевном и духовном человеке. М.: Сергиев Посад, Мос. губ. Типография И.И. Иванова, 1913. 211 с.
10. Петрунина Т.А. Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX вв.: Дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 2004. 250 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ЛИЧНОСТНО- И СОЦИАЛЬНО ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК И ВЛЕЧЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

А.А. Востриков, Томск, Россия

А.А. Табидзе, Москва, Россия

Спонтанное развитие детей в школе определяется врождёнными социально-биологическими механизмами и, в большинстве своём, определяется доминированием чувственного компонента психики над рассудочным. Поскольку воспитательный аспект школьного образования в настоящее время в России значительно снижен, рассудочные ограничения поведения со стороны школы уменьшены. Семья чаще всего недостаточно эффективно внушает своим детям рассудочные ограничения вредного для них поведения. Всё это приводит к высокой чувствительности подростков к мнимым удовольствиям. Поэтому

можно наблюдать статистически заметный рост интереса и увлечения школьниками примерно с четвертого класса слабыми алкогольными напитками, табакокурением и наркотиками. Как известно, такое увлечение чревато многими осложнениями и опасностями, и для части подростков наступает время, когда у них на этой почве возникают заболевания ранним алкоголизмом и наркоманией. Для других снижение рассудочных запретов поведения приводят к ослаблению социальных и личностных механизмов формирования волевого потенциала, что явно уменьшает их конкурентные качества. Выпускник школы, не имеющий опыта самоорганизации и рассудочного, волевого преодоления своих неосознаваемых эмоциональных стимулов и влечений малоприспособлен к реальной жизни. Он обречён на поражение в конкурентных отношениях, социально и экономически малоуспешен.

В школе к счастью, сохранилась психологическая служба, и школьные психологи имеют достаточную профессиональную подготовку, чтобы обеспечить профилактику развития влечения к мнимым удовольствиям, предотвратить, а в ряде случаев скорректировать становление вредных привычек и, на их основе, начало болезни.

Нужно хорошо понимать, что мнимые удовольствия не могут быть дискредитированы у подростков взрослыми с помощью рассуждений о добре и зле. При доминировании чувственного над рассудочным логика всегда уступает чувству. Поэтому они слушают или делают вид, что слушают самые убедительные доводы взрослых, а поступают так, как их ведут влечения.

В такой ситуации нужны такие способы побуждения подростков к нужному поведению, которые эффективно влияют на эмоциональную составляющую, ослабляя её до такого уровня, что дают возможность рассудку подростка включиться и доминировать в поведении. Одним из таких способов является педагогическая психотерапия.

Одной из задач психотерапии является подавление у больного с помощью психокоррекции буйства эмоционального над рассудочным, и, тем самым, формирование разрыва сложившихся в подсознании болезненных комплексов, установок и т.д. Примером может служить заикание. Ребёнок осознает, что он заикается, но его осознанная волевая посылка не снимает этой патологической установки. Психотерапия заикания приводит к тому, что неосознаваемая болезненная установка разрушается, и ребёнок начинает нормально говорить.

Педагогическая психотерапия направлена на то, чтобы *обучить* ребёнка преодолевать буйство своего эмоционального и его доминирования

над рассудочным, а также сформировать опыт рассудочной, волевой саморегуляции вредного для личности и её здоровья поведения.

Педагогическая психотерапия применяется школьными психологами на том опасном для подростков этапе, когда врачу-психотерапевту или наркологу ещё нечего делать, а другие специалисты компетентно справиться с возникшим явлением уже не могут.

Итак, речь идёт об освоении ребёнком опыта самоуправления своими эмоциями и неосознаваемыми влечениями. Такой опыт определяется как *культура эмоций*, которую ряд специалистов определяют понятием «эмоциональный интеллект», а также эмоциональная компетентность.

Авторы на протяжении 20 лет занимаются этой проблемой и разработали свой подход к её решению. В статье раскрывается концепция педагогической психотерапии, представленная в ряде учебных пособий, направленных на формирование культуры эмоций и чувств, а также на психологическую защиту от табакокурения, ранней алкоголизации и наркотиков.

Нужно помнить, что педагогическая психотерапия подобных состояний требует применения сложных эмоционально значимых воздействий, в основе которых лежит постепенное вытеснение в структуре эмоциональной жизни ребёнка одних устойчивых эмоционально значимых психофизиологических стереотипов поведения другими. Иными словами, патологически сложившиеся неосознаваемые регуляторы поведения как функциональная основа любой пагубной привычки, должны быть вытеснены из структуры эмоциональной жизни подростка другими, грамотно организованными школьным психологом неосознаваемыми регуляторами поведения, в сочетании со осознаваемой им волевой саморегуляцией. Только такой комплекс сочетанного воздействия на неосознаваемо-осознаваемое подростком вредное влечение способен скорректировать пагубную привычку и создать устойчивую психологическую защиту от её возвращения или возникновения.

Быстрота и устойчивость возникновения вредных привычек у подростков связана с рядом социально-психологических механизмов, стимулирующих их появление как неосознаваемые реакции защиты и ухода от отрицательных переживаний.

Каковы причины возникновения таких механизмов?

Это, прежде всего, переживание этими детьми дефицита положительных эмоций, который побуждает у ребёнка желание уйти от реальности в игру, найти заменитель, получить эрзац-удовольствие.

В силу разных обстоятельств многим детям не хватает положительных переживаний, которые они желают получать от взрослых и в собственной среде, в межличностном общении. Часто родителям некогда любить своих детей, а в межличностном общении доминирует эгоизм самоутверждения, который стимулирует у детей агрессивность и обрекает их при общении друг с другом на одиночество, которое компенсируется участием в молодежной стае, (банде).

Эти социально-психологические факторы побуждают детей искать и находить способы, позволяющие снимать этот стресс с помощью мнимых удовольствий. Усиливает эти факторы молодёжная мода, которая в силу возрастных особенностей основывается на запретных плодах, которые, как известно, сладки. Это ранний секс, табакокурение, алкоголь и наркотики.

Данную проблему может решить только групповая и индивидуальная педагогическая психотерапия, которую должны проводить школьные психологи, получившие в качестве инструмента хорошо разработанный психокоррекционный и психопрофилактический курс, а также эффективную подготовку по работе с этим курсом.

Разработанный авторами курс соответствует этим требованиям.

Сформировать у детей отрицательное отношение к вредным привычкам не трудно, пробудить у них желание не увлекаться ими или даже избавиться от них многими средствами убеждения тоже возможно. Однако от желания до воплощения его в реальность лежит путь последовательных эмоционально-волевых усилий, который ребёнок может пройти только в одном случае – когда он обладает хорошо развитой волевой саморегуляцией.

Фактор воли – важнейший фактор личностного роста. Он связан с группой личностных и когнитивных качеств, а также с наличием развитого опыта осознанного самопобуждения. Практика показывает, что в возрасте 10-12 лет волевым потенциалом, достаточным для формирования психологической защиты от вредных привычек, обладает не более 10-15% детей. Это как раз те дети, которые не подвержены такому влиянию сверстников. Остальные дети по разным причинам обладают слабо выраженным волевым потенциалом и практически не способны осознанно противостоять неосознаваемым влечениям, которые подкрепляются положительными эмоциональными и социальными стимулами со стороны сверстников.

Поэтому первым этапом коррекционного курса педагогической психотерапии является формирование у детей личностных

и когнитивных способностей к эмоционально-волевой саморегуляции. Это достаточно сложная задача, поскольку во многих случаях приходится создавать с нуля:

- палитру положительных переживаний, поскольку у многих детей она очень бедна;
- опыт рефлексии этих чувств;
- опыт подавления отрицательных переживаний и замещения их положительными;
- опыт формирования устойчивого положительного настроения;
- опыт самопознания (самонаблюдение, самоанализ, самооценка);
- опыт самопобуждения (самоубеждение, самоприказ, самовнушение).

Практика показывает, что для формирования перечисленного опыта в виде индивидуальных творческих достижений (ИТД) уходит не менее 70–90 учебных часов постоянных тренировок на занятиях практического человекознания.

Сформировав у детей культуру эмоций и чувств и культуру волевой саморегуляции, школьный психолог создаёт личностный и когнитивный инструмент, который поможет поставить у детей барьер для возникновения вредных привычек. Однако дальнейшие его действия также далеко не просты. Они направлены на значительное уменьшение дефицита положительных эмоций, который испытывает большинство детей. Решается эта проблема двумя путями:

- активная работа с родителями, которые доступны такому влиянию. Совместные тренинги сенситивности родителей и детей позволяют обоим научиться активно выражать друг другу взаимную любовь и поддержку;
- формирование представлений о *культуре наслаждения* и опыта переживания наслаждения в процессе потребления обычных вещей (пища, одежда, произведения искусства, природа, животные, беседа с друзьями и т.д.)

Сформировав на занятиях практического человекознания культуру наслаждения, школьный психолог получает механизм формирования у детей устойчивой защиты от вредных привычек, поскольку психологически формируемые переживания радости и удовольствия от обыденных вещей как особые функциональные состояния эффективно заменяют мнимые радости от вредных привычек.

Литература

1. Востриков А.А., Табидзе А.А. Практическое человекознание для родителей и учащихся. Курс культуры эмоционально-волевой саморегуляции и волевой

- самозащиты от табакокурения и наркотиков: Учебное пособие для начальной и основной школы. Томск: Продуктивная педагогика, 2006. 169 с.
2. Востриков А.А., Табидзе А.А. Эмоциональный интеллект. Культура эмоций. Курс психотехники эмоциональной саморегуляции, самопсихомоделирования и жизненного оптимизма: Учебное пособие с учебными аудио-сеансами. Томск: Продуктивная педагогика, 2007. 228 с.
 3. Авторский сайт www.psycho-pedagogica.ru.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЁ ФОРМИРОВАНИЮ

А.А. Востриков, Томск, Россия

Конкурентоспособность личности проявляется в ряде ключевых компетенций. Это, прежде всего, эмоциональный интеллект, опыт волевой саморегуляции и осознанного житнетворчества. Способность к эмоциональной и волевой саморегуляции, а также опыт самоорганизации являются ведущими факторами высокой конкурентоспособности.

Следующим фактором является вид сформированной мыследеятельности. Она может быть репродуктивной или конвергентной и креативной или дивергентной.

Массовый интеллект репродуктивен, *конвергентен*. Он основан на освоении готовых знаний, умений и навыков. На этом построена стратегия обучения в сложившейся цивилизации. В его теле имеются очаги продуктивного, креативного интеллекта, основанные на творческом поиске, *дивергентности* мышления. До недавнего времени 4-8% людей с дивергентным мышлением обеспечивали развитие цивилизации: культуры, науки и экономики.

Люди с конвергентным мышлением ограничены в природе своей мыследеятельности сложившимися штампами оценок окружающей действительности. Они консервативны и отбрасывают всё, что не вписывается в круг сложившихся представлений. Это создаёт иллюзию устойчивости и надёжности бытия. Они не могут понять природы дивергентного мышления, поскольку им не владеют. Этот способ мыследеятельности выходит за рамки их осмысления действительности. Существует барьер эволюции интеллекта – *барьер непонимания человеком с конвергентным мышлением особенностей и возможностей человека с дивергентным мышлением*.

Да, люди с конвергентным мышлением воспринимают людей с дивергентным мышлением как редкое отличие от всех, как особый дар

богов. Их мало и они не мешают сложившимся устоям жизни, а пользы от них много. Им спокойно выделяется роль локомотива в развитии цивилизации, продуктами которой остальная масса людей с удовольствием пользуются. Принято считать, что это разделение на способы мышления от бога, и не следует что-либо предпринимать, чтобы изменить положение.

Однако с переходом общественных формаций в постиндустриальное общество коренным образом меняется ситуация. Пресловутая конкуренция на поле экономического выживания активно поглощает всех имеющихся людей с дивергентным мышлением, поскольку только они способны обеспечить это выживание в имеющемся противостоянии. Среди людей с конвергентным мышлением растёт безработица, в то время как руководители экономики по всему миру изыскивают и перенимают друг у друга специалистов с дивергентным мышлением. Возникает активное вымывание мозгов из тех стран, где государство не ценит человеческий капитал. Он концентрируется в тех странах, где этот капитал ценится и создаёт в этих странах социальный и экономический рост, не доступный там, откуда эти люди эмигрировали.

Возникает критическая ситуация для развития цивилизации, которая, казалось бы, заключается в том, что экономически развитые страны концентрируя у себя за счёт эмиграции интеллект всей планеты, обрекают остальные страны на интеллектуальный упадок, из которого нет выхода.

Однако в природе человеческого интеллекта имеется возможность эволюции массового разума. Она заключается в возможности нового эволюционного скачка *homo sapiens* через барьер репродуктивного мышления к продуктивному, дивергентному.

Как только креативные психологи и педагоги начали понимать, что эволюция массового интеллекта зависит от стратегии образования, наметился путь формирования у большого количества детей дивергентного мышления на основе новых стратегий массового образования. Оказывается креативное мышление заложено в природе человеческой мыследеятельности и может быть актуализировано, если обществу нужны интеллектуалы. На смену уехавшим из страны умникам могут возникнуть много новых интеллектуалов, если изменить стратегию массового образования.

В чём разница двух стратегий образования:

- традиционная стратегия образования основана на освоении ребёнком нового для него через повторение и заучивание готовых

сведений и действий, догм, ценностных ориентиров и т.д. Развивается и тренируется репродуктивный интеллект:

- инновационная стратегия образования основана на освоении ребёнком нового для него путём исследований, открытий, неограниченной извне мыследеятельности, но направляемым на конечный продукт, оптимизированным по затратам сил и средств творчеством. Таким образом, развивается и тренируется креативный интеллект.

Если спросить менеджера любой преуспевающей фирмы, кого они предпочитают брать на работу, то сразу же будет предъявлен ряд деловых и трудовых качеств, которыми должен обладать претендент на хорошо оплачиваемое рабочее место. Такой человек должен: легко обучаться, быстро переучиваться, быть инициативным, быть творческим и компетентным в своём деле. Иными словами, все хотят, чтобы работник обладал высокой креативностью и дивергентным мышлением.

Таким образом, осмысление всего того, что приходится профессионально выполнять, может быть либо продуктивным, либо репродуктивным. Именно ведущий способ мыследеятельности определяет во многих современных интеллектуально сложных профессиях, будет ли работник успешен в конкурентной деятельности или нет. В настоящее время потребность в обществе в этих профессиях достигает 50% и постоянно возрастает.

На вопрос, легко ли найти таких работников, каждый менеджер скажет, что это очень трудно и приходится перебирать десятки претендентов, пока попадётся такой, который соответствует всем требованиям. За подобными людьми постоянно идет конкурентная борьба между разными фирмами.

Этим объясняется тот факт, что имеется много людей, получивших профессию и нуждающихся в работе, но только единицы могут соответствовать требованиям компетентности в своей профессии.

Обладают ли наши выпускники школ соответствующими качествами и способом мыследеятельности? Нет. Почему? Потому что ни семья, ни школа необходимые для успешной жизни креативные качества и мышление не формируют.

Возникает естественный вопрос, люди с продуктивным мышлением обладают божьим даром или этот способ мыследеятельности можно формировать в ходе обучения?

Ответ однозначный. Такой способ мышления можно формировать, и он целиком зависит от способа обучения детей в школе.

Традиционное школьное обучение основано на формировании репродуктивного мышления, поскольку требует от детей усвоения готовых знаний и их воспроизводства, репродукции в этом устоявшемся виде.

На протяжении школьного обучения ребёнок постоянно тренирует конвергентное мышление. У него нет ни опыта, ни инструмента к креативному мышлению. Он выходит в жизнь, в будущую профессию со сформированным мышлением, которое пригодно только для освоения простых специальностей, не требующих творчества и импровизации. Это хорошо показывают конкурсные экзамены в вузы, хотя они ориентированы на выявление высшего уровня репродуктивного мышления.

Для современной конкурентно-способной деятельности нужен противоположный способ профессионального мышления. Но взрослому переучиваться с конвергентного на дивергентное мышление очень сложно. Например, выделаете сообщения о чём либо, читая готовый текст. Попробуйте оторваться от текста и рассказать эту информацию в свободной форме изложения и импровизируя. Вы будете испытывать большие трудности. Наоборот, если вы привыкли излагать информацию свободно, в импровизации, подстраиваясь под восприятие аудитории, то вам не доставляет удовольствие читать текст по бумажке.

Существует одна психологическая закономерность, которая превращается в существенную социально-экономическую проблему. *Люди с конвергентным, репродуктивным мышлением не способны понять суть и особенности креативного мышления и оценить его необходимость.*

Если руководитель фирмы мыслит репродуктивно, то он не может подобрать персонал, способный работать креативно, и фирма быстро прогорает. Однако чиновник, обладающий конвергентным мышлением, может активно мешать появлению у себя креативных работников, поскольку они стремятся менять сложившийся стиль работы ведомства, требуют перемен.

Там, где нужно следовать динамичному изменению в деятельности, требуются люди с креативным мышлением. Где условия выживания допускают спокойное течение жизни, преобладают люди с конвергентным мышлением, которые активно противостоят каким либо переменам и выдавливают из своей среды креативных работников. Иными словами, там, где жизнь протекает в режиме имитации бурной деятельности, преобладают люди с конвергентным мышлением, поскольку для них важна не сама деятельность, а активная демонстрация такой

деятельности. Внешне всё замечательно, а в содержание никто не углубляется.

Там, где нужна реальная деятельность, выживают только люди с креативным мышлением, остальные становятся безработными.

Большинство безработных – это люди с конвергентным мышлением, поскольку люди с креативным мышлением всегда находят высоко оплачиваемую работу.

В современном мире конкурентных отношений выживают только те структуры, которые углубляются в содержание своей деятельности и хотят, чтобы это содержание соответствовало духу времени, а это значит, что они стремятся заменить работников с конвергентным мышлением на работников с креативным осмыслением своей деятельности.

Итак, конкурентоспособность или социальная и экономическая успешность выпускника школы также зависит от того, какое мышление у них формирует школа, как основной способ осмысления информации, и её применения в будущей профессии. Поэтому традиционное знаниевое обучение в школе уже устарело. Идёт реформа школы. Школьное образование постепенно перестраивается на продуктивное обучение, формирующее у детей творческое, креативное мышление.

Можно выделить два подхода к процессу обучения, которые сразу же формируют у них креативное мышление. Это компетентностный и проблемно-деятельный или проектный подходы.

Современное Западное образование в школе давно стремится к реализации этих подходов. В России мы только осваиваем эти понятия на уровне теории и описания образовательных технологий. В практику школы эти подходы пока не вошли. Это связано с преобладанием в образовании чиновников с конвергентным мышлением. Им не понятно, как и зачем нужно формировать у школьников креативную мыслительность. Однако, осознавая факт существенного отставания отечественной школы от Запада, эти чиновники пытаются, в силу своих интеллектуальных ограничений, соединить не соединяемое – объединить в одной упряжке репродуктивное обучение с продуктивным. Поэтому возникают всевозможные гибриды, которые кажутся инновационными, но, по сути, продолжают формировать у детей понятное всем конвергентное мышление. Бег на месте общепримирующий.

Есть ещё одно существенное затруднение. Учитель с конвергентным мышлением не может формировать у учеников креативное мышление. Возникает проблема – где взять необходимое количество учителей с креативным мышлением? Эту проблему тоже необходимо решать.

Автор нашел выход из создавшегося положения. Обучая учителей технологии продуктивного обучения в начальной школе, мы столкнулись с тем, что многие учителя отказываются работать с креативными методами обучения. С другой стороны, выпускники университетов легко и свободно справляются с продуктивными образовательными технологиями. Они их с удовольствием усваивают. В чём проблема?

Проблема в том, на что по меркам традиционной школы хороший учитель тратит свои усилия. В классическом школьном обучении учитель обучает детей запоминать сведения, которые им малоинтересны. Процесс обучения ориентирован на интеллектуальную активность тех детей, с которыми учитель работает в данный момент. Предполагается, что остальные дети внимательно следят за этим процессом. На самом деле дети пассивно созерцают происходящее в классе и постоянно на что-то отвлекаются. Основные усилия учителя затрачиваются на то, чтобы сохранить дисциплину на уроке. Обучиться этому сложно, но освоив управление поведением класса, учителю очень трудно перейти на креативные взаимоотношения творчества и сотрудничества с детьми.

В продуктивном обучении доминирует самостоятельная творческая активность всех детей класса. Дети это делают с удовольствием, с выраженным внутренним мотивом к обучению. Учитель управляет этой активностью, и у него нет необходимости следить за дисциплиной на уроке. Начинающие учителя легко осваивают креативную компоненту урока. Поэтому для них не составляет труда освоить технологию новых взаимоотношений с детьми – педагогику сотворчества и сотрудничества.

Выход из данной проблемы заключается в том, что, инновационные продуктивные образовательные технологии следует поручать молодым специалистам и активно готовить их в педагогическом вузе.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА: ГРАНИЦЫ КОММУНИКАЦИЙ

Н.П. Гальцова, Томск, Россия

Образование как продукт деятельности – это то, что приобрел человек в результате познания, развития, воспитания и учения. Обладая культурно-гуманистическими функциями, образование развивается в контексте культуры, являясь ее неотъемлемой частью. При этом оно

является средством созидания и трансляции культурных ценностей, что позволяет человеку приобщиться к ним, а также раскрыть и реализовать собственный творческий потенциал. В самом обобщенном виде образование признаётся как овладение человеком культурой разных видов деятельности и общения.

С изменениями, произошедшими в последнее десятилетие во всех сферах общества, наметились коренные перемены во взглядах на сущность и содержание образования. В связи с этим представляется необходимым переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, способное сделать человека не только образованным, но и культурным, духовным, научить мыслить, нацелить не только на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность. Следовательно, образование должно преследовать цель развивать способность оценки окружающего мира, людей, себя с точки зрения субъекта культуры.

Вопросами становления и развития культуры человека занимаются гуманитарные науки, где человек естественным образом находится в центре внимания. В качестве отрасли науки, непосредственно связанной с изучением языковой культуры, признаётся лингвокультурология, включающая в предмет своего исследования изучение живых коммуникативных процессов порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, системное описание языковой картины мира. Окружающий человека мир представлен в трех формах: реальная картина мира, культурная (или понятийная) картина мира и языковая картина мира. Языковая картина мира отражает реальность через культурную картину мира. Идея существования национально-специфических языковых картин мира зародилась в немецкой филологии конца XVIII – начала XIX в. (Михаэлис, Гердер, Гумбольдт). Речь идет о том, что язык как идеальная, объективно существующая структура подчиняет себе, организует восприятие мира его носителями. С другой стороны, язык образует собственный мир, проецируя мир действительный. Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира, к реальному миру, окружающему человека [1]. Иными словами, в этой области проявляется широкий спектр взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в их функционировании. Культура, как и язык, динамична. Она развивается как вглубь – на основе традиций, обычаев наций, так и вширь – впитывая в себя лучшие духовные ценности разных наций. Процесс

сближения культур обуславливается и расширением межнационального обмена во всех областях современной жизни. Наконец, при сближении наций, культуры как свойства нации также испытывают взаимопроникновения. Таким образом, национальная культура вступает в диалог с другими культурами, высвечивая при этом самые различные её грани. Чем более развита национальная культура, тем более она тяготеет к диалогу с другими культурами. Межкультурная коммуникация многоаспектна и исследуется с различных позиций коммуникативных процессов. К числу важнейших факторов, способствующих межкультурной коммуникации, вне всяких сомнений, следует отнести владение российскими специалистами иностранным языком в той степени, чтобы они могли использовать свои знания в реальных жизненных ситуациях, будь-то деловые или научные дискуссии с привлечением иностранных специалистов, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, участие в международных конференциях и т.д. В таком контексте совершенно очевидна взаимосвязь и взаимодействие преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации, где на передний план выступают ведущие функции языка – информативная и коммуникативная. Соответственно, иностранный язык современного специалиста является как частью культуры, так и средством гуманитаризации образования, позволяющим коммуницировать между представителями различных народов и культур. Картина мира носителей чужого языка всегда отражается в языке, поэтому изучать иностранный язык как средство коммуникации без знания культуры его представителей просто невозможно, так как в основе иноязычной коммуникации лежит обоюдное знание реалий, глубокое понимание ментальности участников общения. Познание языковой и культурной картин мира играет важную роль в изучении иностранных языков. Каждый изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры. Интерференция родной культуры иногда осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка. Тем самым, вторичная картина мира, возникающая при изучении иностранного языка и культуры, это не столько картина, отражаемая языком, сколько картина, им создаваемая.

Изучение любого иностранного языка является мощным средством постижения культуры соответствующей страны. Иноязычная

коммуникативная культура является одним из важных аспектов базовой культуры личности, а именно языковой личности. В связи с этим под содержанием учебного предмета «иностранный язык» сегодня следует понимать не только иноязычную грамотность специалиста, но и овладение иноязычной культурой страны изучаемого языка, которая в свою очередь занимает весомое место в формировании целостной личности будущего педагога.

Все аспекты иноязычной культуры равноправны: познание, развитие, воспитание и учение в одинаковой мере взаимопроникаемы, взаимозависимы, синтезированы и интегрируются в то, что мы называем образованием. Для того чтобы достичь понимания иноязычной культуры, необходимо создать некий аналог действительности, способный аутентично представить всю культуру и выполнить свою главную функцию – дать студенту возможность проникнуть в ментальное пространство народа, научиться общаться на языке представителей другой культуры. Наиболее полно содержание процесса освоения иноязычной культуры в педагогическом вузе отражает концепция, предложенная Е.И. Пассовым и его последователями. В контексте данного подхода под иноязычной культурой понимается часть духовной культуры, которую способен дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку в учебном, познавательном, воспитательном и развивающем аспектах [2, с. 14]. Функционально значимым на современном этапе признаётся коммуникативный аспект овладения иноязычной культурой. Общение является неотъемлемой частью существования таких областей жизнедеятельности человека как образование и наука. В современных условиях образование рассматривается как компонент культуры, являющийся основным средством развития гуманистической сущности человека. Для того чтобы эффективно взаимодействовать в сфере межличностных отношений, необходимо наличие у педагога коммуникативных качеств, которые представляют собой интегративную связь ценностных ориентаций, нравственных позиций и устремлений, знаний, умений, этики общения. В условиях интеграции России в международное образовательное пространство основной задачей преподавателя иностранного языка следует считать подготовку педагогов для адаптации в мультикультурной среде, в которой особую значимость приобретают коммуникативные свойства личности. Поэтому одной из важнейших задач преподавания иностранного языка в России на данный момент признаётся обучение языку как средству общения. Эффективность общения, помимо знания языка,

зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил поведения, знания невербальных форм выражения (мимика и жесты), наличия глубоких фоновых знаний мира носителей языка, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.д. Для того чтобы активно и корректно пользоваться иностранным языком как средством общения недостаточно владеть значением слов и правилами грамматики, необходимо понимать как, когда, где и кому корректно сказать (написать), с одной стороны, а также знать, как определённое понятие живет в реальном мире изучаемого языка, с другой.

Картина мира, окружающая носителей языка, не просто отражается в семантике языка, она формирует и язык, и его носителя. Поэтому невозможно изучать язык как средство коммуникации без знания мира изучаемого языка. Живой язык функционирует в мире его носителей, и изучение его без знания этого мира превращает живой язык в мертвый, то есть лишает студента возможности пользоваться этим языком как средством общения. Именно этим, по-видимому, объясняются неудачи при изучении искусственных языков. Даже наиболее известный из них – эсперанто – не получает повсеместного распространения и обречен на умирание в первую очередь потому, что за ним нет живительной почвы – мира культуры носителя [3, с. 17].

Задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами изучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этом языке. В рамках собственной культуры создается прочная основа своего видения мира, образа жизни, менталитета и т. п. как единственно возможного и, главное, единственно приемлемого. Подавляющее большинство людей не осознают себя в качестве продукта своей культуры даже в тех редких случаях, когда они понимают, что поведение представителей других культур определяется их иной культурой. Только выйдя за рамки своей культуры, то есть, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением и т. п., можно понять и принять специфику своего общественного сознания, можно заметить различие или конфликт культур. Культурный барьер, таким образом, гораздо опаснее и деликатнее языкового в том, что культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые, несмотря на то, что первые гораздо более «извинительны», поскольку различия культур не обобщены в своды правил, как различия языков, нет ни грамматик, ни словарей культур. Мы знаем из собственного опыта, с какой доброжелательностью обычно прощаются грамматические ошибки в иностранных языках

его носителями. Культурологические же ошибки, как правило, не принимаются так легко и производят самое неблагоприятное впечатление. Отсюда и возникает необходимость овладения тем необходимым минимумом культурологического и языкового знания, способствующего установлению и развитию межкультурных контактов. В данном контексте речь может идти о развитии профессионально-ориентированной межкультурной иноязычной коммуникабельности, основанной, прежде всего, на мотивации к интернациональному общению и способности к диалогу культур и межкультурной интеграции.

Литература

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А.. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989. С. 75
2. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. С. 14.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. М.: Слово / Slovo, 2000. 624 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В.А. Дмитриев, Красноярск, Россия

Современный уровень социально-экономического развития человечества и ускорение темпов научно-технического прогресса требуют от человека многоуровневой и разнонаправленной подготовки, позволяющей с минимальными издержками адаптироваться и успешно развиваться в стремительно меняющемся мире. Сегодня общество как никогда остро нуждается в инициативном, деятельном, созидательном, творческом человеке, способном принимать ответственные решения в нестандартных ситуациях.

К удовлетворению этих требований традиционно сложившаяся система высшего инженерного и педагогического образования оказалась не готова. Поэтому необходимо переосмыслить и изменить его роль, место, функции, цели и задачи.

В настоящее время все больше утверждается мысль, что образование из способа просвещения человека должно превратиться в механизм развития творческой личности, способной самостоятельно

определять и изменять свою жизненную стратегию и практически использовать полученные знания для совершенствования систем и процессов реальной действительности.

Развитие общества зависит от постоянного прироста новых знаний. Объективно это обусловлено постоянным изменением требований к ним в связи с изменяющимися во времени потребностями человека. Согласование во времени возрастающих потребностей с возможностью их практического достижения и есть способ выживания и развития человеческой цивилизации. Потому постоянная генерация новых знаний – главный производственный процесс человечества. Осуществление этого процесса во многом зависит от качеств самого человека, его способности целенаправленно перерабатывать несистематизированные информационные внешние сведения в объективно новые знания. Здесь речь идет о специфической деятельности – изобретательской, которая объективно востребована самим обществом, так как обеспечивает его самосохранение путем постоянного развития.

Однако освоение изобретательской деятельности человеком связано с большой и весьма сложной проблемой. В основе этой проблемы лежит **противоречие, когда с одной стороны, генерация новых идей и создание новых знаний – это способ развития, совершенствования и самосохранения человечества, а с другой – подавляющее большинство людей, прошедшее через образование, не имеют успешного опыта изобретательской деятельности, а потому и не вносят свой личный вклад в развитие.**

Обострение этого противоречия для нашей страны стало особенно актуальным. За 15 лет количество патентуемых изобретений в России по сравнению с 80-ми годами сократилось более чем в 20 раз! Такое положение привело нас к значительному научно-техническому и экономическому отставанию от развитых мировых держав.

В исследованиях В.И. Андреева было установлено, что в сравнении с репродуктивной, учебной деятельностью, доля времени, отводимого на творческую деятельность учащихся, ничтожно мала. В рамках школьного образования экспериментально-исследовательская деятельность учащихся составляет 0,5 %, в СПТУ – 0,2 %, а в вузах – 5 % времени.

Впоследствии исследователями П.Н. Андриановым, Г.С. Альтшуллером, Т.В. Кудрявцевым, Ю.В. Столяровым была высказана необходимость перехода от традиционной учебной деятельности к высшим формам технического творчества – изобретательству и педагогическому управлению этими процессами, а С.А. Новоселовым и В.В. Лихолетовым

была доказана практическая реализуемость этих подходов в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.

Сегодня накоплен достаточный теоретический, а частично и практический опыт, позволяющие в рамках уже сложившейся системы высшего профессионального образования готовить специалистов, имеющих успешный опыт самостоятельной изобретательской деятельности.

Для этого необходимо устранить следующее **противоречие: с одной стороны, имеется эффективная отечественная технология инновационного проектирования (ТИП) и объективная потребность готовить в инженерных вузах специалистов, имеющих успешный опыт изобретательской деятельности, а с другой стороны, существующая система подготовки инженерно-педагогических кадров не в состоянии готовить таких специалистов ввиду отсутствия эффективных механизмов обучения изобретательской деятельности на основе ТИП.**

Поэтому сегодня чрезвычайно важным является разработка концептуальных основ обучения студентов изобретательской деятельности с опорой на ТИП.

Для этого необходимо, чтобы система образования отвечала требованиям времени. Она должна представлять собой динамическую систему, **в которой все взаимодействия компонентов педагогического процесса происходили с учетом временного фактора, присутствовало бы не только освоение культурного наследия, но и объективная, жизненная информация настоящего времени, которая в совокупности с учебными знаниями образовывало бы ее содержание.** Для этого необходимо переосмыслить функциональную сущность системы образования, согласовав ее с учетом главной полезной функции самого человека, которую можно определить как **деятельность, связанную с переработкой информации в объективно новые знания с целью совершенствования материальной и духовной культуры общества и развития личности.**

В этом случае, **производство человеком новых знаний – и есть реальный механизм становления личности человека и профессионала, а создаваемые системой образования необходимые для этого условия – сущность системы образования нового типа.**

Производство новых знаний человеком может быть успешным в том случае, когда оно опирается на проверенные, эффективные технологии мышления. Такой технологией творчества в образовательном процессе может стать «Теория решения изобретательских задач»,

разработанная в нашей стране Г.С. Альтшуллером. Суть главных положений теории сводится к тому, что в основе успешного решения проблемных задач лежит не случайный перебор различных вариантов решения многочисленных задач, а объективные, познаваемые законы развития технических систем – их можно изучить, им можно научить и их можно использовать для создания новых знаний.

В этом случае изобретательская деятельность человека базируется не только на индивидуальных психических особенностях личности человека, но и на методологических знаниях, посредством которых организуется и управляется мышление человека.

Педагогический процесс профессионального образования не имеет выхода в реальную жизнь, он статичен во времени и не обращен в будущее. Необходимо изменить его смысловую сущность, перейдя от функций потребления готового, накопленного опыта, к функциям развития через создание новых знаний. Это станет возможным в случае перехода к **открытому образовательному процессу**, в котором главным содержанием будут являться объективная информация, а фактологические знания – средством управления и создания новых знаний. Иерархическая взаимоподчиненность компонентов педагогического процесса в этом случае будет образовывать структуру «природа – человек – культура – образование – общество».

Одним из путей устранения выявленных недостатков является реализация деятельностного подхода в образовании. Справедливо возникает вопрос, какая же деятельность человека идеальна в образовании? Что должен научиться делать человек, чтоб он смог самостоятельно и успешно разрешать основное противоречие в жизни между объективно изменяющимися потребностями и возможностями их удовлетворения? Разрешается оно за счет изобретательской деятельности, которая в образовательном процессе определяется как **особый вид творческой деятельности, возникающий в ходе обучения и представляющий собой целенаправленный процесс переработки внешней информации в открытую проблемную задачу с последующим ее решением, интегральным результатом которой является развитие культуры, общества и сознания самого человека**. Поэтому, вопрос – чему учить в первую очередь будущего специалиста и, что он должен в совершенстве уметь делать, чтоб быть успешным не только в профессиональной деятельности, но и в жизни вообще, получает вполне однозначный ответ. **Учить надо эффективной изобретательской деятельности.**

В связи с этим предлагается изменение цели образования, которое должно воспитывать творческих, саморазвивающихся людей, способных в условиях неопределенного будущего принимать адекватные решения и обеспечивать развитие материальной и духовной культуры.

Творческая личность всегда в гармонии с окружающим миром, так как она не просто в него встраивается, или вместе с ним, проживает эту жизнь, присваивая опыт предшествующих поколений, а, активно созидая, изменяется сама, изменяя и развивая общество. Именно в созидании новой культуры, а не в присвоении и проживании в ней видятся принципиальные различия между существующим образованием и тем, которое должно быть создано в ближайшее время. Таким образом, «главный производственный процесс» системы профессионального образования заключается в создании условий формирования в студенте системы качеств творческой саморазвивающейся личности посредством развития материальной и духовной культуры.

В процессе подготовке инженерно-педагогических кадров наблюдаются две диаметрально противоположные тенденции. С одной стороны, эффективность профессионального образования зависит от необходимости дифференцированно подходить к каждому студенту, учитывая его индивидуальные особенности, а с другой стороны, условия реальной подготовки инженеров и педагогов предполагают интегрированный подход, базирующийся на системном методе, который включает в себя обобщенные понятия, представления и знания о закономерностях функционирования систем.

Дезинтеграционные процессы в образовании устранить посредством только лишь интеграции невозможно, так как они целостны и неразрывно связаны друг с другом. Необходимы условия, когда эти два процесса в равной мере служили бы целям развития личности. Это становится возможным в ходе поисково-изобретательской деятельности студентов, в которой поисковая часть включает преимущественно процессы дифференцирования: вычленение, дробление, моделирование, абстрагирование, вынесение. Вторая составляющая – изобретательская деятельность – функционально представлена в основном интеграционными процессами: объединение, внесение, реструктурирование.

Базовым содержанием профессионального образования инновационного типа должны стать методологические знания в виде инструментов по переработке внешней информации в новые знания. Это позволит будущим специалистам еще в период обучения в вузе накопить успешный опыт применения отраслевых знаний.

Процесс переработки внешней информации с привлечением отраслевых знаний в ходе инновационно-проектной деятельности студентов должен быть предельно технологичным. Исходя из представления о ведущей, изобретательской деятельности в профессиональном образовании изменяется и понимание сущности самой технологии образования. *Технология образования – это целенаправленный способ совершенствования человека, обеспечивающий устойчивое формирование в человеке качеств созидающей, творческой личности и представляющий собой строго определенную последовательность выполняемых действий, направленных на преобразование имеющейся информации (учебной и внешней) в новые знания.*

В этом случае общая схема технологии инновационного образования на основе технологии инновационного проектирования приведена на рисунке 1.



Рисунок 1. Основные этапы технологии инновационного образования студентов – инженеров и педагогов на основе ТИП

Схема подготовки будущих специалистов в таком процессе существенно отличается от типовой методики. Технология представляет собой следующую последовательность мыслительных операций: выбор неактуализированной, внешней информации – выявление в ней проблемной

ситуации – постановка темы исследования – преобразование проблемной информации в проблемную задачу – актуализация проблемной задачи – постановка цели проектирования (исследования) – анализ проблемной задачи (элементный структурный, функциональный, диагностический, функционально-идеальное моделирование, причинно-следственный) и формулировка корневых задач развития исследуемого объекта – синтез решения корневых задач – разработка концепций развития объекта анализа – подготовка отчета и презентации публичной защиты – выявление потенциальных проблем и переход к теме другого инновационного проекта.

Главное и существенное отличие состоит в том, что на каждом этапе технологии, в каждой ее операции, присутствует продукт мыслительной деятельности обучаемого, задействованы все ресурсы его сознания – воображение, фантазия, потребность в самоутверждении, самоактуализации, самореализации и т.д. На каждом этапе полученный мыслительный результат студента оценивается по объективным критериям, разработанным в ТРИЗ – (условие разрешения противоречия, степень приближенности к идеальному конечному результату и т.д.). Наличие объективных критериев позволяет оценивать качество полученной мысли не только преподавателю, но и самому студенту. Это создает благоприятные психологические условия коммуникации преподавателей и студентов, которые в этом случае находятся в равные условия и никто из участников не знает «правильного ответа». Изменяется и характер отношений между преподавателем и студентом, которые от субъект-объектной формы переходят к субъект-субъектной. Преподаватель выступает в роли методиста, наставника, который имеет опыт выполнения инновационных проектов и потому может направлять мышление студентов в строгом соответствии с ТИП.

Для выполнения синтеза открытых проблемных задач из внешней информации в существующую ТИП был встроен специально разработанный «входной блок», предназначенный для создания мотивации у студентов к поисковому процессу. Основой входного блока является алгоритм преобразования внешней информации в открытую задачу систему.

Алгоритм представляет собой шесть мыслительных шагов анализа внешней информации:

1) в любой информации выделить главную мысль, ответив на вопрос: «Что происходит?»;

2) определить главное действие, ответив на вопрос: «Что делается в момент происходящих событий?»;

3) определить объект анализа, ответив на вопрос: «Что (кто) выполняет действие?»;

4) определить главный объект взаимодействия, ответив на вопрос: «На что (на кого) направлено действие объекта анализа?»;

5) описать взаимодействие объекта анализа с объектом взаимодействия, ответив на вопрос: «Что полезного (хорошего) и вредного (плохого) происходит в этом взаимодействии?»;

6) сформулировать новую и нерешенную задачу, сохранив и усилив полезную сторону взаимодействия и исключив полностью вредную сторону взаимодействия. Задача формулируется в виде постановки новой цели: «Как сделать так, чтобы при полезном (хорошем) взаимодействии объекта анализа с объектом воздействия полезное взаимодействие полностью сохранялось, а вредное взаимодействие полностью исчезало (не возникало)?».

Особенностью алгоритма является то, что в основе его заложен системно-функциональный подход (шаги с 1 по 4), где, работая с внешней информацией, мышление человека выделяет важнейшие взаимодействия (функциональный подход) и компоненты информации (системный подход). В дальнейшем алгоритм использует и диалектический метод познания (шаги 5 и 6) через формулировку противоречия и постановку новой цели.

Для создания устойчивой самомотивации поиска решения проблемной задачи были разработаны контрольные вопросы, направленные на ее актуализацию. Эти вопросы подобраны таким образом, чтобы при поиске ответов использовать ресурсы сознания – воображение, статусные и творческие потребности и внешнюю информацию (знания).

Список контрольных вопросов следующий:

- 1) Почему эту проблему надо решать?
- 2) Зачем эту проблему нужно решать мне?
- 3) Как она решается сейчас?
- 4) Чем эти решения меня не устраивают?
- 5) Что на самом деле надо делать?
- 6) Как этого достичь в идеале?
- 7) Что мешает достичь этого идеала?
- 8) Что произойдет, если это осуществится?

Информационный блок предназначен для того, чтобы тщательно изучить накопленную по теме проектирования и исследования информацию. В методологическом плане информационный этап имеет значение не только потому, что позволяет систематизировать имеющиеся

знания по имеющейся теме, но и потому, что за счет постоянного выхода за пределы чисто отраслевых профессиональных знаний позволяет целенаправленно разрушать в сознании студентов сложившиеся «знаниевые» стереотипы осваивая смежные и отдаленные области знаний (поиск аналогов по обобщенной функции и обобщенному алгоритму).

Важнейшее значение имеет аналитический этап, который включает в себя выстроенные определенным образом технологические операции: компонентный анализ, структурный анализ, функциональный анализ, функционально-идеальное моделирование, причинно-следственный анализ.

В дидактическом смысле особенность этого этапа интересна тем, что обучение связано непосредственно с деятельностью по переработке исходной информации. В ходе трансформации представлений об объекте исследования студенты одновременно обучаются способам достижения этих изменений. Системно-функциональный подход наиболее ярко выражен именно на аналитическом этапе. На информационном этапе сознание студентов сканирует различные области и выявляет аналогии, а на аналитическом этапе «мысли уходят в глубь» исследуемого прототипа. Из мыслительных процессов можно выделить операции моделирования функциональных взаимодействий, обобщения, логические построения. Но особенно важным является выявление ключевых нежелательных эффектов, которые обнаруживаются в ходе выполнения структурного анализа. Сами по себе нежелательные эффекты, представляют собой противоречия, которые являются скрытыми механизмами торможения в развитии любой системы. Именно на структурном анализе, при описании парных взаимодействий в элементах структуры исследуемого объекта, формируется диалектическое мышление, ориентированное на постановку новых целей развития.

Заключительный, концептуальный этап является наиболее трудным и ответственным, так как, зная «что делать?», необходимо познать еще и «как это сделать?». Именно на этом этапе для поиска решений корневых задач подключается весь арсенал инструментов ТРИЗ, начиная от простых приемов разрешения противоречий и кончая «Стандартами» на решение изобретательских задач и «Алгоритмом решения изобретательских задач (АРИЗ)».

В этом случае **процесс инновационного проектирования, в котором технология ТРИЗ является гарантом успешности изобретательской деятельности, является одновременно с эвристическим**

процессом еще и процессом педагогическим. Выполняя многочисленные инновационные проекты студенты в ходе их обучения в вузе создают объективный интеллектуальный продукт в виде потенциальных изобретений, направленных на совершенствование материальной и духовной культуры и качеств личности самого студента. Обучение в вузе обретает совершенно иной смысл, в котором освоение накопленных отраслевых знаний происходит не столько в результате из механического запоминания, сколько в результате их целенаправленного применения.

Успешность реализации предлагаемых подходов базируется на многолетнем опыте обучения широкой аудитории специалистов разного профиля в разветвленной сети институтов повышения квалификации ИТР, ведущих институтов страны, школ и обучающих семинаров по методам технического творчества.

Успешность реализации предлагаемой программы обеспечивается также наличием в Красноярске общественного объединения «ТРИЗ – Красноярск», в который входит широкий круг преподавателей, изобретателей, специалистов по инновационному проектированию.

Усиление образовательной программы подготовки инженеров и педагогов в области современной технологии поиска новых эффективных решений (ТИП) с реализацией проектной формы обучения позволяет:

- повысить уровень творческой подготовки инженеров и педагогов, их активность и степень влияния на реальные производственные и социальные процессы;
- повысить практическую направленность образовательных программ;
- повысить адаптацию выпускника вуза в сфере общественного производства;
- создавать в учебном процессе интеллектуальные продукты, направленные на развитие материальной и духовной культуры;
- устанавливать и развивать связи вуза с производством не только по функции подготовки специалистов, но и по функции оказания реальной помощи в повышении конкурентоспособности выпускаемой продукции;
- продавать интеллектуальный продукт – проекты, патенты и т.д.

На основании разработанной концепции и технологии творческой подготовки инженеров и педагогов были разработаны адаптированные под учебный процесс в вузе ТИП и методические рекомендации по организации инновационно-проектной деятельности студентов.

Литература

1. Подготовка инженеров и педагогов профессионального образования к творческой деятельности на основе инновационного проектирования. Томск: STT, 2006. 260 с.
2. Дмитриев В.А., Таюрский А.И., Степанова-Быкова А.С. Опережающее обучение: Монография / Российская академия образования. Сибирское отделение. Красноярск, 2002.-145с.
3. Дмитриев В.А., Лукин Н.Н., Захаржевский Д.В. Диалектика творческой педагогики: Учебно-методическое пособие / Российская академия образования. Сибирское отделение. Красноярск, 1997. 133 с.
4. Дмитриев В.А., Таюрский А.И. и др. Педагогические методы в профессиональном образовании: Учебное пособие / Российская академия образования. Сибирское отделение. Красноярск, 2006. 225 с.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ПРИ ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Н. Дудина, Томск, Россия

Социальный заказ на эффективное и быстрое обучение иностранному языку на уровне ключевой компетентности – свободного общения на иностранном языке с позиции «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» предполагает теоретическое исследование и технологическую разработку новых образовательных технологий обучения иностранным языкам (ИЯ) в начальной школе, которые были бы ориентированы на выполнение данного социального заказа.

Анализ современного состояния теории и технологии обучения иноязычному общению показывает необходимость интенсификации учебного процесса. *Интенсивное обучение иностранным языкам* возникло как необходимость ускорения процесса обучения ИЯ с целью достижения положительного результата за более короткое время. Популярность интенсивного метода обучения ИЯ в большей степени объясняется его высокой результативностью. И.М. Румянцева даёт следующее определение интенсивного обучения – это «...обучение, которое за минимальный временной срок обеспечивает максимально эффективные результаты, при этом учащийся не только не испытывает перегрузок при учении, но, наоборот, проходит его достаточно легко и с удовольствием» [4]. Как отмечает Г.А. Китайгородская, главным словом в понимании «интенсивного обучения» является «активизация»,

под активизацией понимается – и активизация психических процессов, и эмоциональных, и резервных возможностей человека [3].

Впервые идея интенсивного обучения ИЯ была предложена Г.К. Лозановым – болгарским врачом-психотерапевтом. С его именем связано суггестопедическое направление в педагогике. Более пятидесяти лет назад Г.К. Лозанов определил необходимость в интенсификации процесса обучения иностранным языкам, его пионерская идея особенно актуальна сейчас, в период повышенной востребованности знания ИЯ.

Г.К. Лозанов предложил использовать резервные психические возможности личности при обучении ИЯ, им был продемонстрирован феномен «сверхзапоминания» в ЮНЕСКО в 1959 году. С момента открытия и достижения феномена сверхзапоминания, возникла возможность ускорить процесс обучения иностранному языку. Коммуникация на изучаемом языке формировалась благодаря синтезу научных достижений физиологии, психотерапии, психологии и дидактики, посредством создания особой эмоциональной атмосферы занятий и активного формирования психологических установок на преодоление барьеров недостижения и на возможности высокого учебного результата.

Дидактика интенсивной педагогики основана на теории Г.К. Лозанова о резервных возможностях психики и активизации возможностей, как личности, так и коллектива. В основе этой теории лежит идея о том, что в нормальных условиях человек использует приблизительно 4-8% реальных возможностей своего мозга, и только в экстремальных условиях этот процент может увеличиваться. Г.К. Лозанов предположил, что в образовательном процессе можно создать условия, при которых резервные возможности восприятия и запоминания могут быть активизированы, и в этом случае процесс усвоения учебного материала будет значительно интенсифицирован, без нарушения работоспособности и без возникновения утомления. Эффективность процесса учения может быть повышена в 2-5-7 раз за одно и то же учебное время при сохранении активности нервных процессов. Г.К. Лозанов настаивал на парадоксе педагогики резервных возможностей, который заключался в том, что при наращивании интенсивности умственной деятельности в учебном процессе, активизация резервных возможностей памяти и интеллектуальной активности предотвращает развитие утомления [2].

Дальнейшее развитие этого направления привело к более тонкому пониманию природы этого процесса, был раскрыт феномен скрытой одаренности (скрытый потенциал обучаемости) и разработана теория

и технология актуализации таких проявлений как креативные способы мыследеятельности, иллюстративное и ассоциативное сверхзапоминание, фотографическая память и т.д. Одним из авторов развития данного направления является А.А. Востриков, оно представлено в теории и технологии диагностичного прямого развивающего обучения (ДПРО) [1].

Проанализировав различные образовательные концепции и сопоставив их с целями обучения ИЯ в начальной школе, проецируя получаемые данные на возрастные особенности младшего школьника, мы пришли к пониманию концептуальных основ формирования готовности к интенсивному обучению ИЯ младших школьников. Поскольку единственным направлением актуализации скрытых резервов обучаемости в реальном учебном процессе является педагогика резервных возможностей, то разрабатываемый нами образовательный процесс также должен основываться на педагогике резервных возможностей. Следует отметить, что актуализация скрытого потенциала обучаемости требует учета индивидуальных особенностей каждого ребёнка, разрабатываемый нами образовательный процесс должен опираться на личностно-ориентированное обучение. Выявленные компоненты готовности направлены на формирование ключевых компетенций, которые обеспечивают эффективность интенсивного обучения ИЯ и позволяют реализовать конечную цель обучения ИЯ. Поэтому наше исследование также опирается на компетентностный подход.

Педагогика резервных возможностей является основополагающей во всех интенсивных методиках обучения ИЯ, ее основные идеи разрабатывались в различных аспектах А.А. Востриковым, В.В. Петрусинским, И.Е. Шварцем и др. Мы не ставим своей задачей воспроизведение интенсивного метода, предложенного Г.К. Лозановым и другими авторами, мы предлагаем использовать те ценные механизмы их концепций, которые позволят интенсифицировать учебный процесс и которые заложены в педагогике резервных возможностей. В качестве варианта такого обучения нами были использованы теория и технология продуктивной педагогики (А.А. Востриков), которая основана на педагогике резервных возможностей и предлагает реализацию в педагогическом процессе ведущих резервов обучения. В этом аспекте можно выделить следующие резервы обучения.

Первый резерв связан с выявлением затруднений, которые испытывают учащиеся при выполнении учебной деятельности и в тренировке необходимых способностей, которые эти затруднения снимают.

Процесс тренировки и развития способностей строится на принципах природосообразности. Главная идея принципа природосообразности заключается в том, что учащийся, с его уровнем развития, с его особенностями и наклонностями является ведущей фигурой педагогического процесса.

Мы полагаем, что необходимые внутренние резервы усвоения ИЯ (память, воображение и др.) должны быть не только активизированы, как это обозначал Г.К. Лозанов, а, в первую очередь, развиты.

Реализация первого резерва позволит выявить затруднения, которые возникают при изучении ИЯ, и наметить пути их преодоления.

Второй резерв связан с активизацией интеллектуальных процессов школьников во время обучения. Осуществляется это за счёт использования активных методов обучения, таких как тренинг, игра, решение проблемных задач; за счёт организации самостоятельной творческой деятельности детей, совместной работы в коллективе, в паре. Использование музыкальных произведений: песен, музыкального фона во время занятий – способствует активизации интеллектуальных процессов и оказывает положительное эмоциональное воздействие. Активизация интеллектуальных процессов также приводит к ускорению формирования способностей к учебной деятельности и способствует качественному усвоению содержания обучения.

Третий резерв – это отношение ребёнка к учебному процессу, его мотивация. Формирование внутренней положительной мотивации способствует активизации учебной деятельности.

Четвёртым резервом является формирование ряда качеств личности, связанных с развитием компонентов социального и эмоционального интеллекта, необходимых для взаимодействия в группе, таких как коммуникативность, эмпатия, эмоциональная выразительность и др. (А.А. Востриков, Г.А. Китайгородская, Г.К. Лозанов).

Пятый резерв, направленный на повышение эффективности учебного процесса, связан с организацией восприятия первичного учебного материала, который заложен, как правило, в учебном пособии. Структура учебного пособия должна быть организована таким образом, чтобы усвоение учебного материала проходило с первого предъявления и снимались затруднения, связанные с индивидуальными особенностями восприятия.

Использование перечисленных резервов существенно активизируют педагогический процесс за счёт имеющихся возможностей обучения, не вызывая побочного умственного или физического утомления.

Использование данного подхода в формировании готовности младших школьников к интенсивному обучению ИЯ позволит осуществить лучшие традиции и принципы интенсивного обучения, которые могут быть реализованы только на основе педагогики, ориентированной на природу ребёнка, его личность во всех её проявлениях.

Технология реализации педагогики резервных возможностей в образовательном процессе основывается на его индивидуализации, поскольку необходимо учитывать индивидуальные особенности готовности каждого ребенка и выстраивать траекторию его развития и формирования необходимых компонентов готовности.

Литература

1. Востриков А.А. Основы теории и технологии развивающего способности обучения в школе. Диагностичное прямое развивающее обучение. Практическое человекознание: Монография. ТГПУ, 2007. 230 с.
2. Лозанов Г.К., Гатева Е. Суггестическое практическое руководство для преподавателей иностранных языков / Научно-исследовательский институт суггестологии. София, 1981.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. Для преп. вузов и студ. пед. ин-тов. М.: Высш. школа, 1982.
4. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Р.К. Ерохина, Г.Е. Голосуцкая, Томск, Россия

Конкурентоспособность рассматривается лидерами России как ведущие деловые качества выпускника школы и вуза. Она предусматривает умение компетентно решать любые стоящие перед человеком задачи.

Конкурентоспособность состоит из комплекса деловых качеств личности, проявляющихся в способности быстро ориентироваться в проблемной ситуации, и находить креативное решение, что дает возможность выигрывать во времени, в расходах и в качестве принятия решений. Становление этого комплекса деловых качеств начинается в детстве в процессе различных творческих игр, направленных на развитие лидерских качеств, коммуникативности, корпоративности и личного имиджа. Спонтанность этого детского творчества, заложенного природой, необходимо замечать, выделять и всячески стимулировать

и развивать в семье и школе. Особое место в этом процессе должно занимать современное нравственно-эстетическое и деловое воспитание в школе.

В настоящее время школьное образование в России еще не готово решать эту проблему. Поэтому становится очень важным поиск и нахождение пути совершенствования образовательного процесса в школе таким образом, чтобы максимально повышать конкурентоспособность выпускника.

Современное развитие школьного образования приобретает продуктивный характер, который достигается ориентацией на компетентностный и проблемно-проектный подходы.

Компетентностный подход требует для повышения конкурентоспособности выделять те деловые качества, которые ее определяют, рассматривать их как конечный продукт воспитательного процесса и обозначать их как ключевые компетенции.

Проблемно-проектный метод требует таким образом организовать процесс формирования ключевых компетенций, чтобы учащиеся самостоятельно осмысливали, исследовали и вели поиск возможных решений возникающих перед ними затруднений.

Для информационного общества, которое пришло на смену постиндустриальному, проблема компетентности специалиста и его эффективности на рабочем месте стала главным, определяющим фактором успешности любой фирмы. Возникла необходимость исследовать, что такое компетенция, как её понимать, измерять, как выделять компетентность среди людей, имеющих хорошее образование, и претендующих на рабочее место. Поэтому для профессионального образования стало значимым не только формирование соответствующей эрудиции, но и обучение быть эффективными работниками. Эта проблема уже встает перед школьным образованием.

Одним из компонентов конкурентоспособности как свойства личности выступает эстетизация учащихся [2]. Под эстетизацией мы понимаем формирование таких свойств личности, как:

- музыкальная выразительность,
- художественная выразительность,
- пластичность, которые являются основой личностного имиджа [3].

Роль личностного имиджа в успешности человека достаточно высока, так как определяет отношение к нему, уровень доверия и готовность с ним сотрудничать.

Проблема имиджа – это проблема современного эстетического образования. Такое образование должно быть ориентировано на эстетизацию личности, активно влияющую на восприятие, поведение и взаимоотношение с другими людьми.

Речь идет о том, что современное эстетическое воспитание должно формировать основу личности, активно влиять на всю ее сущность, на восприятие, на поступки, поведение и на взаимоотношение с другими людьми. Только в этом случае человек, не задумываясь, ведет себя так, что другим его поведение нравится. Поэтому, когда мы говорим об эстетическом воспитании, его полезности для становления личности, мы исходим из того, что конечный результат эстетического воспитания должен становиться основой этой личности. Таким образом, мы говорим об эстетическом воспитании, как о процессе эстетизации ядра личности. Речь идет не об эстетических знаниях, как доминанте воспитания, а умениях и навыках на уровне эстетического восприятия, поведения, общения и эстетического самовыражения.

Рассматривая роль предметов эстетического воспитания в элитной школе, мы выделяем группу предметов нового типа. По нашему мнению, их задача заключается в формировании восприятия учащихся и опыта эстетического творчества и самовыражения в различных ситуациях.

Существующие системы эстетического воспитания в школе ориентированы в основном на получение знаний, а не опыта эстетического самовыражения. Эстетическое воспитание в школе, ориентированное на компетентностный подход, должно формировать у детей комплекс индивидуальных творческих достижений (ИТД), в виде опыта эстетического самовыражения средствами музыкальной и художественной выразительности, различными средствами личного имиджа. Получение такого опыта на уроках развивающей эстетики позволяют по окончании школы говорить об эстетической компетентности выпускника.

Современное экономическое развитие общества породило потребность в новой педагогической системе школьного образования. В связи с этим возникает новый тип школьного образования – элитное образование [3], которое строится на последних достижениях педагогики и практической психологии. На смену традиционной репродуктивной педагогике в школы нового типа приходит педагогическая технология, основанная на:

- практико-ориентированной дидактике,

- педагогике резервных возможностей психики,
- педагогике природосообразного образования,
- диагностичном прямом развивающем обучении,
- психопедагогике и практической психологии эстетических способностей.

Все это неотъемлемые составляющие продуктивной педагогики [1], ориентированной на творческие подходы в процессе обучения и воспитания, являющейся полной противоположностью классического или репродуктивного обучения, вышедшего от Я.М. Коменского. Продуктивная педагогика является своеобразным теоретическим и технологическим направлением педагогики природосообразного образования, теория и технология которого разрабатывает различные подходы и способы реализации индивидуального творчества ребенка на уроке, и создает ситуацию, когда такое творчество становится ведущим фактором эффективного освоения содержания обучения. В основе этого направления лежит проблемно-проектный подход и креативное мышление, а развитие технологии образования обозначается как креативная педагогика.

Продуктивная педагогика развивающей эстетики – направление современного эстетического образования, возникшее в процессе становления продуктивного и природосообразного образования. Это педагогическое направление возникло в ходе исследования путей и способов повышения эффективности эстетического образования в школе с целью реализации социальных запросов на повышение эстетической культуры школьников как важнейшего компонента при формировании психологической основы для свободного и легкого освоения интеллектуально сложных профессий.

Литература

1. Востриков А.А. Система продуктивного элитного образования «Школа свободного развития». Методология, теория и технология: Монография. Томск: Изд-во ТГПУ. 2006. С 250.
2. Востриков А.А., Ерохина Р.К. Развивающая эстетика музыкальной выразительности в начальной школе: Монография. Томск, 2006. 220 с.
3. Голосуцкая Г.Е. Особенности методики проведения уроков развивающей эстетики личностного имиджа // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Теоретические и технологические аспекты эстетико-продуктивного обучения в элитарной школе»; Т. 1. Томск, ТГПУ, ТГУ, 2005. С. 72–83.
4. Киященко Н.И. К вопросу о генетических и социокультурных основах элитарного образования // Материалы Всероссийской научно-методической

конференции «Эстетико-продуктивная педагогика как содержательный и технологический принцип в современном образовании». г. Томск 26-28 мая 2005 года. Томск, 2005. С. 15.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

И.А. Иценко, Томск, Россия

Современные требования к конкурентности выпускника школы как свойства личности предполагают освоения таких ключевых компетенций при изучении иностранных языков в школе как свободное речепорождение и синхронный перевод. Формирование данных ключевых компетенций в условиях школы требует существенного переосмысления теоретических и технологических подходов в обучении иностранным языкам в школьном образовании.

Ведущим подходом к разработке авторских курсов нового типа выступает компетентностный, который в качестве конечного продукта определяет вышеназванные компетентности. Анализ содержания и методов формирования этих компетентностей в образовательном процессе требует для авторского курса поиска таких концепций и технологических решений, которые могли бы обеспечить реализации конечной цели обучения.

Анализ педагогических направлений, которые могли бы лечь в основу такой разработки, показывает, что достижения конечной цели учебного курса могут обеспечить концептуальные технологические решения продуктивной и креативной педагогик, личностно-ориентированного обучения, педагогики резервных возможностей психики, а также накопленные за последние 40 лет опыт интенсивного обучения иностранным языкам как за рубежом, так и в России.

Свободное речепорождение на иностранном языке как вид профессиональной деятельности, предполагает, что выпускник школы должен высказываться на иностранном языке как на родном, не испытывая трудней с переводом собственных мыслей и пониманием говорящего. Такой вид деятельности обладает высокой креативностью и не может опираться на заученные речевые блоки. Поэтому формирование креативных навыков и креативного опыта применения освоенных речевых навыков являются ведущим видом учебной деятельности.

Существующие репродуктивные схемы методик обучения не способны сформировать креативный опыт, поскольку он опирается на свободную импровизацию речетворчества. В связи с этим ведущей особенностью такого обучения выступает самостоятельная творческая импровизация на занятиях и высокая заинтересованность в результате обучения.

Освоение мыследеятельности на иностранном языке предполагает погружение обучаемого в языковую деятельность. Такое погружение может быть достигнуто двумя путями:

- первый путь связан с повышением количества часов, отведённых на обучение иностранным языкам в неделю;
- второй путь – увеличение времени на самостоятельное изучение и языковые тренировки, также работу с партнёрами.

Объединение обоих путей является наиболее эффективным технологическим решением авторского курса.

Самостоятельную творческую деятельность на занятии лучше всех позволяет организовать проблемно-проектный подход к образовательному процессу. Опыт эффективной реализации этого подхода можно найти в продуктивной педагогике. В основе продуктивной педагогики (Востриков А.А.) лежит самостоятельная творческая деятельность ребёнка по этапам продуктивного дидактического цикла:

I этап – первичное осмысление информации;

II этап – исследование творческого задания;

III этап – конструирование творческого задания для себя или партнёра;

IV этап – самопрезентация своих результатов.

Вторая, третья и четвёртая ступени дидактического цикла основаны на самостоятельной творческой проектной деятельности обучаемого. Содержание и методика такой проектной деятельности основана на принципах креативного обучения и психолингвистики, которые позволяют разрабатывать технологические приёмы нового типа, существенно отличающихся от традиционных методических приёмов обучения иностранным языкам.

Доминирование креативной деятельности, сочетание её с групповой формой обучения и использовании значительного количества учебного времени для достижения эффекта языкового погружения создают условия для реализации конечного результата обучения. Учащиеся действительно способны как к свободному речетворчеству, так и к синхронному переводу с русского языка на иностранный и наоборот.

Рассмотрим некоторые креативные подходы к авторскому курсу.

1. Предварительная подготовка когнитивных и социальных возможностей ускоренного освоения лексики (Дудина Е.Н.) и алгоритма грамматики.
2. Моделирование особенностей структуры иноязычного предложения на русском языке с введением неперевоаемых включений. Данный приём позволяет формировать в подсознании учащихся устойчивый опыт грамотного построения иноязычной фразы с последующим её синхронным переводом.
3. Метод сравнительной грамматики и изучения отличий грамматических особенностей изучаемого языка от родного. Этот метод позволяет сформировать живой интерес к грамматическим особенностям изучаемого языка и непроизвольного освоения его на практике.
4. Метод тренинга свободного речепорождения на основе речевых конструкторов. Он позволяет сформировать опыт непроизвольного ускоренного синхронного перевода и на его основе строить свободно иноязычную речь.
5. Метод проблемных ситуаций общения. Он отрабатывается в парах и группах, а также в монологических высказываниях.
6. Обязательное регулярное ускоренное повторение всей ранее усвоенной лексики в режиме синхронного перевода.

Прогон тысячи ранее усвоенных лексических единиц (ЛЕ) в синхронном переводе не занимает более 30-40 минут.

Рассмотрим особенности проектной деятельности учащихся на ступени продуктивного дидактического цикла.

Учебный цикл начинается с освоения большого массива лексики от 50 до 70 и более ЛЕ по заявленной теме одномоментно. Это новый ранее не изученный материал, который необходимо освоить за короткий срок в режиме сверхзапоминания, который был предложен Г.К. Лозановым, а позднее А.А. Востриковым как эффективный способ усвоения лингвистического материала в долговременной памяти. Индивидуальным творческим достижением (ИТД) на этой ступени выступает ускоренный синхронный перевод новой лексики. Продолжением первой ступени цикла является знакомство и освоение приёмов творческой работы с новым текстом. ИТД считается ускоренный синхронный перевод всех предложений текста.

Вторая исследовательская ступень начинается с анализа русского текста как модели предложений изучаемого языка, специфики изложения

учебной темы и сравнительного анализа грамматики. На второй ступени также изучаются грамматические особенности новой темы и анализируются способы конструирования грамматических тренировочных заданий для партнёра.

Третья ступень – конструирование творческих заданий для себя и партнёра реализуется в виде разработки собственных текстов на русском языке как модели изучаемого языка на основе новой и ранее изученной лексики с последующей подстановки непереводаемых включений. Завершается эта работа синхронным переводом русского текста на изучаемый язык, фиксацией его в тетради и последующий синхронный перевод на русский язык. ИТД данного вида деятельности проявляется на четвёртой ступени и заключается в умении свободно изложить свой рассказ на изучаемом языке и ведении свободного диалога по теме заданной партнёром.

Следующим элементом творческого конструирования третьей ступени является разработка упражнений грамматических тренингов для партнёра, включая ранее изученные грамматические структуры.

На завершающей ступени дидактического цикла эти задания предлагаются партнёру и выполняются его задания в режимах «Я – учитель, ты – ученик» и «Ты – учитель, я – ученик».

Завершается процесс групповым обсуждением на основе работы коллективного интеллекта и рефлексии достигнутых ИТД. Лучшие творческие работы учащихся вносятся в коллективный творческий учебник.

Описанная технология получила своё развитие в авторском курсе «English Intensive Course For Children And Their Parents» для 1-3 годов обучения.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Востриков А.А. Педагогика развития резервных возможностей личности. Курс продуктивного обучения для учителей начальной школы. Одесса: Психопедагогика, 1992. 103 с.
3. Востриков А.А. Основы педагогической психологии, психодидактики и технологии продуктивного обучения в начальной школе. Личностно-ориентированная педагогика: Учебное пособие. Сибирская школа развития. Томск: ТГПУ, 1997. № 3. 320 с.
4. Востриков А.А. Теория, технология и методика продуктивной педагогики в начальной школе. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 330 с.

5. Востриков А.А. Теоретические основы продуктивного обучения в начальной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2000. 408 с.
6. Дудина Е.Н., Иценко И.А., Психолого-педагогические особенности формирования сверхзапоминания в интенсивном курсе английского языка в начальной школе: Тез. докл. VI Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных 15-20 апреля 2002 г. «Педагогика и психология». Томск, 2003. С. 66–67.
7. Дудина Е.Н. Проблема развития приобретаемых способностей к интенсивному обучению иностранного языка в начальной школе // Освоение инновационных технологий в условиях практико-ориентированного вузовского образования: Тез. докл. регион. науч.-практ. конф. Барнаул, 2004. С. 101–112.
8. Иценко И.А. Особенности разработки и внедрения в элитарное образование начальной школы креативного интенсивного курса английского языка // Всероссийская научно-методическая конференция «Эстетико-продуктивная педагогика как содержательный и технологический принцип в современном образовании» (26–28 мая 2005 г.): Материалы конференции. Т. 1. Секция «теоретические и технологические аспекты эстетико-продуктивного обучения в элитарной школе». Томск: ТГПУ, ТГУ, 2005. С.199-203.
9. Лозанов Г.К. Основы суггестологии. София, 1973. 124 с.

О НЕКОТОРЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА

О.А. Козырева, Красноярск, Россия

Т.Б. Черепанова, Томск, Россия

Отечественная практика в сфере подготовки специалистов претерпела в последние полтора десятка лет значительные изменения по сравнению даже с образовательной практикой еще двадцатилетней давности: требования к специалистам значительно изменились, от них требуется постоянная внутренняя мобильность, готовность к изменениям, наличие не только комплекса знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, а прежде всего – сформированные навыки профессионального самосовершенствования, профессионального роста.

В Послании Президента РФ выдвигается один критерий успешности системы образования в целом: конкурентоспособность в условиях глобализации. Причем «конкурентоспособность», полагается, должна быть достигнута исключительно через «профессионализацию» и «специализацию», то есть совершенствование навыков трудовой деятельности. Между тем «конкурентоспособность» в отношении образования – это понятие весьма специфическое, поскольку образование является прежде всего социальным институтом. Образование является

областью, формирующей институциональные основы жизненного уклада, обеспечивающей преемственность образа жизни, устойчивость развития общества и государства и не может быть сведена только к подготовке «специалистов для предприятий рыночной экономики». Категория образования имеет целостный, системный характер, и для ее осмысления нужно сформировать более полную систему стратегических критериев (причем «конкурентоспособность» будет только одним из них).

Разработка целостной системы профессионального развития – одна из решаемых современной образовательной практикой задач. Система, как правило, представляется в виде концепции, отражающей наиболее существенные, системообразующие аспекты деятельности, основываясь на обобщении теоретической разработки, практического опыта и интеллектуальном творчестве деятелей.

Концепция представляет из себя систему понятий, интеллектуальный конструкт, реализующий важнейшие функции мыследеятельности, включая проектирование, критику и проблематизацию, мониторинг и ценностное обоснование деятельности, являющиеся инструментом построения деятельности (в частности, образовательной деятельности учреждения). Концепция, таким образом, неразрывно связана с проблемными размышлениями об образовании в социокультурной ситуации и разработкой путей их решения и результатом ее реализации является, в нашем случае, формирование личностно активного профессионала в области образования.

Рассматривая существующие концепции профессионального развития специалиста с учетом философского и системно-теоретического обоснования изменений и эволюции практики, мы определяем, что разработка концепций такого рода – это построение образа, модели того, каким должен стать специалист в результате осуществления детальной программы его развития. Теоретическая или концептуальная модель воплощает понимание ее автором того, что такое образование, как оно проходит и разворачивается в контексте формирования отдельного профессионала. На основе этой теории может быть разработан тот или иной вариант практической образовательной деятельности и создана действующая модель.

В аспекте рассматриваемой проблематики нам не уйти от определения в проблемном поле профессиональной компетенции. Остановимся в данной связи на известной позиции, что важнейшим условием формирования любого умения как ведущего компонента компетентности,

в том числе и в профессиональной деятельности, является включение его в *практически значимую деятельность*, в структуре которой данное умение занимает ведущее место, поэтому моделирование отдельных элементов образовательного процесса строится с учетом того, в какой деятельности (а точнее, при выполнении какой педагогической функции) ярче проявляется то или иное методическое умение.

Качественное выполнение данного принципа позволит, на наш взгляд, решить такую серьезную проблему профессионального развития специалиста, как перенос теоретических знаний в практическую деятельность, что должно начать осуществляться в период и профессиональной подготовки, и в период профессиональной переподготовки. Этот тезис подтверждается тем фактом, что на современном этапе развития системы профессиональной подготовки наиболее распространенным ее вариантом является следующий: теоретическая подготовка – *моделирование* – педагогическая практика – рефлексия – наставничество.

В качестве примера опишем, на наш взгляд, две интересные концепции профессионального развития специалиста (одну отечественную и одну – зарубежную): концепцию Ю.П. Поваренкова и типологическую теорию Д. Холланда.

Ю.П. Поваренков рассматривает профессионализацию как процесс формирования *личности и деятельности* профессионала. При этом личность профессионала рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида.

В качестве *критериев развития* личности профессионала выступают *профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость*.

Сущность процесса профессионального становление личности раскрывается в ходе его анализа в нескольких аспектах, а именно: как формы профессиональной социализации и индивидуализации; как части жизненного пути индивида; как специфической формы профессионального развития и научения; как специфической формы проявления активности индивида.

В качестве единиц периодизации автором используются *стадии, периоды и фазы*. Стадии, в основном, совпадают с этапами профессиональной социализации: допрофессиональное развитие личности (подготовка к профессионализации); поиск и выбор профессии, учебного заведения; профессиональное обучение; самостоятельная профессиональная деятельность.

Периоды являются компонентами стадий и возникают как результат конкретизации концепции. Ю.П. Поваренков выделяет четыре стандартных периода: профессиональная адаптация (или завершение профессионального развития предыдущей стадии), устойчивый рост показателей; период наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация.

Фазы конкретизируют ситуацию профессионального становления личности. Они связаны с решением более частных задач профессионального развития.

Каждый период делится на фазы в зависимости от решаемой задачи: фаза «послевступительной эйфории» и апробирования довузовских форм учебной деятельности; фаза осознания неэффективности профессиональных форм учебной деятельности и формирование новых; фаза наивысшего развития учебно-академической деятельности студента, ...

Системообразующим фактором профессионального становления личности Ю.П. Поваренков считает конвергенцию индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) факторов. Автор особо отмечает, что их соотношение меняется по мере профессионализации личности.

На первых этапах профессионализации ведущая роль отводится автором профессиональной социализации, а на более поздних – профессиональной индивидуализации.

В концепции Ю.П. Поваренкова хронологическим основанием для периодизации является «профессиональный возраст» личности, то есть длительность ее профессионализации, которая превышает общетрудового стажа.

Типологическая теория Д.Холланда интересна его внутренней органичной связью личности и экологии и состоит в следующем: процесс профессионального развития, по мнению автора, ограничивается, определением самим индивидом личностного типа, к которому он относится, отысканием профессиональной сферы, соответствующей собственному типу, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой профессиональной сферы, что определяется развитием интеллекта и самооценки (Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, 1983).

Типы (комплексные ориентации личности) по Д. Холланду [7].

1. *Реалистическая ориентация*: мужской тип, активность, агрессивность, интерес к физической активности, моторные способности, предпочтение конкретной работы, конвенциональность в политике,

экономике; в профессиональном выборе – ремесленные занятия, техника, сельское и лесное хозяйство.

2. *Интеллектуальная ориентация*: отсутствие направленности на общение, интерес к абстрактным проблемам, способности в манипулировании символами, слабая физическая и социальная активность, неконвенциональные ценности; в выборе – естественнонаучные дисциплины, математика.

3. *Социальная ориентация*: социальная ответственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем; в выборе – педагогика, социальное обеспечение, клиническая психология, профконсультация.

4. *Конвенциональная ориентация*: предпочтение структурированной вербальной или знаковой деятельности, подчиненные роли, конформность, избегание неопределенных ситуаций, социальной активности и физического напряжения, идентификация с позицией власти, ценность материального положения и статуса; в выборе – банковская служба, бухгалтерия, статистика.

5. *Предпринимательская ориентация*: сила, руководство, вербальные способности, уверенность в себе, конкурентность, избегание однозначных ситуаций и монотонной умственной работы; в выборе – служба в гостинице, предпринимательство, промышленное консультирование.

6. *Ориентация на искусство*: чувствительность, потребность в самовыражении, избегание однообразной и физической работы, неуверенность в себе, женственность; в выборе профессии – искусство, культура.

Полагаем справедливым, что существующие концепции профессионального развития специалиста не должны быть формальными рамками, эклектически соединяющим различные фрагментарные соображения и подчас субъективные воззрения. Они должны представлять целостное понимание основополагающих принципов образования, государства и общества, а также определять реальную стратегию взаимодействия различных элементов общества.

И в заключении: как показал опыт анализа теории и практики, единого взгляда на концепцию профессионального развития специалиста нет (полагаем, множественность их заложена внутри самой проблематики), но вместе с тем, определены основные составляющие единого подхода, согласованные с реалиями современной действительной и направленные на пролонгированную профессиональную востребованность личности.

Литература

1. Акмеология: Учебное пособие / А.Деркач, В.Зазыкин. СПб.: Питер, 2003. 256 с.: (Серия «Учебное пособие»).
2. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие / Л.М.Митина и др. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).
3. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002.
4. Super D.E., et al. Vocational Development: A Framework of Research. N.Y. 1957.
5. Super D.E. Vocational development. N. Y., 1957. 391 p.
6. Super D.E., Bahn M. Y. Occupational psychology. L.: Tavistock, 1971. X+209 p.
7. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice. // J. Appl. Psychol. 1968. V. 52. N 1.

О МИРОВЫХ ПРОЦЕССАХ МОДЕРНИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.А. Копытов, Томск, Россия

Целью данной статьи является анализ основных дидактических подходов, выявление общих тенденций и национальной специфики модернизации содержания и методики начального профессионального образования на примере образовательной практики в США.

Согласно американскому методологу профессионального образования М. Миллеру, отбор содержания образования основывается на выбранном философском подходе [4]. Бихевиористская модель конструирования содержания профессионального образования базируется на философских позициях прагматизма, в соответствии с которыми целью обучения является предоставление содержания образования, которое отражает реальный мир в наибольшей степени. Акцент в данном случае делается на обучение через действие, для воспроизведения успешного поведения, которое характерно для рабочего места. Прагматическое содержание образования проверяется или оценивается через человеческий опыт [4]. Философская прагматическая школа является базисом для наиболее распространенного метода отбора содержания профессионального обучения в США – «анализа заданий», который используется в обучении на основе компетентностного подхода и второй модели разработки содержания профессионального образования, называемой «конструирование обучающих систем».

В основе модели конструирования обучающих систем, в дополнение к бихевиоризму, лежат когнитивизм и конструктивизм.

Основным при когнитивном подходе к обучению является акцент на обучаемом, а не внешних стимулах; признание различных предпочтений и стилей обучения у разных индивидов. Акцент при этом делается на разработку обучающих стратегий, которые обеспечивают разнообразие методов обучения для различных стилей обучения или индивидуализированную форму обучения в случае доминирующего стиля.

При конструктивистском подходе к обучению (начиная с конца 1980-х гг.) основным является предоставление возможностей обучаемым для открытия ими собственного способа осознания материала, то есть обучение в данном случае имеет место, когда учащиеся «конструируют» что-либо, извлекают свое собственное знание из имеющегося контекста. В начальном профессиональном образовании, например, это включение в содержание подготовки заданий на устранение неисправностей и т.п. На практике американская дидактика начального профессионального образования настоятельно рекомендует использовать синтез всех трех подходов к обучению [3, с.158-159].

Отметим также, что характерной чертой деятельности профессиональных и общеобразовательных учреждений США является разработка собственной философии. В методических рекомендациях по конструированию учебных планов, программ и курсов профессионального обучения, предлагаются пошаговые методики по разработке философских основ учебно-методической документации [2]. Как показал анализ, философия учебных заведений и программ базируется на вышеназванных концепциях, двух миссиях профессионального образования и предоставлении равных возможностей в процессе обучения. В последние годы обязательен учет Национальных целей 2000 и ключевых компетентностей, определенных Докладом 1991 г.

В США широко распространен компетентностный подход в начальном профессиональном образовании. Нами было проанализировано более 30 Аналитических профилей профессиональной компетентности (Competency Analysis Profiles), разработанных группой специалистов Центра профессионального образования и подготовки к занятости Университета штата Огайо и Департамента образования штата Огайо в 1992–1998 гг. [5].

Анализируемые профили компетентности построены на основе деления содержания образования на три группы компетентностей: профессиональные (специальные), академические (профессионально

ориентированные) и так называемые «компетентности подготовки к занятости» (Employability Skills) или «компетентности выживания на рабочем месте» (Job Survival Skills). Иногда их называют способностями к трудоустройству.

На первом этапе специалистами Центра совместно с сотрудниками Отдела профобучения и образования для карьеры Департамента образования разрабатывались перечни компетентностей по каждой из трех групп для отдельных специальностей. Компетентности, имеющие нумерацию, объединены в разделы в соответствии с содержанием обучения. Обычно каждый раздел включает от одной до десяти компетентностей. Компетентности подразделяются на более мелкие составляющие, характеризующие конкретные знания, умения и навыки, которыми должен овладеть учащийся. При этом и сами компетентности, и их составляющие разделяются по уровням: они могут быть базовыми, усовершенствованными и перспективными. Базовые компетентности и их составляющие определяют те знания, умения и навыки, которые необходимы выпускнику на начальном этапе его карьеры. Усовершенствованные компетентности означают знания, умения и навыки, которые способствуют продвижению в соответствующей профессиональной области. Перспективные компетентности предусматривают знания, умения и навыки, которые могут понадобиться при получении рабочего места или продвижении лишь через три-четыре года. Соответствие каждому из уровней отмечается в перечнях компетентностей специальными сносками, что облегчает работу преподавателей и мастеров профобучения.

В группу «профессиональных» компетентностей включены те знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к изучаемой специальности. Это самая обширная группа компетентностей, к ней также относятся знания по технике безопасности. Академические компетентности могут быть выделены в отдельную группу или включены в профессиональные компетентности в виде их составляющих. В любом случае это профессионально-ориентированные знания, умения и навыки, имеющие деятельностный характер и различающиеся для каждой из профессий.

Наибольший интерес с точки зрения подготовки молодежи к вступлению в современный мир труда представляет, на наш взгляд, третья группа – компетентности «подготовки к занятости», перечни которых, как показало исследование, во многом заданы целевыми установками Правительственных документов, и соответствуют ключевым

социальным компетентностям, а также многим разделам курсов по планированию карьеры.

Как отмечается в научно-педагогической литературе США, предпочтительнее формальный или системный подход к анализу заданий (профессий), цель которого – описание и верификация обязанностей и заданий, необходимых для какой-либо профессии с целью постановки задач образования и разработки адекватного им содержания. Результатом такого анализа является перечень или кодификация всех поведенческих образцов, включая навыки, знания, отношения, которые необходимы для получения преимуществ на рынке труда и для повышения эффективности профессиональной деятельности. Основной составляющей данного подхода является особая иерархия, которая используется для построения содержания. Классической схемой является включение в эту систему таких элементов, как идентификация или название профессии (профессиональной области); название специальности согласно Классификационной системе США и перечисление основных профессиональных обязанностей; задания (конкретные виды деятельности); шаги – еще более конкретизированные действия, которые необходимо выполнить.

В 1990-е гг. рядом исследователей предлагаются также новые подходы к отбору содержания, необходимого для подготовки к занятости. К ним относятся, например, построенный на основе комплексного анализа имеющихся документов суммарный лист умений и навыков Р. Линча [3, с. 29]. Автор считает необходимым включение в содержание знаний о компьютерах и технологиях; навыков разрешения проблем, критического мышления и принятия решений; умений управления ресурсами; знаний экономики труда и рабочего места и др. На наш взгляд, данный подход достаточно фрагментарен, и не предоставляет четких критериев отбора содержания. Тем не менее, его ценность заключается в попытке объединить наработки в этой области.

В США также получила поддержку позиция канадских специалистов Р. Симона, Д. Диппо, А. Шенке, которые вводят в научный оборот термин «трудовые знания», понимая под ним мнение работающих на разных местах относительно знаний, важных для компетентного рабочего поведения [3, с. 28]. Авторы концепции отмечают, что необходимы знания о материалах, базовых для рабочего места (оборудование, инструменты, одежда и др.); языке труда (специальная терминология, жестикауляция), характеристиках рабочего места и др.

В рамках данной статьи в силу ограниченности объема мы описали основные направления модернизации дидактических подходов в профессиональном образовании, реализуемые в современной образовательной практике США, являющиеся ярким примером данных явлений в мировом образовательном процессе.

Литература

1. Bonstingl J. Schools of quality: an introduction to Total Quality Management in education. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996. 143 p.
2. Duenk L., Smith H. Improving vocational curriculum. South Holland, IL: The Goodheart-Willcox company, Inc. Publishers, 1993. 264 p.
3. Gray K., Herr E. Workforce education: The basics. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998. 326 p.
4. Miller M.D. Principles and a philosophy for vocational education. Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, the Ohio State University, 1985. 250 p.
5. Ohio Competency Analysis Profile: Travel and tourism marketing 5/92. Columbus, OH: CETE OSU, 1992.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

И.С. Медникова, Томск, Россия

Сегодня мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека, независимо от места его проживания и образовательного уровня. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно быть международным; школьное и университетское образование приобретают черты поликультурного.

Речь идет о безотлагательной необходимости формировать готовность и способность к жизни в открытом обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а, следовательно, носители разных культурных традиций, о воспитании современного подрастающего поколения. В наше время развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. В связи с этим важным

является формирование у современной личности системы значимых ценностей и новых жизненных установок. Задача развития современной личности с учетом полиэтничности и многоязычия, многообразия культур названа в числе приоритетных. Ощущается потребность в формировании национального самосознания личности как части общероссийского менталитета, поликультурного образования в теснейшей связи с общечеловеческими ценностями.

Анализ авторских работ Г.Д. Дмитриева, В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой, З.Т. Гасанова [1, 2, 4] и др. позволяет сделать вывод, что цель поликультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде школы, города, региона, обладающим развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

В таком контексте требуется новый подход к построению образовательной системы, чтобы содержание и структура учебно-воспитательной работы оптимально содействовали осознанию и адекватному восприятию традиций и духовной культуры этноса как части своей жизнедеятельности. Таким образом, одной из составляющих содержания образования должен стать культурологический компонент становления личности из-за исключительной значимости традиционной культуры в развитии личности как части общероссийского менталитета, ее национального самосознания и формирования ее внутреннего мира, исходя из необходимости приобщения растущего человека к накопленным веками духовным ценностям, культуре.

Соответственно, в области языкового образования в условиях реальных контактов студентов и будущих специалистов с носителями многочисленных культур посредством изученных в вузе языков встает задача формирования языковой личности нового типа. Построение модели языковой личности нового типа, востребованной современным обществом для прогрессивного, неразрушительного, но гармоничного и созидательного развития, позволяет разработать систему формирования такой личности в процессе изучения ею иностранных языков. Формирование и воспитание человека культуры, человека духовного частично происходит благодаря диалогу культур: родной и иноязычной. Изучая иностранный язык, человек познает культуру страны изучаемого языка, ее традиции, нормы, способы поведения и т.д. Необходимо не только знание языка, но и знание норм и правил

иноязычной культуры. Поскольку язык – инструмент культуры, формирующий личность человека, который именно через язык воспринимает менталитет, традиции и обычаи своего народа, а также специфический культурный образ мира [5, с. 14–15], то становится ясно, что взаимосвязь языка, культуры и коммуникации является естественной и неразрывной.

Учитывая неизолированность существования человека, его функционирование в поликультурном пространстве, целесообразно говорить о формировании поликультурной личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе. Следовательно, при обучении иностранным языкам встает задача сформировать такую личность, которая бы обладала способностью средствами языка выявлять в каждом представителе иноязычной культуры характеристики плюралистической идентичности, обладающей как универсальными параметрами, так и специфическими этнокультурными, социокультурными и индивидуально-культурными компетенциями. Сформировав такой тип поликультурной личности, мы подготовим ее к продуктивному участию в ситуации поликультурной коммуникации.

Осуществляя задачи формирования поликультурной личности в процессе преподавания иностранных языков, мы берем во внимание глубокое и всестороннее овладение студентами культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции различных культур. То есть мы должны создать условия, при которых студенты воспринимают инокультурные нормы как свои собственные. При формировании поликультурной личности важным для нас, таким образом, становится социокультурный компонент. Мы учим студентов свободно ориентироваться в новой культуре и обществе, решать повседневные проблемы в семье, быту, на работе, в учебе. Главным для нас также является воспитание учащихся в духе мира, толерантности, гуманного межнационального общения. Как пишет британский ученый Беннет, эмпатическое чувство требует от учащихся все возрастающих знаний о других культурах, при изучении иностранных языков, понимание разных коммуникационных стилей, повышения чувствительности к разным ситуациям, в которых возможно применение альтернативных культурных ценностей. Для плюрализма характерно осознание культурных различий как части себя, собственной идентичности [6, с. 150].

Мы полагаем, что при полном приспособлении к чужой культуре формируется поликультурная личность, которая психологически и социально готова понять множество реальностей, способна к обдуманному выбору поступков в специфической ситуации, а не просто действует в соответствии с нормами своей культуры. Процесс психического роста от монокультурного человека к мультикультурному – это процесс изменения, в котором новые элементы жизни объединяются с полным пониманием того, что такое культура. Этот процесс связан со стрессом и напряжением из-за необходимости приспособления окружающей среды. Встает вопрос о возможности и необходимости поликультурности в образовании. Мы согласимся с современными исследователями с тем, что поликультурность должна стать важной человеческой и социальной ценностью, тем идеалом, к достижению которого следует стремиться. Поэтому, средствами иностранного языка мы воспитываем толерантное отношение к специфике иноязычной культуры, осмысление иерархии ее ценностных ориентаций, стремление к межкультурной коммуникации, что является условиями, способствующими обогащению человека духовного, формированию поликультурной личности.

Литература

1. Гасанов З.Т. Формирование готовности к межкультурному диалогу в многонациональном регионе // Педагогика. 1994. № 5.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.
3. Иконникова Н. К. Механизмы межкультурного восприятия // Социологические исследования. 1995. № 11.
4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
6. Bennet M. Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings. Yarmouth, 1998.

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Е.А. Меньшикова, Томск, Россия

Проблема развития стремления у детей к познавательной деятельности особенно актуальна, так как в практике обучения и воспитания школьников на первый план выходит задача повышения познавательной

инициативы учащихся, что непосредственно связано с развитием познавательной потребности школьников, их познавательной активности и познавательного интереса.

Под познавательной потребностью мы понимаем исходное побуждение человека к познавательной деятельности, которое свидетельствует об испытываемой им нужде в новых знаниях об окружающей действительности (предметном мире, человеческих взаимоотношениях и самом себе). Познавательная потребность является источником познавательной активности человека. Она имеет определенные закономерности развития в онтогенезе и зависит от врожденных предпосылок и факторов воспитания личности. Физиологической основой познавательной потребности является ориентировочно-исследовательский рефлекс. Элементарная потребность в раздражителях и потребность в новых впечатлениях являются промежуточными этапами развития познавательной потребности в онтогенетическом становлении ребенка в младенческом возрасте. Особую роль в развитии потребности в познании имеет фактор общения, потребность в котором имеет социальную природу и формируется в процессе непосредственного эмоционального контакта ребенка с близкими людьми (прежде всего с матерью), проявляясь в «комплексе оживления». Условия воспитания способствуют формированию у ребенка соответствующих форм поведения (исследовательского, познавательного, как результата развития психики на основе ориентировочно-исследовательского рефлекса, либо пассивного, оборонительного, «равнодушного» к познанию окружающей действительности, как результата развития психики на основе пассивно-оборонительного рефлекса). Познавательная потребность является источником познавательной активности человека.

Анализ психолого-педагогической природы познавательной активности на основе наших наблюдений в педагогическом процессе, работа с детьми в качестве педагога и практического психолога, работа коллег, исследование научных источников по данной проблеме помогли нам сформулировать свою научную позицию на предмет познавательной активности. Под познавательной активностью мы понимаем движущую силу познавательной деятельности человека, выражающуюся в особом интеллектуальном отношении его к действительности (предметному миру, сфере человеческих отношений и самому себе). Это отношение характеризуется стремлением человека к умственным усилиям и интеллектуальному труду, преодолению трудностей в процессе достижения цели познавательной деятельности. Понятия

«интеллектуальная», «познавательная», «умственная» активность мы используем как синонимичные. Существуют факторы, обуславливающие развитие познавательной активности в онтогенезе, каковыми являются условия воспитания и развития личности и врожденные предпосылки в виде задатков, лежащие в основе развития способностей человека. Огромное значение для развития познавательной активности имеют противоречия, которые, разрешаясь, способствуют движению вперед в психическом становлении личности. Полагаем, что ими являются: 1) противоречие между растущими познавательными запросами ребенка и реальным запасом знаний у него; 2) противоречие между реальными (сформировавшимися) у ребенка способами получения знания и возросшей необходимостью у него в более сложных формах познания. Существуют уровни развития познавательной активности (репродуктивный и продуктивный (творческий)) и этапы ее развития в онтогенезе (любопытство, любознательность, познавательный интерес). Они характеризуются качеством интеллектуального продукта личности. Полагаем, что существуют сензитивные периоды в развитии познавательной активности человека. Они приходятся, главным образом, на дошкольное детство. Проявлением такого сензитивного периода является познавательная активность детей, проявляемая ими в процессе усвоения речи и выражающаяся в словотворчестве [1]. Познавательная активность занимает определенное место в структуре активности индивида. Знание и понимание сущности познавательной активности, закономерностей ее развития в онтогенезе необходимо участникам образовательного процесса в обучении и воспитании детей.

Любопытство и любознательность детей являются этапами развития познавательной активности детей на ранних этапах онтогенеза. Полагаем, что эти понятия не тождественны. Любопытство – есть первичный процесс, предшествующий возникновению любознательности в онтогенезе, начальный этап развития познавательной активности в социальной среде. Он характеризуется стихийностью, ситуативностью, отсутствием определенной познавательной избирательности. Любознательность же является «дельным любопытством», тягой к знаниям. Существует специфика в понимании феноменов любопытства и любознательности, пытливостью ума и склонностью к познавательной деятельности. Она часто находит выражение в детских вопросах познавательного характера. Необходимо создание определенных условий воспитания, которые бы способствовали развитию любознательности у детей. Такими условиями являются следующие:

- взрослому необходимо побуждать ребенка к доступной активности в плане исследования окружающего мира;
- ребенку необходимо предоставлять определенную свободу движений, которая является обязательным фактором для развития его мозга, мышц тела и средством установления контакта со средой;
- ребенка необходимо постепенно вовлекать в предметно-манипулятивную и игровую деятельность, адекватную возрасту;
- взрослому нельзя игнорировать потребность ребенка в ласке, опеке, непосредственном эмоциональном контакте, это приводит к возникновению психических травм и закреплению пассивно-оборонительного поведения.

Деятельность, в которую взрослый вовлекает ребенка, должна быть, с одной стороны, посильной, с другой, – связана с преодолением трудностей, с которыми ребенок может справиться. Разнеживание, удовлетворение всех желаний, без пробуждения стремления к поиску, способствуют развитию человека с неразвитой познавательной потребностью и любознательностью, который становится беспомощным, сталкиваясь с малейшими трудностями в жизни.

Полагаем, что любознательность – есть сложное, многомерное явление, которое можно анализировать с разных точек зрения:

1) как проявление познавательной активности, источником которой является познавательная потребность;

2) как психическое состояние, проявляющееся у ребенка в познавательной деятельности;

3) как черту характера, устойчивую индивидуальную психологическую особенность личности, следствие воспитания ребенка, прежде всего, в семье

4) как интеллектуальную способность человека, выражающуюся в определенном реагировании на окружающий мир, в котором он живет.

Полагаем, что любознательность во многом является результатом семейного воспитания ребенка. Существуют сензитивные периоды в ее развитии, которые приходятся, главным образом, на дошкольное детство и интеллектуальные предпосылки развития любознательности в виде определенных задатков. Любопытство и любознательность – есть звенья одной цепи, они являются определенными этапами развития познавательной активности в онтогенезе. Педагогу необходимо развивать любознательность в учебной деятельности.

Познавательный интерес является определенным этапом в развитии познавательной активности ученика и мотивом его познавательной деятельности. Полагаем, что психолого-педагогическая природа познавательного интереса обусловлена развитием различных составляющих, а именно: развитием в деятельности познавательной потребности; проявлением познавательной активности, источником, которой является потребность в познании; смыслообразующим мотивом, побуждающим человека к познанию. Под познавательным интересом нами понимается смыслообразующий мотив познания, который представляет собой побуждение к деятельности, выражающееся в познавательной активности, направленной на удовлетворение познавательной потребности. Согласно А.Н. Леонтьеву, личностный смысл создает пристрастность человеческого сознания [2]. Являясь составляющей индивидуального сознания человека, он создает внутреннюю движущую поведением человека силу. Задача учителя, воспитателя, родителей, помочь сознанию ученика прийти к пониманию объективной значимости познавательной деятельности (без принуждения и вознаграждения), чтобы она приобрела для него личностный смысл, тогда познавательный интерес станет движущей силой поведения ученика. Это возможно, когда в основе образования лежит механизм понимания сути изучаемых явлений субъектами образовательного процесса (обучающим и обучаемым), когда обучение и воспитание строится через проникновение в сознание учащегося, когда происходит пересечение сознаний учителя и ученика. Такое образование предполагает развитие активной познавательной позиции у ребенка, способствующей самостоятельному поиску и применению знаний в жизненной практике, воспитание личности, открытой для восприятия и осмысления нового знания, способной в дальнейшем реализовать свой интеллектуальный и личностный потенциал.

Учение – это труд ученика. Успех в учебе – результат умственного труда ребенка. Чтобы учебный труд приносил успешные результаты и способствовал формированию активной познавательной позиции, необходимо соблюдать следующие условия: учебный материал должен быть посилен ребенку для понимания и усвоения; учебный материал должен постоянно усложняться; понимание и усвоение должно быть связано с преодолением трудностей, то есть требовать от ребенка определенных умственных и волевых усилий; обучение должно вестись с опорой на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский); ребенок должен получать радость от процесса познания, это возможно, когда

он трудится не ради награды в виде оценки, а ему интересен сам процесс познания; важен нравственный аспект познания: успех в учебе должен быть достигнут честным трудом ученика, обусловлен его стремлением к познавательной деятельности (без списывания, подделок, обмана); учебный труд успешен, когда исключен элемент конкуренции в учебной деятельности; ребенок добивается успеха в учебной деятельности, когда он не боится ошибиться, в нем нет страха допустить ошибку; важным условием является создание на уроке атмосферы раскрепощенной умственной деятельности. Если ребенок часто испытывает эмоцию страха неудачи в учебной деятельности, это порождает стратегию избегания неудач в деятельности, при которой достижение успеха в учебе вряд ли возможно. Научить школьника быть раскрепощенным в умственной деятельности – задача учителя и показатель его профессионального мастерства. Это может учитель высшего класса, который умеет создать атмосферу доброжелательности и доверительных отношений с детьми, стать для них настоящим другом.

Литература

1. Меньшикова Е.А. Развитие познавательной активности детей (психолого-педагогический аспект). Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. 204 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1974. 304 с.

ПОВЫШЕНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

***Т.П. Минченко, Т.Д. Литвинова, Т.П. Бланк, Л.Е. Трифонова,
Томск, Россия***

Одними из важнейших направлений государственной политики в области развития науки и технологий являются развитие фундаментальной науки, формирование национальной инновационной системы, сохранение и развитие кадрового потенциала научно-технического комплекса, интеграция науки и образования;

В 2007 году Сибирское отделение РАН отмечало 50-летний юбилей и в течение всего года во всех научных центрах СО РАН, в том числе и в Томском научном центре, работала комиссия, анализирувавшая их работу и проблемы. В конце года на заседаниях президиума СО РАН были рассмотрены и утверждены перспективы развития каждого научного центра.

Как отметил председатель президиума СО РАН академик Н. Добрецов, важнейшей частью исследований и отличительной особенностью СО РАН являются интеграционные проекты, а также выработка адекватных критериев для оценки деятельности научных коллективов и организаций.

Одним из актуальных требований, предъявляемым к ученым, является их умение к созиданию и творчеству и навык в письменной и устной форме оформлять и предъявлять свои инновационные достижения.

Целью доклада является описание различных видов аудиторной и внеаудиторной деятельности кафедры иностранных языков ТНЦ СО РАН, в рамках подготовки кадров высшей квалификации для ТНЦ. Сотрудникам кафедры, в содружестве со слушателями удалось выработать как уникальные, так и технологичные формы работы, которые, с одной стороны, помогают выявлению и формированию креативных способностей, а, с другой, обучают навыкам вербальных и невербальных форм презентации творческих идей [1].

Установка на раскрытие творческого потенциала слушателей была сформирована со времени основания кафедры в 1988 году по инициативе и при поддержке академика В.Е. Зуева. Первым руководителем кафедры в течение 15 лет была Л. С. Полковникова, заложившая лучшие традиции творческих форм повышения квалификации ученых ТНЦ, в настоящее время развитие этих традиций и поиск новых видов деятельности продолжается дружным коллективом из 4 штатных работников под руководством Т. Д. Литвиновой.

Слушатели кафедры занимаются в группах как по подготовке к сдаче кандидатского экзамена по иностранным языкам (английский и немецкий), так и в разговорных группах, объединяющих ученых ТНЦ, совершенствующих язык в группах разного назначения.

Помимо этого кафедра ежегодно организует конференцию для аспирантов и соискателей в формате кандидатского экзамена «Последние достижения в разных областях науки», где рабочим языком является английский. В конференции также принимают участие научные руководители докладчиков и ученые секретари научных подразделений ТНЦ. Это мероприятие является важным прикладным упражнением для аспирантов и соискателей, так как практически все они получают первый опыт выступления с докладом о своих достижениях на английском языке. Выпускники же КИЯ имеют возможность выступить с приглашенным докладом или в роли председателей секций. Презентации

готовятся в формате Power Point и отвечают требованиям международных конференций. Это позволяет обучить слушателей основам риторики и искусству презентации, соответствующим современному уровню научной работы [2, 3]. Данная технология получила свое продолжение и в практике конференции-конкурсе презентаций на английском языке молодых ученых, организуемом Советом молодых ученых ТНЦ в тесном содружестве с кафедрой.

Преподаватели кафедры активно внедряют Интернет и использование периодических изданий на ИЯ в учебный и внеаудиторный процесс. Благодаря поддержке СО РАН, были выписаны журналы «Scientific American», «Discover», «Newsweek», которые активно используются в учебном процессе в группах по подготовке к сдаче кандидатских экзаменов и в разговорных группах. Журнал «Cool English», построенный на основе материалов разговорного английского, представляет живой язык современного общения и его различные варианты, и является хорошим дополнением к используемым в процессе обучения курсам.

Преподаватели кафедры и слушатели курсов поддерживают научные связи через общение с коллегами на конференциях, ежегодно проводимых в ТГУ и ТПУ («Язык и культура», «Язык в поликультурном пространстве»), которые имеют статус международных. Кроме того, кафедра является членом Ассоциации учителей иностранных языков ТЕЛТА, которая активно ведёт работу по обмену практическим опытом преподавания предмета и широко информирует о методических новинках и доступных, в том числе через Интернет, ресурсах.

Кафедра сотрудничает с ТГПУ, зарубежные студенты-стажеры которого проводят на КИЯ семинары по обмену опытом.

Поддерживать высокий профессиональный уровень преподавателей помогает постоянная переводческая деятельность – и в качестве переводчиков на международных конференциях, проводимых в Томске и в подготовке статей для ведущих научных журналов, как российских, так и европейских и американских. Постоянно занимаясь чтением и анализом технических текстов, преподаватели способны лучше переводить и, наоборот, постоянно занимаясь переводом, они могут лучше работать со слушателями и в кандидатских группах и в разговорных группах, где занимаются исследователи и ученые, уже имеющих научные степени.

Помимо этих форм уникальной площадкой, создающей кумулятивный эффект в генерировании творческой энергии, является деятельность клуба общения на английском языке «Fans & Friends of

English» с периодическим участием и выступлением носителей языка из разных стран. В течение года проводится несколько тематических вечеров клуба, например, «Freshmen's day», «Christmas», «Shakespeare's Birthday».

Работа Клубного театра (его представления идут на Английском языке), в котором актёры, танцоры, певцы, художники, костюмеры, сценаристы и режиссёры – это сотрудники ТНЦ, неизменно получает высокую оценку аудитории и самих участников, так как творчество – это важнейший инструмент ученого, а его поддержание на нужном уровне требует огромных систематических усилий. Кроме того, Клуб является одной из любимых форм досуга. Свои мероприятия Клуб проводит в Доме Ученых Академгородка и Городском Доме Ученых, арендуя в них помещения.

Работа Клубного театра помогает сотрудникам ТНЦ реализовать и развить свой творческий потенциал, активно попрактиковаться в общении с иностранцами, приглашаемыми на заседания клуба.

Поскольку практические занятия иностранным языком на Кафедре ИЯ ТНЦ СО РАН не предполагают, но не исключают, изучение структуры языка, а скорее формирование умений и навыков практического владения языком, то и подход основывается на функциональной деятельности с полным акцентом на обучаемом, а не обучении, так называемый «*learner-centered approach*», а именно, формирование основных навыков и коммуникационных стратегий, когда язык не изучается, а усваивается, например, в процессе моделируемых «реалистичных» ситуативных диалогов, основанных на аутентичных материалах и специальных упражнений с поиском недостающей информации, так называемых «*information-gap exercises*» [4]. Фундаментом коммуникативной компетентности является метод эмоционального вовлечения всех участников процесса: наличие или создание мотивации плюс поддержание личного интереса обучаемого к результату [5-7]. Этот метод позволяет реализовать гуманистический подход, учитывающий психологию взрослого обучаемого, целью которого является беглость общения, приближенная к языковой компетентности на родном языке, достигаемая через различные коммуникативные виды деятельности и знакомство с культурой страны изучаемого языка: литературой, искусством, поэзией на языке оригинала. Не умаляя равноправия участников процесса при таком подходе, нужно подчеркнуть роль педагога, задача которого создать коллектив и обстановку, способствующую общению, тонко чувствующего и понимающего развитие отношений

в группе, обладающего неограниченным тактом и умением подбодрить, поощрить и помочь психологически и, по умолчанию, обладающего высочайшей языковой компетенцией, общекультурной эрудицией и желанием и умением учиться. Очевидно, что при таких требованиях к преподавателю, немного найдётся учреждений, которые бы удовлетворяли им как целый коллектив. Наверное, такое возможно только в малых коллективах истинных единомышленников. По счастливому стечению обстоятельств, а также благодаря мудрости подбора кадров при основании Кафедры ИЯ ТНЦ в 1988 г. (заслуга в этом всецело принадлежит первой заведующей Кафедрой Полковниковой Любомире Степановне) такая семейная модель стала возможной в Академгородке. Однако надо подчеркнуть ещё раз роль обучаемых в становлении и развитии этого метода. Слушатели Кафедры народ высокообразованный, требовательный к себе и особенно другим, и преподавателям Кафедры ИЯ ТНЦ всегда приходится совершенствоваться, чтобы соответствовать этим требованиям. Кафедра не претендует на изобретение «инновационного велосипеда», описываемый положительный опыт – всего лишь иллюстрация того, что группа людей, смотрящий и движущихся в одном направлении и знающих пункт назначения, всегда добьётся положительных результатов.

По-видимому, наиболее результативным в работе Кафедры является создание особой коммуникативной атмосферы, ориентации всех видов деятельности на эмоциональную вовлеченность обучающихся в увлекательный процесс, в котором они становятся соавторами и создателями, что и позволяет значительно повысить эффективность формирования стабильных навыков. Таким образом, работа по подготовке кадров высшей квалификации отвечает духу современных требований, заявленных и на государственном и на региональном уровне и превращается в школу творчества, генерации идей и подходов, что так необходимо для людей творческого умственного труда.

Литература

1. Поль Л. Сопер. Основы искусства речи. Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
2. Louise Bostock and Philip Bowry (consultant). Speaking in Public. Harper Collins Publishers, 1994.
3. Candace Matthews and Joanne Marino, Professional Interactions, Prentice Hall, Edgewood Cliffs, N.J. 1993.
4. G Leech and J. Svartvik, A Communicative Grammar of English, Longman Publishers, Singapore. 1988.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Наука, 1971.

6. A. Maley and A. Duft, *Drama Techniques in Language Learning*, Prosveshcheniye, Moscow, 1981.
7. Г.А. Китайгородская. Метод активизации резервных возможностей обучаемого. Методическая система интенсивного направления в обучении иностранным языкам: Сборник МГУ / Под ред. Г.А.Китайгородской. М.: МГУ, 1982.

ЛИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Е.Н. Михайлова, Томск, Россия

Тенденции развития современного мира таковы, что в ближайшем будущем оно потребует от каждого человека высокой профессиональной компетентности, необходимости для освоения новых технологий и наукоемких производств. Возрастают требования к социальной и профессиональной мобильности, к уровню интеллектуального развития, к профессиональной культуре, к способности учиться на протяжении всей жизни. Эти преобразования возможны только через пересмотр всей системы ценностного отношения личности к профессии.

В России все эти проблемы обостряются кардинальными социально-экономическими и политическими переменами, несущими с собой новые реалии демократизации общества, смены форм собственности, поиском механизмов рыночной экономики. Как и любые крупные социальные перемены, они порождают противоречивость и нестабильность общественной жизни, влекут за собой драматические изменения в жизни общества и каждого человека – пересмотр ценностных ориентаций, личностной позиции, ментальности и самого смысла жизни, отношения к профессии. Есть ряд профессий, которые относительно стабильны по социальному отношению, среди которых, прежде всего, следует назвать профессию педагога.

На протяжении всех веков общество выдвигало и выдвигает повышенные требования к профессии педагога. С момента возникновения педагогической профессии за учителями закрепились прежде всего воспитательная функция, которая с развитием науки дополнилась функцией обучения. Без педагогической профессии общество не могло бы существовать и развиваться, так как молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было бы начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, который оно получило в наследство.

В начале XVII в., когда педагогика только зарождалась как наука, уже начинали выработываться требования к личности педагога. Так чешский педагог-гуманист Я.А.Коменский сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества. [1]

Итак, учитель в ходе своей профессиональной деятельности выполнял две основные функции: обучающую и воспитывающую. Реализация этих функций требует от педагога следующих личностных параметров:

- потребности и способности к активной и разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности;
- тактичности, чувства эмпатии, терпеливости и терпимости в отношениях с детьми и взрослыми, готовности принимать и поддерживать их, а если нужно, то и защищать;
- понимания своеобразия и относительной автономности саморазвития личности;
- умения обеспечить внутригрупповое и межгрупповое общение, предотвращать конфликты в детском и взрослом сообществах;
- знания особенностей психического развития, особенно детей с проблемами, и стремления вместе с ними целенаправленно создавать условия, необходимые для их саморазвития;
- способности к собственному саморазвитию и самовоспитанию [2].

Педагог XXI века – это не только воспитатель и обучающий, его профессиональные функции значительно расширились в сторону исследовательской деятельности. Современные методы и технологии обучения, содержание школьного образования оказали сильное влияние на изменение аксиологической модальности в сторону положительной такой профессиональной направленности, как исследовательская и проектная деятельность педагога, теоретическое осмысление своего педагогического опыта, методологическая грамотность педагога и т.д. Профессиональный имидж педагога значительно изменился. К ранее перечисленным чертам педагога – профессионала заказчиками и работодателями был добавлен ряд желательных формальных показателей: наличие авторских программ и курсов, публикации и методические разработки, проведение психолого-педагогических исследований, степень кандидата наук и т.д.

Наряду с тем не для кого не секрет, что недостаточная финансовая и моральная защищенность педагогов российской системы образования провоцирует неудовлетворение базовых потребностей (в безопасности, сопринадлежности, самоуважении, реализации своих духовных качеств и др.), требование непрерывности образования, самообразования и саморазвития создают дополнительную нагрузку на преподавателя. Это стимулирует возникновение профессиональных деформаций личности. Взаимовлияние профессиональной педагогической деятельности и личности учителя изучено достаточно обстоятельно. В отечественной педагогике и психологии советского периода основное внимание уделялось позитивному аспекту этого взаимовлияния. В последние 10-15 лет появляются работы, в которых исследуется негативное, деформирующее, дезадаптирующее влияние педагогической деятельности на личность учителя (Л.М. Митина, А.В. Осницкий, Н.А. Подымов, Е.В. Руденский, Е.Н. Смоленская, Е.В. Улыбина, Т.В. Форманюк, Е.В. Юрченко и др.). Подобное влияние проявляется в формировании таких качеств, как догматическая приверженность общепринятым правилам и инструкциям, ригидность установок, внутренняя неуверенность, снижение творческих способностей, консерватизм, агрессивность, жестокость, конфликтность, категоричность, закреплённость ролевой маски, безапелляционность и т.д. [2].

«Я как профессионал» – это часть личности, которая ответственна за выполнение профессиональных обязанностей, носитель необходимых для этого знаний, этических установок и принципов; максимально проявляется в профессиональной деятельности. «Я как человек» – более центральная («своя») часть личности, включающая в себя некие обыденные представления о жизни и о себе, житейские установки и принципы; в основном проявляется в так называемой «личной жизни». Пользуясь этими определениями, «синдром сгорания» можно представить как потерю контролирующей роли «Я профессионального», и внедрение «Я человеческого» в область профессиональной компетенции. На работе педагога «по-человечески» устают и испытывают раздражение на своих учеников. Профессиональная деформация, напротив, представляется как расширение господства «Я профессионального» в область деятельности «Я человеческого». Придя домой, человек продолжает вести себя как специалист, т.е. сохраняет свою социальноориентированную позицию [3].

Возникновению профессиональной деформации, по мнению отечественного психолога О.Д. Трунова содействуют два компонента

(изначальные склонности и собственно профессиональная деформация).

Изначальные склонности, влияют на выбор соответствующей профессии и представляют собой «благоприятный» фон, почву, на которой в последующем разворачивает свою деформирующую деятельность профессия. Еще до соприкосновения со своей будущей работой у человека уже есть черты характера и особенности личности, присутствующие представителям этой профессии.

Собственно профессиональная деформация. Профессиональная деятельность развивает эти личностные особенности, очерчивает и рельефно выпячивает их. Иногда (в случае с вытесненными и непринятыми чертами) профессиональная деятельность оправдывает их, дает им право на существование и проявление. Профессиональное влияние на личность человека может иметь как позитивные, так и негативные последствия. Взяв за основу последствия влияния профессии психолога на личностные качества человека (О.Д. Трунов), проведем сравнения позитивного и негативного в профессии педагога:

Позитивные последствия (личностный рост)	Негативные последствия (профессиональная деформация)
<ul style="list-style-type: none"> - Более глубокое осознание себя, понимание окружающих людей и происходящих событий. - Анализ жизненных ситуаций. - Способность к рефлексии. - Навыки продуктивного преодоления кризисных и психотравмирующих ситуаций. - Коммуникативные навыки. - Противостояние чужому влиянию. - Саморегуляция. - Способность к принятию и эмпатии. - Более широкий взгляд на мир, толерантность. - Познавательный интерес. - Появление новых форм самореализации. 	<ul style="list-style-type: none"> - Принятие роли «учителя». - Проецирование негативной проблематики на себя и на своих близких. - Излишний самоконтроль, гиперрефлексия и потеря спонтанности. - Idea fixe – «работа над собой». - Рационализирование, стереотипизирование и уменьшение чувствительности к живому опыту. - Пресыщение общением. - Эмоциональная холодность. - Цинизм.

Такая «деформация» начинается уже во время учебы, когда у студентов разрушаются обыденные установки и стереотипы и формируется профессиональная картина мира. Действительно, благодаря учебе и дальнейшей работе личность человека преобразуется, он приобретает массу положительных черт, коммуникативных навыков, начинает лучше понимать себя и т.д. Эти явно позитивные изменения описываются выражением «личностный рост», а негативные «профессиональная деформация». Хотя пользу и вред влияния профессии на личность можно определить, по нашему мнению, только субъективно и ситуативно.

Аксиологические ценности любой профессии многообразны и не стоит воспринимать все профессиональное, как нечто негативное, «ломающее» личность.

Литература

1. Коменский Я.А. Избр.пед.соч. М., 1995. 584 с.
2. Педагогика: Педагогические теории, системы технологии / Под ред. С.А. Смирнова. М.: Академия, 2001. 244 с.
3. Трунов О.Д. О профессиональной деформации практического психолога // Психологическая газета. 1998. № 1. С. 12–13.

КСЕНОФОБИЯ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПАТОПСИХОЛОГИИ

Т.В. Мишаткина, Минск, Беларусь

В рамках задачи «конструирования человека» чрезвычайно важен выбор методологического подхода к проблеме. С точки зрения этики, это принципиальный вопрос о конструировании человека «извне» (так его ставит и решает авторитарная этика – АЭ) или о его «самоконструировании» – с позиции гуманистической этики (ГЭ). Суть последней, рассматривающей человека в его телесно-духовной целостности, состоит в признании, что «цель человека – *быть самим собой*, а условие достижения такой цели – *быть человеком для себя*» (Э. Фромм). Гуманистическая этика опирается на веру в человека, его автономность, независимость, свободу и разум, считая, что каждый человек способен самостоятельно различать добро и зло и правильно давать этические оценки. Ее принципиальные позиции позволяют противопоставить ее этике авторитарной по ряду оснований.

Различие по «авторству» и «исполнению». В ГЭ человек сам и творец, и исполнитель моральных норм. ГЭ не отрицает значения нравственного авторитета, однако она различает *рациональный* и *иррациональный* авторитеты: первый основан на *равенстве* между авторитетом и моральным субъектом, которые отличаются только уровнем *этической компетентности*. АЭ базируется на *иррациональном авторитете*, источником которого служат власть над людьми, с одной стороны, и страх – с другой. Иррациональный авторитет строится на *неравенстве и подчинении*, не приемлет никакой критики, сам определяет, в чем благо человека и устанавливает законы и нормы поведения, требуя их исполнения.

Различие по целям и средствам. ГЭ считает человека, его жизнь, свободу и интересы – высшей ценностью и целью. Все, что служит самореализации человеческой сущности – от материальных до моральных ценностей и человеческих качеств – признается *средством и гарантом* достижения цели. В АЭ *высшая ценность и цель* – не человек, а нечто внешнее по отношению к нему: интересы общества или государства, национальная идея, вождь и т.д. Человек же теряет самооценку и рассматривается лишь как *средство* достижения цели.

Различие по методам моральной регуляции. ГЭ основным методом моральной регуляции признает *свободный сознательный выбор* человеком собственной линии поведения на основе этической компетентности, личных интересов, способности предвидеть последствия своих действий и готовности нести за них ответственность. Желаемые моральные качества личности при этом – инициативность и предприимчивость. В АЭ основным методом моральной регуляции выступает внешнее принуждение, осуществляемое через механизм подчинения. АЭ опирается на *страх, зависимость и насилие* (физическое или моральное). Желаемые моральные качества личности – исполнительность и послушание.

Различие по моральным принципам. ГЭ базируется на *принципе индивидуализма*, предполагающем уважение к каждой личности, заботу о ее самоутверждении и самореализации, интерес к ее индивидуальности, неповторимости, «самости». В основе АЭ лежит *принцип коллективизма*, требующий от личности ориентации на общественный (национальный, политический или другой) интерес, подчинения воле общества (большинства) и унификации личностных качеств, взглядов и интересов (быть «как все»). Крайним проявлением коллективизма выступает «групповой эгоизм», ориентированный на борьбу с индивидуализмом и инакомыслием.

Гуманистическая этика – это **моральная норма гражданского общества**, где люди выступают как граждане, которые защищены законом от вмешательства государства в их частную жизнь и действуют, определяя свои жизненные стратегии и тактики вполне самостоятельно. **Этический императив** гражданского общества предполагает добровольное уважение к другому, требует понимать поступки других, признавать их свободу, пользоваться собственной свободой и иерархией ценностей, принимать на их основе решения под личную ответственность. Иными словами, этический императив гражданского общества – это естественный (нормальный) регулятив поведения

граждан, предполагающий наличие у них высоко развитой моральной саморегуляции и не требующий специального внимания к целенаправленному «конструированию человека» извне. *Этика гражданственности*, выступающая результатом и показателем нравственной культуры гражданского общества, опирается, с одной стороны, на общечеловеческие моральные нормы и ценности, проявляя тем самым свой гуманистический характер, с другой стороны, на политическую мораль – ценности и нормы, ориентирующие на устойчивое развитие общества.

Как моральную *норму* поведения человека в обществе этику гражданственности отличает ряд особенностей.

- Главной ее ценностью выступает свобода личности, в том числе и свобода морального выбора, обеспечивающая ей право на самостоятельное обнаружение Добра и Зла, а также выбор между ними с последующим определением собственного Долга и включением Совесть как механизма самоконтроля.
- Побудительным мотивом ее является примат личного интереса над общественным; на передний план выдвигаются проблемы соотношения добра и личной пользы, свободы определения личных целей и успешности индивидуальной деятельности; в результате благо общества выступает как непреднамеренный, но закономерный итог индивидуальной деятельности людей.
- Этика гражданственности оберегает моральное равенство всех лиц; требования морального равенства включают уважение к собственности, человеческой индивидуальности, недопущение оскорбительных форм политических и иных действий;
- Этика гражданственности отличается плюрализмом, предполагающим право каждого на собственное понимание личного интереса и на действия, ведущие к его реализации.
- В ней отстаивается духовный суверенитет личности; нравственный образ жизни и нравственность каждого поступка не навязываются извне (большинством, политическими лидерами и иными «воспитателями»), а определяются личным стремлением человека к свободе и оказываются итогом собственных нравственных исканий и автономного морального выбора.
- Этика гражданственности базируется на принципе социальной справедливости как возможности и гарантии достижения каждым человеком своих целей, независимо от его национальности, вероисповедания, политических взглядов и убеждений.

- В основе этики гражданственности лежат права человека, огражденные законом от произвола сограждан и властей. Приоритеты прав могут быть разными, но в них обязательно включается право на жизнь, свободу и собственность, право жить только по закону, который нельзя подменять произвольными разрешениями или ограничениями, право определять место жительства, задавать направление власти и быть защищенным от произвола властей, объединяться в организации и т.п.
- нравственным идеалом этики гражданственности является активная гражданская позиция, характеризующаяся чувством сопричастности, ответственности за судьбу человеческого сообщества и своего отечества и стремлением к деятельностному участию в ней.

Очевидно, что формирование гражданской позиции как *моральной нормы* предполагает интенсивное повышение в обществе уровня не только нравственной, но и *политической культуры*, которая должна сочетать в себе политическую компетентность граждан, гибкость их мышления, терпимость к инакомыслию, отказ от группового эгоизма.

Политическая компетентность включает в себя формирование и развитие *знания и понимания* политической теории, истории, актуальной политической ситуации в обществе. Знание теории предполагает объективный анализ идеологических, политологических и социологических концепций с позиций общечеловеческих ценностей и интересов, всестороннюю оценку альтернативных общественно-политических движений и путей развития общества. Знание истории предполагает сохранение и трансляцию исторической и национальной памяти народа, знакомство с подлинными фактами отечественной и мировой истории и культуры. Знание реальной ситуации предполагает всестороннюю и достоверную информированность людей о событиях в стране и мире. Обретение знаний происходит, прежде всего, в процессе получения образования и через систему идеологического воспитания. Необходимым условием формирования объективного знания является гласность, отсутствие политической цензуры, плюрализм, недопустимость тенденциозности в подаче информации.

Гибкость, вариативность мышления проявляются в способности к широкому политическому мышлению, переосмыслению политических догм и стереотипов, норм и идеалов, коренному пересмотру или даже отказу от устаревших трафаретов, идеологических мифологем и утопий, которые препятствуют процессам социального преобразования.

Отказ от группового эгоизма, который проявляется в нежелании уступить власть, признать несостоятельность своей позиции, идеологии, целей и средств (аппаратный эгоизм); в требовании признания исключительных достоинств и прав своего народа в ущерб правам других народов и общечеловеческим интересам (национальный эгоизм); в эгоизме отдельных коллективов и групп (профессиональных, возрастных и др.), требующих особых условий для себя; в эгоизме религиозных конфессий и т.п.

Толерантность, терпимость к инакомыслию основывается на признании права Другого быть Иным; на отношении к инакомыслию как необходимому компоненту гражданской активности. Способность предложить иное, нестандартное решение, увидеть в нем рациональное зерно должна приветствоваться, а все новое – апробироваться, использоваться на благо общества и его обновления, а не клеймиться как враждебное. Проявления Иной, непривычной культуры или религии должны вызывать здоровый интерес, восприниматься как источник познания, обогащающий нас, а не вызывать страха, ненависти и раздражения. Таким образом, толерантность способствует не только прогрессу, но и гражданскому миру и согласию в обществе.

Отсутствие или слабая степень развитости этих компонентов являются свидетельством *политической «докультуры»* общества и выступают основным препятствием его стабильности и обновления. Кроме того, субъективным фактором, препятствующим формированию гражданского общества, выступает тесно переплетающаяся с политической *моральная «докультура»* – авторитаризм морального сознания как антипод этики гражданственности. Это, прежде всего:

- издержки коллективистского сознания, ориентация на «большинство», игнорирование интересов «меньшинства»;
- моральная неготовность к принятию свободы, желание «сильной руки» и «порядка»;
- консерватизм, приверженность привычным ценностям, идеалам и лидерам; неумение или нежелание принимать перемены, новые общечеловеческие и гражданские ценности;
- отсутствие гибкости мышления, приводящее к однозначности в оценках и максимализму в суждениях;
- недалёковидность, отсутствие перспективного мышления, приоритет сиюминутных интересов;
- нетерпимость к инакомыслию, отсутствие толерантности, деление на «своих» и «чужих», поиск «врага»;

- низкий уровень национального и политического самосознания, или, напротив, политический и националистический экстремизм;
- неготовность совершать индивидуальный моральный выбор и нести за него ответственность.

Наличие этих факторов в общественном сознании может рассматриваться на современном этапе как некоторая **морально-политическая патология**, выступающая серьезным препятствием становлению гражданского общества. На уровне личности такая социальная патология имеет склонность проявляться как психическое отклонение от нормальной саморегуляции собственного поведения – как морально-политическая **психопатология**, одним из проявлений которой является **ксенофобия**.

Распространение ксенофобии в современном обществе имеет свои социально-исторические и культурные корни и предпосылки. Изменения, происходящие на постсоветском пространстве начиная с конца XX века, не могли не породить в обществе пестроту морально-политических воззрений, ценностей и идеалов, особенно у молодежи. Их проявления хорошо известны, достаточно подробно описаны и особых неожиданностей не приносят. Но есть вместе с тем и «открытые» проблемы, касающиеся отдельных групп молодых людей, моральные нормы и ориентиры которых изучены слабо и оцениваются весьма неточно. Речь идет о так называемой молодежной субкультуре, которая представляет собой довольно мощный и значимый пласт общественного сознания и поведения. Для нее характерен специфический образ жизни, осознание и культивирование своей обособленности, установка на создание собственных ценностей, отличающих «своих» от «чужих» по внешним, формальным признакам и внутренним установкам. В целом им присущи все проявления моральной и политической «докультуры», рассмотренные выше, но когда они переходят на психологический уровень, речь уже может идти о **психопатологии**.

Причем идеологемы, на которые ориентирована некоторая часть молодых людей, а также установки, возникающие в их сознании, в частности, ненависть как доминирующая форма отношения ко всему иному – «чужому», могут быть весьма опасны. Одной из причин (наряду с экономическими, социальными и др.) и форм такой психопатологии, особенно характерной для так называемых скинхедов является, на наш взгляд, **ксенофобия**. Проявляется она сначала в смутно осознаваемой неприязни, страхе перед всем чужим, непонятным или неизвестным, базируется на низком уровне культуры (общей, политической

и нравственной) и, как следствие, приводит к росту агрессивно-фанатичных религиозных, националистических, расистских настроений. Постепенно выстраивается определенная система приоритетов и ценностей (скорее, антиценностей), в основе которой лежит принцип группового эгоизма. Этот принцип как извращенное представление о коллективизме, предполагает жесткое разделение: «свои – чужие», «наши – не наши» и *нетерпимость* к «чужим» (кстати, в этой связи не может не настораживать само название российского молодежного движения «Наши»). При этом групповой эгоизм вовсе не безобиден: он создает опасное групповое противостояние, ибо отношения складываются по схеме «стенка на стенку» и ориентированы на массово-отрицающее (а иногда и уничтожающее) взаимодействие.

Сегодня ксенофобия, взращенная на «ценностях» группового эгоизма, явственно прослеживается в профашистских и расистских наклонностях некоторых молодежных группировок, что особенно неожиданно на территориях, пострадавших в свое время от фашизма. Все более распространенными становятся уголовные преступления, акты насилия со смертельным исходом с участием скинхедов, направленные против «инородцев» – чернокожих, «лиц кавказской национальности», выходцев из Средней Азии, Кореи, Вьетнама (знаменитое «понаехали тут всякие»). В молодежной среде распространяется «русизм» – праворадикальная идеология, спекулирующая на чувстве «патриотизма» и представляющая собой экзотический коктейль из декларируемой приверженности православию и арийского нацизма: «раса выше веры, кровь объединяет, а религии разъединяют». На уровне политической психопатологии русизм перебрасывает мостик от дореволюционного православного монархизма к национал-социализму: по канонам русизма, в XX веке было «два великих арийских героя» – Николай II и Адольф Гитлер. Их основная забота – «угнетенная жидами русская (белорусская) нация», «мировой сионистский заговор» и «грядущее возрождение Великой России (Беларуси)», которое может осуществиться только на основе насильственных действий против «инородцев».

Для ксенофобов характерен полный разрыв с нравственными традициями, моральными ценностями и установками. Они напоминают биологических особей – аморальных, эгоцентричных, неспособных к коммуникации, примитивных в своих запросах, озлобленных и малограмотных. Отсюда их агрессивный национализм, ибо источником ксенофобии является необразованность, невоспитанность и бескультура,

что, в свою очередь, является атрибутом *маргинальности*. Поэтому правомерно утверждать, что *маргинальность* и *ксенофобия* – явления однопорядковые и взаимосвязанные.

В наибольшей степени маргинальность в обществе характерна для переходного типа культуры. Она может быть пространственной и временной. *Пространственная маргинальность* связана, как правило, с переменой места жительства: эмиграцией в другую страну, миграцией из села в город и т.д. В результате такого вынужденного или добровольного перемещения человек теряет связь со своей культурной укорененностью, иногда добровольно отказываясь от нее: от своего деревенского происхождения, традиций, национального языка (как в случае с Беларусью). Вместе с тем культуру своего нового положения он еще не освоил, не «вписался» в нее, ибо адаптация к новому образу жизни требует немало времени, иногда смены нескольких поколений. Испытывая затруднения с включением в иную культурную традицию, *страх* перед ней, или отторгаясь новым окружением, не желающим его принимать, он попадает в «промежуточную» ситуацию, *ситуацию «меж-культурья»* (именно ксенофобские страхи такого рода подпитывают, на наш взгляд, антиглобалистские настроения в Европе). Возникает *феномен маргинальности*, порождающий синдром «никому-не-нужности», с одной стороны, и желание самоутверждения и «приобщения» – иногда весьма агрессивное – с другой.

Временная маргинальность связана с переменами иного рода – когда не человек меняет среду обитания, а меняется сама среда, происходит ломка привычных ценностей и идеалов, старые нормы перестают действовать или теряют свою ценность, а новые еще не сформировались или не могут стать «руководством к действию». И опять человек «впадает» в состояние маргинальности, в которой он «не виноват», но которая, так или иначе, делает его «промежуточным» человеком. «Меняются времена», но не всегда «меняемся мы вместе с ними». Такие ситуации, как правило, происходят в периоды бурных социальных ломок и потрясений – в глобальном или региональном масштабе, как случилось, например, с распадом СССР и началом небывалой миграции населения, столкнувшей нас с иными, неведаными дотоле культурами и народами. Причем одни люди обрекают себя на маргинальность добровольно – не желая принимать новых правил отношений, другие же оказываются просто не в состоянии перестроить свою ментальность.

Маргинальность как морально-психологическая основа ксенофобии проявляется в ряде моментов. Прежде всего, для нее характерна

«клановость» – деление на «своих» и «чужих». Это объясняется тем, что менталитет маргинала отличается, во-первых, *одномерностью, узостью мышления*, неумением совместить разные точки зрения и найти общую систему координат. Во-вторых, вытекающим отсюда *монопольным на истину*: только моя точка зрения верна, иные не имеют права на существование. В-третьих, *неумением и нежеланием слушать и слышать* другого: человеком с таким типом мышления овладевает психологическая «глухота», любые аргументы здесь бессильны – он не воспринимает их. В-четвертых, *нетерпимостью* к иной точке зрения, к *инакомыслию*, когда любой несогласный со мной воспринимается враждебно и вызывает не желание понять, а раздражение и желание дать отпор. Отсюда – *воинствующий характер* маргинала, его уверенность в собственной правоте и праве на отторжение другого, гордость собой и своими принципами. Маргинальность зачеркивает возможность компромисса и взаимопонимания, выдвигая «борьбу» и *насилие* в качестве основной ценности и программы действий.

Сущностью *насилия* как формы проявления ксенофобии выступают: неприятие права другого на автономность, независимость, «самость»; апелляция к силовым приемам и методам давления; использование страха и принуждения как главных «аргументов». *Социальные основания* насилия уходят своими корнями в историю, в частности, особенности XX века. Революции, войны, диктаторские и тоталитарные режимы и репрессии против личности и наций – все это обесценивало человеческую жизнь, делало ее разменной монетой в политических играх. Постепенно массовость и значимость вражды и противостояния стали не только вытеснять нормальные человеческие отношения, но и привносить в них патологическую *привычку* к насилию. *Психологические основания* насилия убедительно раскрыл фрейдизм, показав, что насилие освобождает от разного рода «фобий», в том числе и ксенофобии, ибо дает ощущение власти над другим, выступая своеобразным способом самоутверждения. Попустительствует насилию и анонимность моральной жизни в городах, скрывающая от людского суда беспредел, творимый маргиналами.

Вместе с тем ксенофобское (расистское, националистическое, религиозно-фанатичное) мировоззрение, дискриминационные настроения и поступки создают серьезную угрозу равенству, взаимной толерантности, безопасности и социальной сплоченности в мире. Очевидно, что для оптимизации человеческого общежития в сложных условиях людского взаимопереплетения необходима, во-первых,

добрая воля, желание и стремление к взаимопониманию. Но чтобы эти добрые намерения могли распознаваться, улавливаться другой стороной, необходима, во-вторых, высокая общая культура, требующая от человека морально-политической компетентности, самоанализа, самокритичности и работы над собой.

При этом для формирования качеств, обеспечивающих становление новой ментальности граждан, необходимо наличие следующих объективных условий:

- высокий уровень демократических начал в обществе;
- самоограничение властей, установление верховенства закона;
- моральная регуляция отношений между властями и оппозицией;
- ограждение личности от государственного деспотизма и произвола;
- ограничение карательного насилия;
- соблюдение принципа доверия к каждому члену общества;
- реальная защита прав и свобод граждан («разрешено все, что не запрещено»).

Только при наличии этих условий, при активном участии всего населения, обладающего высоким уровнем морально-психологической и политической культуры, можно покончить с ксенофобией и ее проявлениями – даже в такой относительно благополучной в данном отношении стране, как Беларусь.

ЧЕЛОВЕК ОБРАЗОВАННЫЙ: О ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Г.А. Окушова, Томск, Россия

Вопросы о ценностях, целях и результатах образования являются традиционными для философско-педагогического дискурса, так как изменения социокультурного характера всегда влекут за собой изменения в организации и содержании образования. Выступая в качестве оснований педагогической деятельности, ценности подвергаются изменениям в первую очередь, так как являются выражением значений и смыслов деятельности человека. Включенные в содержание образования и транслируемые через взаимодействие учителей и учащихся они представляют собой «скрытые учебные планы» (С.Боулес, Х.Гинтис). Особую актуальность вопрос о ценностях приобретает в рамках технологического подхода, направленного на прикладное использование

достижений педагогики, психологии и технических наук. Ведь педагоги-технологи, исходя из положения о полной управляемости образовательным процессом, разрабатывают модели обучения и воспитания на основе конкретизированных целей, информационного содержания и результатов (например, технология полного усвоения (Дж. Кэрролл, Б. Блум), модульно-рейтинговая технология (П.А. Юцявичене, М.А. Чошанов и др.), технология психотерапевтического воздействия (Н.Е. Щуркова и её ученики) и др.).

Конкретизация целей, как одно из оснований технологизации педагогического процесса, предполагает непосредственное погружение в учебно-воспитательный процесс и определение конечного результата, востребованного и возможного в условиях данного социокультурного контекста. С одной стороны, это означает отказ от классического способа целеполагания, выраженного в интенции к достижению разумно обоснованного конечного образа человека культурного, знающего и умеющего. Исторически в своём движении к совершенствованию человека классическая педагогика опирается на метафизическую цель-ориентир – «всесторонне гармонически развитая личность», не уточняя его связь с изменениями общественного и культурного характера и «обучая всех и всему». Так, «человек образованный» выступает как носитель определенного и выхолощенного набора предметных знаний и добродетелей, пронизанных разумными основаниями человеческой деятельности и формируемых в ходе целенаправленного педагогического процесса. Жесткое целеполагание классики не оставляет самому человеку пространство свободы для изменения себя.

Но с другой стороны, в ситуации личностно-ориентированного образования, где невозможно игнорирование внутреннего содержания личностного развития, также сложно определение конкретной педагогической цели – образа личности. Так, характерные для современной гуманитарной науки «ситуирование разума» и акцент на плюральности практик субъективности (М. Фуко) указывают на то, что сегодня трансцендентальный субъект уступает место конкретному (в данном случае – педагогическому). Следовательно, в рамках образовательного процесса мы можем и должны конкретизировать цель и результат педагогической деятельности, максимально отвечающие запросам повседневности. Однако педагогическая практика свидетельствует о том, что достижение цели в конкретизированном виде (например, таксономия когнитивных целей Б.Блума) сегодня характерно только для знаньево, а не личностно ориентированных технологий.

Возможно, это связано с тем, что педагогическая реальность, как частный случай социального, не существует сама по себе, её создают участники (субъекты образования), они же и формируют собственную идентичность в зависимости от социальных условий и контекста. И поэтому конкретизация цели в личностно-развивающей педагогике возможна только с позиций интеракционизма. Полезным в данном случае будет обращение к теории социального конструирования П. Бергера и Т. Лукмана, согласно которой социальная реальность выступает в качестве феномена «жизненного мира» как нечто непосредственно данное сознанию индивидов, существующее в их «коллективных представлениях» и конструируемое интерсубъективным человеческим сознанием [1]. Приложение идей социального конструктивизма к педагогике показывает, что в педагогической реальности цель и конечный образовательный результат подвержены постоянному изменению и зависят от конструктивизма субъектов педагогического взаимодействия.

Не случайно в процессе конкретизации целей важное место отводится педагогическому конструированию, содержание которое в различных научных школах существенно отличается. Так, в отечественной педагогике конструирование рассматривается как ведущий вид деятельности учителя (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, А.Э. Штейнмец и др.). И как справедливо отмечают исследователи, под конструированием одни понимают процедуры нормативно-алгоритмического характера, другие – приемы творческой деятельности учителя [2]. К тому же вместе с термином «конструирование» часто используются «проектирование», «моделирование», «прогнозирование» и «разработка», что свидетельствует об активном освоении педагогами возможностей конструирования в технологизации педагогической деятельности. Развитие технологического подхода способствует постоянному конструированию педагогической реальности, формированию педагогических идеалов и определению образовательных результатов. Разработчики педагогических технологий утверждают, что диагностично поставленная цель и сконструированный во всех деталях учебный процесс являются условиями повышения качества образования. Тем самым они привлекают к себе внимание самых различных субъектов образовательных практик, не только профессиональных учителей.

Разнообразие конструирования, оформившиеся в вариативность образовательного процесса, заставляет обратить внимание на ценнос-

тные основания педагогической деятельности. Особую озабоченность вызывают рассуждения о том, что в социально-педагогическом конструировании, как пишет Б.Г.Юдин: «...каждое человеческое существо воспринимается как в некотором смысле созданное, порожденное, как *сконструированное*»[3]. Действительно, многие психологи и педагоги отмечают, что развитие гуманитарных технологий манипулирования человеком в эпоху информационно-коммуникативной и технологичной социальности может иметь весьма опасные для общества последствия.

Но аксиологическое содержание гуманистической парадигмы отечественной педагогики (И.С. Якиманская, И.Б. Котова, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов, В.В. Сериков, О.С. Газман и др.) фактически вытесняет данную проблему на периферию профессионального дискурса. Ценностный ряд личностно-ориентированного образования даже не допускает возможности конструирования человека в целях его «улучшения», сознательного его изменения в чьих-то интересах. Об этом свидетельствует анализ двух целей-ориентиров: «человек образованный» и «человек компетентный», в формулировании которых выражен ценностный плюрализм современности. Философско-антропологическая интерпретация цели «человек образованный» – это человек, обретающий в процессе учения свою уникальность, личностный образ, отражающий смысл жизни. Следует заметить, что под учением понимается индивидуально значимая деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его личный, субъектный опыт (К.Роджерс, И.С.Якиманская). «Человек компетентный» – это философско-прагматическая интерпретация цели, в которой акцент ставится на формирование компетентности человека как его способности решать жизненные задачи, возникающие в повседневности, на основе полученных знаний и опыта. Обращение к компетентности позволяет «ухватить» проявление образованности человека в конкретных ситуациях «жизненного мира», который люди конструируют для себя и других в процессе социального взаимодействия.

Педагогическое мышление, выраженное в «Я-профессиональном» современного учителя, опирается на комплекс идеалов и убеждений, ориентированных на права и свободу человека. Так, если педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития личности учащегося, то тем самым он должен предполагать передачу ученикам своей педагогической способности к саморазвитию, самоактуализации и отказ от манипулятивного отношения к ним. Диалоговое гуманистическое общение позволяет достичь взаимопонимания, самораскрытия

его участников, создает условия для взаимного обогащения. Ценностные установки педагога (ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания) определяют границы конструирования педагогической реальности и человека.

Заметим, что педагогическая задача, с которой сталкивается педагог-технолог, направлена на поиск условий и конструирование педагогической реальности, комфортной для ребенка и развивающей его личностный потенциал. Безусловно, у каждого учителя должна быть сформирована собственная позиция относительно приемлемости и оправданности идей технологизации учебно-воспитательного процесса. Ведь современная педагогика предлагает довольно широкий спектр, как зарубежных, так и отечественных, обучающих и воспитательных технологий. Готовность педагога работать в технологическом режиме заключается в его способности адаптировать те или иные технологии к возможностям учащихся и конкретным условиям образовательного процесса.

Таким образом, педагогические технологии, разрабатываемые в рамках знаниево-ориентированного и личностно-развиваемого подходов, претендуют на качественное изменение педагогической ситуации. Она сконструирована и контролируется, она целенаправленна и диагностична, она полисубъектна и диалогична. Технологии отличаются друг от друга целевыми установками, степенью свободы и педагогического риска. Они задают определенную последовательность действий образовательного процесса, но каковы будут их результаты: развивающие или разрушающие зависит от технолога-педагога. От мастерства учителя, от уровня его психолого-педагогических знаний и умений, определяющих содержание и ценностные основания педагогической деятельности. Многоуровневый характер ценностного содержания современного образования позволяет надеяться на позитивный характер возможных последствий конструирования в педагогической деятельности.

Литература

1. П. Бергер, Т. Лукман. Социальное конструирование реальности. М.: Медум, 1995.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.asu.ru>.
3. Б.Г.Юдин. О человеке, его природе и его будущем // Электронный альманах о человеке [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.antropolog.ru>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГА

И.В. Ровнякова, Усть-Каменогорск, Казахстан

В настоящее время требуется системное осмысление профессионализма педагога, чтобы объективно оценить его место в обществе, выявить степень его готовности к модернизации системы образования. Это осмысление на основе интеграции философских, социологических и психолого-педагогических методов изучения педагогов как специфической социально-профессиональной группы позволит выявить заинтересованность социума в поддержании и развитии педагогического профессионализма.

Проблема профессиональной деятельности педагога и его личностно-профессиональных особенностей выступает предметом научного исследования многих авторских коллективов и ученых (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, П.П. Блонский, В.Н. Сорока-Росинский, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, В.А. Сластенин, и др.). Анализ литературы показал, что профессионализм определяют как интегративное свойство личности педагога, включающее профессиональную компетентность, нравственность, инициативу и мастерство (Проданов И.И.). В тоже время, профессионализм – устойчивое свойство личности и деятельности, а также способность к саморазвитию и самокоррекции (Буткевич В.В.). Профессиональная компетентность – интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками. Многие авторы, профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, умения, ПВК, психологическую готовность (Кривцов Л.Ю.). Профессионалом можно считать человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальности средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая опыт профессии; который стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе,

гибко учитывает новые запросы общества к профессии (Маркова А.К., [1, с. 254]). В отмеченных исследованиях, просматривается единое понимание сущности категории профессионализма, введенном Кузьминой Н.В. [2, с.49], о том, что профессионализм не сводится лишь к совокупности профессиональных знаний и умений, а определяется еще и уровнем личностно-профессиональных качеств специалиста, направленностью личности, особенностями мотивации деятельности. Это свидетельствует о том, что профессионализм целесообразно рассматривать как диалектическое единство профессионализма деятельности и профессионализма личности. Основой профессионализма педагога является профессиональная компетентность.

Профессиональный рост рассматривается как: постоянное совершенствование технологической деятельности, обогащение компетентности и профессионально важных качеств (Э.Ф. Зеер [3, с. 14]); активное продвижение человека в освоении и совершенствовании способа жизнедеятельности, в потоке социальной жизни (П.Т. Долгов [4, с. 25]); признание обществом ценности поступательного движения работника вверх по иерархической лестнице (В.П. Чемяков [5, с. 13]).

Мы согласны с Л.Г. Матяшем, который рассматривает профессиональный рост с позиций состояния деятельности, приобщение субъекта к социально значимому опыту и индивидуальное адаптирование усвоения общественно значимого производственного опыта. В качестве факторов, оказывающих влияние на профессиональный рост, Л.Г. Матяш, определяет следующие: личностные (образование, профессиональные навыки, возраст, стаж работы), служебные (профессиональные функции специалиста, его иерархическое положение), производственные (масштаб организации, уровень материального вознаграждения), рыночные (спрос и предложение на рынке, конкурентоспособность). Профессиональный рост педагога, как социально-значимое явление, нуждается в научно-обоснованном управлении. Под управлением понимается воздействие на механизм профессионального роста с целью более эффективного выполнения его функций [6]. Таким образом, профессиональный рост – это процесс изменения, преобразования педагогической деятельности, приводящей к устойчивому развитию профессионализма.

На становление профессионализма влияют не только индивидуальные особенности педагога, но и особенности окружающей его профессионально-педагогической среды.

Понятие профессионально-педагогическая среда отражает комплекс взаимосвязанных условий, обеспечивающих профессиональное образование и воспитание человека. Профессионально-педагогическая среда призвана создать комфортные условия обучения и удовлетворить потребность педагога в комфортном общении, позволяющем развивать и совершенствовать свой профессионализм.

Процесс формирования профессионально-педагогической среды предполагает:

- диагностику профессиональной компетентности педагогов и эффективности деятельности в целом коллектива;
- участие педагогов в создании имиджевой программы учебного заведения;
- обучение и повышение профессиональной компетентности;
- планирование карьеры по вертикали и горизонтали;
- мотивацию педагогического персонала;
- поддержку инновационной деятельности педагогов;
- формирование благоприятного психологического микроклимата в коллективе;
- изменение роли управленческого звена;
- организация коллективного досуга; оздоровительно-физкультурная деятельность.

Развитию профессионально-педагогической среды, в которой осуществляется деятельность педагога, способствует наличие такого фактора как педагогическое и психологическое сопровождение педагога, адекватное целям образовательного процесса. В качестве такого сопровождения может выступать методическая служба или консультант из числа коллег, внешних профессионалов. Профессионально-педагогическая среда, предполагающая подобное сопровождение, ориентирует педагогов на совершенствование коммуникативных умений, создает у них успешную мотивацию на развитие личностных и профессионально значимых качеств.

В профессионально-педагогической среде можно выделить семь уровней (компонентов): деятельностный, коммуникативный, компаративный, информационный, эмоциональный, социально-предметный, экологический.

Деятельностная среда – это среда непосредственной самореализации, самоутверждения личности, где педагоги утверждают себя по-разному и в разных направлениях (профессиональная деятельность, любительские занятия, учеба, спорт, одежда и др.).

Коммуникативная среда – это среда непосредственного общения. Ограничение одних форм общения, блокирование других и поощрение третьих – это только некоторые способы социальной оптимизации в сфере межличностного общения.

Компаративная (от латинского *comparatio* – сравнивать, сопоставлять) среда – это та среда, которая выступает социальным фоном для сравнения и самосравнения человека. Человек выступает для другого своего рода «зеркалом», в котором тот видит себя, свои достоинства и недостатки. Причем, в одном случае сравнительный фон вдохновляет человека, в другом вызывает комплекс неполноценности. Регулирование компаративного фона человека также входит в число задач (методов) оптимизации управления социальным пространством [7].

Предметная среда включает в себя множество значимых для педагога методов, с которыми он сообразует свое поведение и деятельность. Предметы и предметные структуры, значимые для человека, оказывают регулирующее воздействие на их обладателей или их создателей.

Экологическая среда – это система обслуживания педагогов, которая включает в себя бытовые, транспортные и другие услуги. Важное значение имеют здесь: гуманный характер услуг, адресная направленность, достаточность и своевременность услуг, корректность и достаточность их предоставления. Не менее значение имеет благоприятная *эмоциональная среда*, повышающая настроение педагогов, их работоспособность, готовность к контактам.

Информационная среда характеризуется содержанием и объемом необходимой и достаточной информации, ее источниками, направленностью и плотностью, каналами передачи, соотношением прямой и обратной связей.

Таким образом, управление профессионально-педагогической средой и ее компонентами позволит обеспечить профессиональный рост педагога и педагогического коллектива в целом. Однако необходимо заметить, что в профессионально-педагогической среде главным компонентом является личность самого педагога и как отмечает, основоположник андрогогики М.Ш.Ноулз, в построении и осуществлении программ обучения, роль обучающихся педагогов должна быть ведущей и активной. Основными задачами обучения педагогических кадров нами видятся:

- инициирование и методическое обеспечение исследовательской деятельности (конкурсы профессионального мастерства, НПК, участие в экспериментальной работе и т.д.);

- вооружение знаниями психологических резервов личности, обучение педагогов способами психологического восстановления, привитие культуры неконфликтного общения;
- повышение профессиональной компетентности в вопросах воспитания;
- использование продуктивных интерактивных методов обучения педагогов (кейз-стади, технология «портфолио», мозговой штурм, тренинги, деловые игры и т.д.).

Использование в профессионально-педагогической среде новых технологий, андрогогических образовательных моделей обучения: модель СГО «Структурированное групповое обучение», модель СОО «Самооценка и оценка окружающими», модель «Деятельное обучение», «Саморазвитие», активно внедряемые в практику республиканским институтом повышения квалификации и региональными центрами ИПК [8], позволит создать образовательную среду для организации профессионального роста педагога.

Управление профессионально-педагогической средой создаст условия для расширения знаний, повышения, непрерывного совершенствования профессиональной компетентности педагогических кадров, формирования моральных ценностей, разделяемых всеми членами педагогического коллектива. Гибкое и адаптивное управление, использование администрацией «пакетов» мотивационных программ повысит творческую и организаторскую активность коллектива, создаст атмосферу уважения, доверия и профессиональной гордости за учебное заведение.

Литература

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 309 с.
2. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1970. С. 47–61.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Екатеринбург, 2000. 397 с.
4. Долгов П.Т. Психолого-педагогические условия формирования и мотивации профессионального роста руководителя: Дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 1999. 186 с.
5. Чемяков В.П. Кадровая логистика-взгляд на карьеру // Персонал. 2002. № 55. С. 12–16.
6. Матяш Л.Г. Ценностно-мотивационные детерминанты профессионального роста преподавателей высшей школы: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2003. 21 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА-ФИЛОЛОГА

О.Т. Трухина, Вологда, Россия

Трудно встретить сейчас человека, полностью равнодушного к современной речи и удовлетворенного ее состоянием. На колебания и сложность норм русского литературного языка сетует стар и млад. Впрочем, образованная часть общества никогда не была безразличной к своему языку [1, 2]. Образование, само являющееся феноменом культуры, не может состояться без опоры на культуру личности педагога. О том, что Личность способна воспитать Личность, сказано много.

Неослабный и возрастающий интерес к языку и повышение требований к форме речи знаменуют собой новый этап в культурном развитии нашего общества.

В современной России интерес к проблемам выразительной, действенной речи чрезвычайно высок. Это выражается, в частности, в изменении образовательной парадигмы: в учебных заведениях разных уровней и типов все большую роль начинают играть коммуникативные дисциплины (в том числе стилистика и риторика), провозглашен принцип обучения на коммуникативной основе, а понятие коммуникативной компетенции стало одним из ведущих в теоретической и практической педагогике [3, 4]. Коммуникативная компетентность специалиста-филолога представляет собой способность личности к полноценному диалогу с другими людьми, в том числе и учащимися школ, к творческому сотрудничеству с ними.

«КОММУНИКАЦИЯ – общение, форма взаимодействия людей, основным содержанием которой является передача информации, обмен информацией. Важнейшую роль при этом играет язык (речь), поэтому в лингвистике в тождественном значении используется термин речевая **к о м м у н и к а ц и я**. Именно в процессах К. с помощью речи от одного поколения к другому передаётся накопленный в обществе опыт мысли и дела, нравственные установки, культурные традиции. Таким образом, К. объединяет людей, служит формированию человеческих сообществ, прежде всего – сообщества людей, говорящих на одном языке и принадлежащих одной культуре» [4, с.108].

Правильное произношение и постановка ударения, верный выбор грамматических форм и конструкций являются необходимым признаком культурной, грамотной речи [1, 4]. Есть немало слов, произношение которых служит определенной оценкой уровня речевой и общей культуры.

Совершенно очевидно, что одной из составляющих коммуникативной компетенции развитой языковой личности являются не только знания и умения, необходимые для построения правильной речи (речи без нарушений литературно-языковых норм), но и знания и умения, позволяющие создавать речь выразительную (т. е. речь, способную воздействовать определенным образом на слушателя или читателя). Между тем, если вопросы правильной (нормативной) речи достаточно подробно освещены в учебной литературе, толковых и других словарях и справочниках, то этого никак нельзя сказать о проблемах выразительной речи. Сведения о выразительных средствах русского литературного языка представлены в очень небольшом количестве словарей и справочников [3, 4].

Как же найти критерии разграничения правильного от неправильного? Признание правильности речи, нормативности тех или иных языковых фактов должно опираться не на субъективную оценку и личный вкус, а на наличие трех основных признаков:

- 1) массовость и регулярность употребления;
- 2) общественное одобрение данного языкового явления;
- 3) соответствие этого факта основным тенденциям в развитии языка, исторической перестройке языковой системы [1, 5].

При изучении учащимися, будущими специалистами-филологами культуры речи, стилистики или риторики и подготовке к экзаменам по этим предметам, сначала необходимо ознакомиться с учебной программой соответствующей дисциплины и контрольными или экзаменационными вопросами, выделить нужные понятия в словаре, затем прочитать соответствующие словарные статьи.

Характеристика разнообразных языковых и речевых явлений (звуков, слов, морфем, типов предложений, литературной нормы, функциональных стилей и жанров текста) входит в задачи школьного и вузовского изучения русского языка и культуры речи. Обращение к словарю поможет уточнить содержание нужных терминов, их соотношение, а также применение с практической целью – при разборе конкретных языковых и речевых явлений [4, с. 3].

Словарь оказывается чрезвычайно удобной книгой, отличающейся четкостью структуры, строгостью представления разнообразных аспектов языковых единиц, дающей возможность пользоваться каждым фрагментом словаря как элементом системы... Словарь как уникальный объект научного труда лингвистов занимает особое место в формировании культурного члена общества [5, 6]. Словарь-справочник

по педагогическому речеведению, новой, только складывающейся области знания, раскрывает важнейшие понятия педагогической риторики, теории текста, культуры педагогической речи [4, с. 306].

Отчего так неудержимо падает престиж образованности?

Почему так пугающе ущербны духовные потребности и запросы наших вчерашних и сегодняшних учеников?

Что поможет остановить катастрофически гаснущий интерес к книгам?

Как остановить девальвацию национального достояния – родного языка, возродить традиции уважительного отношения к чистоте, богатству и культуре речи?

«КУЛЬТУРА РЕЧИ – область духовной культуры (см. культура), связанная с применением языка, а именно качества речи, обеспечивающие эффективное достижение цели общения при соблюдении языковых правил, этических норм, ситуативных требований и эстетических установок.

Термин К.р. указывает на степень развития, достигнутую обществом в области речевого пользования. В К.р. соединяется язык и общественный опыт применения языка» [4, С.121].

Цели обучения и воспитания не всегда близки к стимулированию и поддержке высокого уровня культуры учителя, к реализации принципа коммуникативности в освоении родного языка. Коммуникативная культура педагога часто оказывается невостребованной. Авторитарно снимаемая практическая потребность в коммуникативно-направленных дисциплинах, в коммуникативно-деятельностном подходе к их построению, автоматически освобождала ученых от разработки и осмысления проблематики, связанной с культурой общения. Все это не могло не сказаться негативно на состоянии речевой национальной культуры. [6, с. 4].

Сегодня гуманизация и демократизация заявлены как основные принципы реформы системы образования. Само образование рассматривается как средство безопасного и комфортного существования личности в современном мире, как способ саморазвития личности. В этих условиях происходит смена приоритетов в образовании, становится возможным усиление его культуuroобразующей роли, появляется новый идеал человека образованного в виде «человека культуры», «человека облагороженного образа», обладающего умственной, этической, эстетической, общественной духовной культурностью. [6, с. 4]. Средством и условием достижения этого идеала становится коммуникативная

культура личности, включающая в себя как составные части эмоциональную и речевую, информационную и логическую культуру.

В педагогической практике наметилась тенденция использования различного рода игр, в том числе и речевых, для решения профессиональных задач. Это связано с пониманием сложной системной организации объектов и явлений, наличием различных аспектов рассмотрения деятельности обучающихся, и с возможностью соединить исследование имеющейся проблемы с речевым развитием участников игры. В процессе игровой деятельности происходит профессиональное развитие и совершенствование наиболее важных свойств личности. В основе данной деятельности лежат активные действия, поэтому она органично вписывается в учебный процесс. Игра объединяет в себе игровую, коммуникативную и учебную деятельность. Использование речевых игр на уроках русского языка в школе, а также в практике подготовки будущих специалистов-филологов позволяет обучаемому быстро находить способ решения коммуникативной задачи.

Приоритетность личностного начала в педагогической деятельности учителя, огромная роль его общей культуры, являющейся результатом и отражением речевой культуры, оправданы хотя бы потому, что взаимодействие с людьми в условиях школы обусловлено ценностными установками, определяющими всю его жизнедеятельность.

Неразработанность культурологической проблематики, ориентированной на исследование коммуникативной культуры, психолого-педагогическая непроработанность коммуникативно-деятельностного подхода затрудняют работу учителей тех школ, которые в качестве своей главной задачи определили освоение детьми гуманитарной культуры [6, с. 4].

Цикл дисциплин специального культурно-коммуникативного направления, который мог бы в соответствии со степенью обучения включать такие предметы, как этика и этикет, речевое поведение; культура речи и общения; риторика и стилистика, не имеет научно-методической поддержки, не обеспечен книгами ни для учителя, ни для учеников. Почти отсутствует методическая проработка коммуникативного потенциала традиционных школьных гуманитарных дисциплин [6, с. 5]. Необходимо дать учителю (и не только словеснику) материал для самообразования, для осознания культурно-коммуникативной проблематики, для коммуникативно-направленного этического, эстетического, эмоционального развития детей, формирования культуры их общения.

В последнее время стала все более осознаваться ограниченность дальнейшего развития общества посредством только технического прогресса и экономического роста.

Все больше становится очевидным, что будущее развитие определяется прежде всего уровнем культуры, уровнем понимания проблем, которые необходимо решать, и мудростью человека.

В этих условиях возрастает роль образования как главного фактора формирования и развития личности. [7, с. 3].

«Мне представляется совершенно очевидным, – пишет В.В. Соколова, – что будущее России в значительной мере зависит от того, удастся ли сохранить национальную культуру, нормативный русский язык и образование.

Культура и язык, язык и история народа, язык и общество – эти темы всегда волновали умы не только гуманитариев, но и многих представителей так называемых точных наук.

Эти коренные общественные феномены всегда являлись и являются объектом внимания политических и государственных деятелей, крупных исторических фигур. В живом языке народа отражается вся его жизнь, история его материальной и духовной культуры.

По языковой картине можно изучать национальную. Воздействие культуры на язык очевидно, но и язык в свою очередь оказывает влияние на культуру, что дает возможность изучения культуры народов через язык и речь.

И язык, и культура как творения человека являются в первую очередь духовным, мыслительным процессом и лишь затем объективируются в знаки и предметы.

Такое постоянное изменение, развитие языка создает определенные трудности при его описании и особенно при решении проблемы культуры речи и вопросов современной нормы» [7, с. 3].

Правильность речи – ее основное коммуникативное качество, обеспечивающее взаимопонимание. Правильность речи – это соответствие языковым нормам, произносительным, словообразовательным, морфологическим, синтаксическим.

Если речь правильна, ничто не отвлекает слушателя от содержания высказывания, ничто не мешает точному восприятию поступающей информации [7, с.7].

Никто сегодня не будет спорить с тем, что изучение правильного, литературного произношения так же важно, как изучение правильного написания, грамматических норм. Вместе с тем овладение литературным

произношением может оказаться процессом более сложным, чем овладение орфографическими правилами.

Произношение, которое можно считать эталонным, постоянно меняется. На протяжении необычайно короткого для развития языка времени (20–30 лет) происходят существенные сдвиги в соотношении произносительных вариантов. Дополнительные трудности создает недостаточная разработанность общей теории нормы, вопросов соотношения нормы и системы языка, нормы и вариантов.

Общий рост культуры должен сопровождаться и повышением требований к культуре русской речи [7, с. 8].

Специфика педагогической деятельности состоит в том, что результат ее всегда есть следствие совместной деятельности педагога и воспитанника [6, с. 85]. Успех в организации познавательной деятельности напрямую связан с умениями учителя видеть многомерно, мыслить нестандартно, ставить вопросы самостоятельно и неожиданно, отвечать точно и недвусмысленно, излагать доступно и выразительно, слушать доброжелательно и понимающе, то есть с умениями, опирающимися на языковое сознание, культуру речи [6, с. 86].

В профессиональной деятельности учителя особая роль коммуникативных способностей, коммуникативных умений признается и психологами, и лингвистами, и педагогами. Профессиональная культура речи специалиста-филолога вместе с эмоциональной культурой составляют основу культуры профессионального общения. В ряду многих профессий учительская является одной из так называемых коммуникативных, то есть таких, деятельность которых реализуется в сфере общения.

Жизненная значимость, многоаспектность, неисчерпаемость проблем, порождаемых овладением искусством речи, дают возможность надеяться на интерес будущих учителей-словесников ко всем источникам, освещающим пути сохранения, поддержания, развития и восприятия культуры во всех ее вариантах и проявлениях.

Литература

1. Горбачевич К.С. Словарь трудностей современного русского языка. СПб.: Норинт, 2003.
2. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта: Наука, 2003. 432 с.
3. Сковородников А.П. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые недочеты. М.: Флинта: Наука, 2005. 480 с.

4. Козырев В.А., Черняк В.Д. Вселенная в алфавитном порядке: Очерки о словарях русского языка. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 356 с.
5. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995. 192 с.
6. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно: Пособие по русскому языку: Учебное пособие. М.: Высш. шк., 2003.
7. Л.А. Вербицкая. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2003. 239 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ У СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

О.В. Фирсова, Томск, Россия

Повышенный интерес общества к проблеме социальной адаптации детей-сирот не случаен. Ежегодная статистика отражает увеличение числа лиц, являющихся социальными сиротами, значительный рост проявлений дезадаптации, делинквентности и аддиктивных нарушений с агрессивной и аутоагрессивной направленностью у этих людей. Подавляющее большинство выпускников сиротских учреждений малоадаптивны и не могут вести самостоятельную успешную жизнь (то есть выстраивать конструктивные коммуникации с социумом) [8]. Выявлено, что на протяжении первых трех лет треть выпускников интернатов попадают в сферу правоохранительных органов из-за асоциального поведения, 8% попадают в исправительно – трудовые колонии, 32% участвуют в уличных драках и только треть благополучно устраивает свою жизнь [5]. Подобная картина наблюдается и у других категорий лиц с проявлениями социального сиротства.

Данными вопросами занимались как отечественные (И.В. Дубровина, Э.Ф. Минкова, М.К. Бардышевская, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Е.Г. Трошихина, М.Н. Лазутова, Л.М. Шипицына, М.И. Лисина, Я. Корчак, Е.И. Афанасенко, И.А. Капров, А.В. Запорожец, М.И. Буянов, Н.М. Щелованов и др.), так и зарубежные ученые (Дж. Боулби, М. Раттер, Г.Х. Рейнгольд и Н. Бейли, Л. Ярроу, Р. Спиц, Р. Заззо, У. Денис и П. Наджарьян, Х. Спилз, Й. Лангмейер и З. Матейчек и др.). Однако до сих пор остается недостаточно изученной деструктивная роль социальных воздействий в аспекте (возникновения, установления) дезадаптивных коммуникаций у лиц, являющихся социальными сиротами, а также возможности психологической коррекции этих феноменов.

Детям-сиротам статус социально незащищенной группы, в отличие от других (инвалиды, пенсионеры, хронически больные), предоставляется временно, до момента их взросления. Они получают социальную помощь от государства временно, как бы авансом, с последующим возвратом после совершеннолетия. Задача общества в этой ситуации – вырастить их полноценно здоровыми и дать им профессиональные и иные жизненные навыки, которые облегчат социальную адаптацию. Однако, восприятие детей сирот как инвалидов (практическое отнесение детей сирот к соц. группе инвалидов) приводит к их действительной психологической инвалидизации, которая четко проявляется после выпуска из сиротских учреждений в виде низкой социальной адаптивности. Заметное отставание от социально-возрастных нормативов обнаруживается у них на протяжении всей жизни [3].

В сиротском учреждении воспитанники имеют определенную, гарантированную степень защиты и «находится на всем готовом» в течение длительного времени (т.е. являются большую часть своей жизни объектами во взаимодействии с социумом), что часто приводит к формированию иждивенческой позиции, которая усложняет самостоятельную жизнь выпускников. Так как, органичное сочетание в ребенке качеств субъекта и объекта воздействия создает условия для его эффективной социальной адаптации, то можно предположить, что при формировании личности подростков – сирот был нарушен принцип равенства субъектных и объектных компонентов [2].

Личностная субъектность начинает формироваться еще в дошкольном возрасте и проявляется в том, что его поведение все больше освобождается от непосредственной зависимости от взрослых. Значительное влияние на формирование субъектности оказывает социальная среда, в которой он воспитывается [10]. Наиболее значимые адаптивные механизмы ребенка формируются в семейной обстановке. Роль родителей в психофизическом развитии дошкольника столь велика, что не может быть полностью компенсирована даже самыми благоприятными условиями в последующие годы. Для социальных сирот, семья не является образцом для собственного поведения, так как-либо отсутствует вообще, либо является недееспособной, а в сиротских учреждениях нет оптимальных условий для формирования субъектности.

Воспитатели сиротских учреждений не способны осуществить равноценную замену семьи, хотя бы по тому, что число детей, приходящихся на одного воспитателя, составляет около двадцати человек. Это сильно снижает долю внимания, уделяемого воспитателем каждому

ребенку. Существенно отличается у воспитателей и родителей мотивация воздействия на ребенка. Воспитатели детского дома рассматривают свое участие в жизни ребенка-сироты преимущественно как выполнение служебных обязанностей [9].

Можно предположить, что одной из причин неспособности стать полноценными членами общества является стиль воспитания в сиротских учреждениях, а именно – восприятие детей сирот как инвалидов, требующих постоянной помощи, жалости и внимания, в результате чего – формирование иждивенческой жизненной позиции, неумение обращаться с деньгами, неспособность и нежелание принимать жизненно важные решения, неумение организовывать свою жизнь, ставить реальные цели, неумение планировать свое время и брать на себя ответственность.

В настоящее время проблема субъекта, одна из самых актуальных в системе научных знаний, стала предметом изучения разных наук – философии и психологии, этнографии и социологии, истории и филологии и т.д.¹ [7].

Необходимым условием формирования высокой/достаточной социальной адаптивности является формирование личностной субъектности у ребенка, воспитание его как субъекта своей жизнедеятельности [10]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что изучение психологического облика человека включает три основных вопроса: чего хочет человек, что для него привлекательно, к чему он стремится? – это вопрос о направленности, установках, потребностях, желаниях, интересах, идеалах; что может человек? – это вопрос о способностях, дарованиях человека; что он есть? – предполагает выяснение того, как человек использует свои возможности, что из его потребностей и побуждений закрепилось в качестве стержневых особенностей поведения, т.е. составило характер человека.

Мы полагаем, что описание трех сторон душевной жизни: мыслительной, желательной и чувствующей, а также освещение вопроса о способностях человека, его характере составит полное представление о психологической организации субъекта, о человеке как субъекте [7].

¹ Понимание субъекта в психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, способным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего предметно-практической деятельности.

Стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой и т.д.) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию.

Вместе с тем понятие субъекта в психологии рассматривается в более широком контексте – как творец собственной жизни, как распорядитель душевных и телесных способностей. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.

Одним из ключевых моментов жизни является формирование субъектности людей, приобретение способности самостоятельно и осознанно организовывать жизнь, осознание человеком границ своих сил и возможностей. Личность современного человека формируется с включением в ее систему разных уровней субъектности [10].

На сегодняшний день в литературе отсутствует исчерпывающая информация в отношении формирования личностной субъектности у подростков-сирот, что и послужило толчком к выбору проблемного поля исследования.

Исследование было осуществлено в г. Томске в 2004–06 гг. В нем принимали участие 272 человек. В экспериментальную группу (138 чел.) вошли: сироты последнего года пребывания в детских домах и интернатах, выпускники сиротских учреждений с 1 и 2-х летним опытом самостоятельной жизни. Контрольная группа (134 чел.) включает: старшеклассников, студентов вузов, учащихся ПУ, работающих молодых людей имеющих благополучную полную родительскую семью с большим семейным стажем, людей без проявлений социального сиротства, имеющие неполную родительскую семью.

Были выбраны следующие методы и методики: анкетирование, интервью, наблюдение; опрос представителей ближайшего окружения: родственников, воспитателей, мастеров и бригадиров по месту работы, соседей по квартире (дому); проективные методики: сказкатерапия, рисунки, сочинения; методика стрессоустойчивости и социальной адаптации Хомса и Раге; тесты, выявляющие, локус контроля (Диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности – Е.Ф. Бражин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) и самооценка (Вербальная диагностика самооценки личности, Интегральная самооценка личности «Кто я есть в этом мире»), Экспресс – диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М.Фергюссон), Экспресс – диагностика уровня социальной фрустрированности (Л.И. Вассерман), ОТеЦ; Определение жизненных ценностей личности (П.И. Иванов, Е.Ф. Колобова); Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман), Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) и авторская методика определения уровня субъектности.

При сборе эмпирического материала была поставлена цель: определить уровень социальной адаптации выпускников сиротских учреждений, выявить их психологические и личностные особенности, а также определить уровень субъектности (индивидуальной активности) и степень участия сирот в процессе общественных отношений.

В ходе исследования были выявлены существенные отличия между респондентами контрольной и экспериментальной групп. Исследование уровня социально-психологической адаптации подростков и выпускников сиротских учреждений показало следующие результаты: по параметру адаптивности у выпускников сиротских учреждений средние показатели ниже, чем у молодых людей, имеющих семью; стремление к доминированию более выражено у выпускников сиротских учреждений. Принятие себя и принятие других, а также показатель эмоционального комфорта, имеют большую выраженность у юношей и девушек имеющих полную семью. В экспериментальной группе регистрировались достоверно низкие показатели по самооценке, способности к самоопределению. Внешний локус контроля наиболее часто встречается у выпускников сиротских учреждений.

У социальных сирот отмечались иные ценностные ориентации, не достаточно развита способность ставить реалистичные цели. Юноши и девушки из данной группы не могли выявить достаточное количество альтернативных вариантов для успешного достижения цели и выбрать из них наиболее адекватный, предвидеть возможные помехи и быть к ним готовыми. Оказалось, что большая часть подростков из экспериментальной группы затрудняется в корректировке цели на основе полученной обратной связи.

Для подростков экспериментальной группы были характерны эмоциональная поверхностность, низкая способность к фантазированию, «прилипчивость», инфантильная безответственность, иждивенческая позиция. Кроме того, отмечались затруднения в рефлексии на эмоциональное состояние другого человека и психологическое отчуждение от людей.

У молодых людей с проявлениями социального сиротства выявлено наличие «комплекса брошенности» (возникает при потере ребенком любящего, значимого взрослого) и «комплекса ненужности» (развивается в том случае, если у ребенка никогда не было безусловно любящего, значимого взрослого). Определились следующие виды деструктивных коммуникаций у лиц с проявлениями социального сиротства: виктимность (наиболее часто встречается при наличии «комплекса брошенности»), аутоагрессия (чаще встречается при наличии «комплекса ненужности»), иждивенческая позиция (формируется у детей, помещенных в сиротские учреждения с рождения и информации о родителях не имеет).

При более внимательном изучении респондентов, имеющих позитивный жизненный сценарий, с проявлениями социального сиротства, обнаружилось разные виды высокой, внешне конструктивной личностной активности (субъектности): компенсаторная субъектность (целью которой является повышение самооценки), истинная субъектность (цель: самореализация, самоактуализация, нахождение своего призвания и его реализация социально одобряемыми способами).

Внутренней причиной нежелания/неумения/невозможности/неуверенности решать проблему взаимоотношений с социумом (да и с собой), является вопрос: «Зачем мне все это надо, если я никому не нужен?!», т.е. проблема формирования смысла.

Наблюдения показали, что, в условиях школы происходит расхождение коллектива класса на домашних и детдомовских. При этом сироты часто вступают в сложные конкурентные негативные отношения с семейными детьми.

Полученные результаты наглядно показывают, что уровень социально-психологической адаптации у детей имеющих семью имеет более высокие показатели, чем у выпускников сиротских учреждений.

Результаты констатирующего эксперимента выявили психологические проблемы и особенности выпускников сиротских учреждений, на которые и будет направлено психолого-педагогическое воздействие с целью их коррекции: подросткам необходима: идентификационная коррекция личности; формирование навыков получения эмоционального комфорта; формирования ценностного отношения к себе и доверительное отношение к другим людям; поднятие чувства самоуважения («Я – хороший»); обучение чтения чужих эмоций, в результате чего дети начинают видеть, что людям присущи разные эмоции, и эти эмоции можно понимать.

Основной задачей коррекционной работы является разработка новых форм воспитания и создание принципиально иной среды с целью формирования активной личностной позиции у детей-сирот, необходимой для успешной социальной адаптации и самостоятельной жизни выпускников.

Необходимо также наличие методик подготовки педагогов для работы с контингентом сирот (многие работники детских домов сами не имеют активной жизненной позиции, и следовательно, не способны воспитать необходимый уровень субъектности у своих воспитанников, получается, что иметь дело с пассивными и послушными, воздействовать директивными методами проще, чем строить взаимоотношения с активной личностью).

Практическим результатом исследования явилось создание и апробация программы психологической помощи, направленной на активизацию адаптивного ресурса (уровня субъектности) у лиц с проявлениями социального сиротства и повышение эффективности их коммуникаций.

Формирующий этап исследования включает в себя разработку (на основании полученных данных) и апробацию методического диагностического и психокоррекционного комплекса, включающего в себя психолого-коррекционное воздействие на респондентов, как групповое, так и индивидуальное.

Психолого-педагогическая программа включает в себя коррекцию по следующим направлениям: коммуникативные тренинги, медитативные групповые упражнения, индивидуальная психологическая работа, работа по формированию субъектности и осознанию собственных ценностей и смыслов. Цель: формирование личностной субъектности у подростков, а так же выработка навыков: осознания собственных потребностей; принятия решений; поставки реалистичных целей; видения альтернатив; выбора из них наиболее адекватных для достижения цели; предвидения возможных помех и быть к ним готовым.

Содержание психолого-педагогической программы

1. Коммуникативные тренинги (цель: выработка навыков понимания чувств и эмоций других людей, научение прогнозировать последствия своих действий при общении, научение реагировать на отказы, агрессию, комплименты, конструктивно действовать в конфликтных ситуациях);
2. Медитативные групповые упражнения (цель: познание и принятие себя, нахождение внутренних ресурсов);
3. Индивидуальная психологическая работа (цель: работа с внутриличностными проблемами подростка, осознание своих истинных потребностей, желаний, формулирование целей, составление плана на ближайшее и далекое будущее, рассмотрение социально одобряемых способов их достижения, а также обдумывание возможных факторов, событий, способных помешать поставленным целям, осознание собственной возможности влиять на свою судьбу).
4. Работа по формированию субъектности и осознанию собственных ценностей и смыслов.

Работа с детьми предполагала идентификационную коррекцию личности; формирование навыков получения эмоционального комфорта, формирование ценностного отношения к себе и доверительное

отношение к другим людям, поднятие чувства самоуважения («Я – хороший»), работа с индивидуальным временем. Во время занятий была предпринята попытка разрушить нерезультативные стереотипы эмоциональных состояний, поведения, представления и тревожные ожидания будущего; помочь научиться конструировать продуктивное будущее.

Исследование показало, что специфический характер воздействия социальных институтов на ребенка, лишенного семьи, и связанные с этой спецификой потери для него как личности отражаются на его ценностной и поведенческой сферах. А поскольку именно в этих сферах индивид проявляется как самообразующий субъект общественных отношений, то содержательный анализ указанных структурных составляющих деятельности подростка-сироты позволяет судить о характере его адаптационного процесса.

После поведения психолого-педагогического воздействия планируется проведение повторного диагностического среза, целью которого будет являться выявление произошедших психологических изменений у выпускников сиротских учреждений.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4. 53–58 с.
2. Дети социального риска и их воспитание / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2003. 144 с.
3. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. СПб., 2000. 108 с.
4. Личностное и профессиональное самоопределение воспитанников детского дома. Уссурийск, 2002. 87 с.
5. Маргиева Е.В. система профилактики социального сиротства – основы соблюдения и защиты прав детей // Профилактика социального сиротства: подходы, опыт, перспективы. Межрегиональная конференция 14–16 марта 2006 года, г. Томск. Тезисы докладов. М., 2006. С. 142–147.
6. Назарова И.Б. Дети-сироты. «Россия: 10 лет реформ. Социально-демографическая ситуация». / Под редакцией Н.М. Римашевской. М.: РИЦ ИСЭПН, 2002. С. 204–212.
7. Пространства жизни субъекта: Единство и многомерность субъектнообразующей социальной эволюции. / Отв. ред. Э.В. Сайко; Науч. совет «История мировой культуры». М.: Наука, 2004. 608 с.
8. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990. 264 с.
9. Скибинский С.Я. Подготовка педагогов к взаимодействию с детьми, оставшимися без попечения родителей: Автореф. дис. ... канд.н. СПб, 1997. 29 с.

10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с.
11. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / Под ред. В.И. Кабрина. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 262 с.
12. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Виноградова А.Д., Коновалова Н.Л., Крючкова Л.Л. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. СПб., 1997. 160 с.

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ

Т.П. Христолюбова, Москва, Россия

Знание английского языка сегодня стало не дополнительным плюсом в резюме специалиста, а осознанной необходимостью, продиктованной современной жизнью. Глобализация, открытие границ, набирающее силу развитие импортно-экспортных отношений между странами способствуют взаимному влиянию друг на друга экономик и культур. Во времена Советского Союза изучению иностранного языка не уделялось должного внимания в связи с тем, что сфера его применения в закрытом тоталитарном государстве была ограничена. С переходом России к рыночной экономике востребованность знания иностранного языка (в первую очередь, английского, универсального языка межкультурного общения на сегодняшний день) очень велика. Облик специалиста в той или иной сфере экономики и предпринимательства характеризуется в первую очередь профессиональными знаниями и опытом, важной частью которых является способность к межъязыковой коммуникации.

В данной статье хотелось бы подробнее рассмотреть проблему востребованности высокого уровня владения английским языком специалистами в сфере рекламы. Если обратиться к российским Интернет-ресурсам по подбору кадров (www.headhunter.ru, www.job.ru, www.joblist.ru и др.), то можно убедиться в том, что в большинстве случаев размер оплаты труда определяется уровнем знания иностранного языка. Всё чаще работодатель требует от соискателя разговорный уровень владения английским языком. Спектр применения иностранного языка специалистом по рекламе довольно широк:

1) Знание английского языка необходимо для поиска информации на иностранных Интернет-ресурсах. Это может быть описание

продукции на сайтах иностранных партнеров или клиентов, информация о зарубежной выставке, которую планируется посетить или принять в ней участие.

2) Помимо этого, специалист по рекламе может столкнуться с необходимостью размещения рекламных или информационных материалов на зарубежных тематических сайтах. Данная необходимость предполагает вступление в коммуникацию. Деловая переписка на иностранном языке может осуществляться менеджером по рекламе и с зарубежными партнерами его фирмы на предмет проведения совместной рекламной кампании или совместного участия в выставке.

3) Для участия в международных торговых выставках и при выходе на новые рынки сбыта специалисту по рекламе необходимо подготовить листовки, рекламные буклеты или каталоги на иностранном языке, рассказывающие потенциальным клиентам и партнерам из других стран о преимуществах продукта. Также стоит отметить, что часто в обязанности менеджера по рекламе входит обновление корпоративного веб-сайта, который на сегодняшний день в большинстве случаев имеет наряду с национальной – англоязычную версию.

4) После подготовки к зарубежной выставке, включающей в себя переписку и ведение документации на иностранном языке, специалист по рекламе принимает в ней участие. В данном случае это предполагает взаимодействие с транспортной компанией, различного рода подрядчиками и сервисными службами, а во время работы выставки – и общение с посетителями стенда.

5) Также не стоит забывать и о том, что многие западные компании (имеющие свои филиалы в России) стремятся повышать профессиональный уровень своих работников, посылая их на различные тренинги и семинары, в том числе проходящие за рубежом.

Таким образом, в преподавании английского языка студентам, обучающимся по специальности «Реклама» представляется логичным обращать внимание на развитие следующих навыков:

1) Чтение тематических текстов (а также, знакомство с иными текстовыми материалами рекламного характера на английском языке, такими как листовки, буклеты, каталоги, рекламные постеры) будет способствовать пополнению тематического лексического запаса, а также послужит дополнительной мотивацией студентов к изучению иностранного языка. Особое внимание при работе с текстами рекламного содержания следует уделять слогану (рекламному лозунгу).

Например:

- McDonalds. Английский слоган: I'm loving it. Русский слоган: Вот что я люблю.
- Coca-Cola. Английский слоган: Always Coca Cola. Русский слоган: Всегда Кока-Кола.
- Carlsberg. Английский слоган: Carlsberg! Probably the best beer in the world. Русский слоган: Carlsberg! Пожалуй, лучшее пиво в мире.

Так как рекламный слоган часто представляет собой игру слов, студентов можно знакомить с примерами таких формулировок как из русского, так и из английского языка. В связи с этим целесообразным будет объяснить студентам понятия «идеома» и «фразеологизм», часто лежащие в основе словесной игры.

2) Немаловажным для дальнейшей карьеры молодого специалиста является умение грамотно вести деловую корреспонденцию. В связи с этим особое внимание при отработке навыков письменной речи следует уделять изучению правил построения деловых писем, изучение и закрепление специальных выражений и речевых оборотов, используемых в письмах различной тематики, например:

Please, find enclosed... – В приложении вы найдёте...

Sorry for inconvenience caused to you! – Прошу прощения за доставленные вам неудобства!

Thank you in advance! – Заранее благодарю!

As soon as possible (ASAP) – Как можно скорее

Yours sincerely – Искренне ваш

Best regards (BR) – Всего доброго

Best wishes – С наилучшими пожеланиями

3) Развитие навыка говорения предполагает собой упражнения в новых ситуативных контекстах. Хотелось бы обратить внимание на две главных ситуации, в которых специалист в области рекламы применяет навыки разговорного общения на английском языке:

– *Рассказ о достоинствах* рекламируемого продукта. Для умения грамотно представить на английском языке тот или иной продукт, будь то сотовый телефон, предмет мебели или аксессуар одежды, менеджер должен в первую очередь отлично владеть базовыми речевыми оборотами, требуемыми в данной ситуации. Таким образом, представляется целесообразным включить в процесс обучения элементы ролевых игр, в данном случае – воспроизводить на занятиях английского языка диалоговые ситуации, в которых один студент выступает в роли продавца, рекламирующего свой товар, а другой – покупателя, желающего получить информацию.

– Телефонные переговоры. Телефонные переговоры на иностранном языке представляют собой одну из наиболее стрессовых ситуаций в течение рабочего процесса, так как, не имея возможности видеть собеседника, мы также не имеем возможности заметить его невербальные знаки, обычно сопутствующие коммуникации и облегчающие её. К тому же, часто во время такого общения правильному восприятию информации могут мешать посторонние звуки и помехи на линии. Таким образом, представляется целесообразным уделять должное внимание аудированию: прослушиванию с аудио-носителей информационных текстов и диалогов, произносимых носителями английского языка, а также – учебному просмотру видео-фильмов с паузами и детальным обсуждением небольших фрагментов.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что данная статья во многом основана на профессиональном опыте и представляет собой попытку синтеза подходов к преподаванию иностранного языка в сфере высшего профессионального образования и требований, предъявляемых работодателями молодым специалистам. Будет правильным заметить, что в своей дальнейшей профессиональной карьере не все выпускники столкнутся с английским языком в равной степени. Однако знания студентов гуманитарных, естественно-научных или математических дисциплин во многом определяют их образовательный уровень и являются визитной карточкой ВУЗа, который они закончили.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А.В. Чесноков, Томск, Россия

Общеизвестно, что для любого преподавателя физической культуры большое значение имеет уровень двигательной подготовленности (Матвеев Л.П. 1991, Платонов В.Н. 1987). При прочих равных условиях преподаватель с высоким уровнем двигательной подготовленности имеет больше шансов добиться успехов, а также завоевать уважение и авторитет в ученической среде. При проведении занятий двигательная подготовленность педагога является наглядным примером и своего рода стимулом для достижения определенных спортивных результатов его подопечных.

В основу данного исследования легло изучение взаимовлияния двигательной подготовленности педагогов и их ценностных ориентаций,

таких, как: желание совершенствоваться в избранной профессии, желание посвятить себя избранной деятельности и в будущем. Работа выполнена на основе анкетирования выпускников специализированных вузов и факультетов, работающих по специальности (это преподаватели школ, вузов, секций, ДЮСШ, ШОТ, УОТ и т.д.). В исследовании принимали участие респонденты не только Сибирского региона (города Томск, Новосибирск, Барнаул, Кемерово и т.д.), но и всей России в целом (от г. Москвы до г. Уссурийска). Всего было обработано 780 анкет.

В результате изучения и анализа анкет мы пришли к следующим выводам о влиянии уровня двигательной подготовленности преподавателя на его профессиональные качества и ценностные ориентации.

Двигательная подготовленность опрошиваемых определялась исходя из наличия, пусть даже в прошлом, спортивных разрядов респондентов по различным видам спорта. Также мы пришли к выводу, что более объективно будет суммировать все имеющиеся спортивные показатели, а не брать наивысший разряд или звание, и по нему судить о двигательной подготовленности респондента, т.к. в первом случае учитывается разносторонность, можно даже сказать гармоничность, двигательной подготовленности исследуемых.

Каждому спортивному разряду было присвоено определенное количество баллов, третий спортивный разряд оценивался в 1 балл; второй разряд – 2 балла; первый – 3 балла; кандидат в мастера спорта (КМС) – 4 балла; мастер спорта (МС) – 5 баллов; мастер спорта международного класса (МСМК) – 7 баллов; заслуженный мастер спорта (ЗМС) – 9 баллов. Баллы присваивались исходя из степени предполагаемой трудности при выполнении тех или иных разрядов или званий и статистика их присвоения. Таким образом, у нас все респонденты по данному признаку оказались в 10 группах.

В исследовании приняло участие 26 МС, 4 МСМК и 1 ЗМС.

Уровень педагогической квалификации определялся разрядом единой тарифной сетки (ЕТС) и варьировался от 8 до 16. Наибольшее количество опрошенных респондентов имело 11, 12, 13 и 14 разряды.

В вопросе о желании респондента повысить свою педагогическую квалификацию, 67,6% (526 человек) опрошенных планируют в дальнейшем так или иначе повышать свою педагогическую квалификацию. Что может быть связано не только со стремлением к самосовершенствованию и развитию, но и материальными соображениями.

В результате исследований пришли к выводу, что 71% (554 человека) опрошенных в дальнейшем планируют работать в области физической

культуры и спорта. Примерно столько же планируют совершенствоваться в данной области. То есть, практически все кто планирует остаться в области физической культуры (71%), желают повысить свою педагогическую квалификацию. Иными словами это практически одна и та же категория.

Одной из задач исследования выявить наличие либо отсутствие связи между уровнем двигательной подготовленности и разрядом ЕТС, а также желанием продолжить свою педагогическую деятельность, совершенствуясь в ней.

Для выявления связи между двигательной подготовленностью в каждой из 10 групп и педагогической квалификацией был рассчитан средний разряд ЕТС в каждой из групп педагогов с определенным уровнем двигательной подготовленности.

Таким образом, как видно из представленного графика, прослеживается устойчивая прямопропорциональная зависимость между уровнем двигательной подготовленности и уровнем педагогической квалификации – чем выше двигательная подготовленность респондента, тем выше должен быть у него разряд ЕТС.

Мы видим причину такой тесной связи между двигательной подготовленностью и педагогической квалификацией в том, что с возрастом у специалиста физической культуры и спорта происходит своего рода смещение акцентов. Когда активная жизненная позиция, самодисциплина и стремление к самосовершенствованию, выработанные спортом, после окончания активных тренировок фокусируют внутреннюю активность человека уже на другом аспекте спортивной деятельности – тренерской, преподавательской и естественно на совершенствовании в ней.

Перейдем к изучению, степени взаимовлияния, двигательной подготовленности и желанием и дальше заниматься избранной деятельностью. Для этого мы определяли в каждой из групп по уровню двигательной подготовленности процент желающих и далее реализовывать себя в сфере физической культуры и спорта (к общему количеству респондентов в каждой группе). Так в группе 1 таких респондентов оказалось 63%, в группе 2-71%, в 3-67%, в 4-74%, в 5-76%, в 6-76%, в 7-78%, в 8-78%, в 9-90%, в 10-91%.

Таким образом, и здесь прослеживается прямопропорциональная зависимость между уровнем двигательной подготовленности и желанием и в дальнейшем заниматься преподавательской деятельностью. Так, в целом, чем выше двигательная подготовленность, тем больше

желание и дальше трудиться в профессии. Ведь специалист серьезно занимаясь спортом, как правило, в прошлом, сознательно готовит себя к работе в области физической культуры и спорта, более глубоко погружен как в теорию, так и в практику избранной сферы и, следовательно, такой специалист более востребован и, стало быть может найти в рамках профессии более интересную и более оплачиваемую работу (при прочих равных условиях).

Кроме того, нами изучался вопрос влияния уровня двигательной подготовленности и желания в дальнейшем заниматься избранной деятельностью (повышать свою педагогическую квалификацию) в каждой из трех возрастных групп. Мы обнаружили, что желание уйти из профессии у молодежи несколько выше, чем у более возрастных коллег и, в общем, никак не зависит от уровня двигательной подготовленности. Данная тенденция, на наш взгляд, в большей мере объясняется социально-экономическими условиями (большая возможность трудоустройства, неустроенный быт, а стало быть, и большая необходимость в высокой зарплате, отсутствие устойчивых профессиональных связей и привязанностей).

Итак, в целом подводя итог нашему исследованию можно констатировать зависимость: чем выше уровень двигательной подготовленности респондента, его спортивные разряды, и как следствие педагогическая квалификация, тем выше вероятность того, что специалист останется в сфере физической культуры и спорта, продолжая совершенствоваться в ней.

То есть речь идет, в целом, о ценностных ориентациях педагога физической культуры, о его профессиональных ценностях, как он себя реализует в настоящем и мыслит в дальнейшем, исходя и базируясь на приобретенных ранее двигательных качеств, умениях и навыках. Показано, как через двигательную деятельность могут меняться ценностные ориентации педагога физической культуры.

Анализируя вышеизложенное, можно сделать вывод – благодаря разносторонности (в данном случае двигательной) как гуманистической цели воспитания личности педагога, может усилиться ее положительное воздействие на субъект учения.

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Е.В. Шадрина, Томск, Россия

Гуманистическая традиция никогда не угасала в культуре человечества и сохранялась философской мыслью в течение многих веков. На всем протяжении своего существования она обогащалась идеями личности как высшей ценности и ее развития, пониманием самоценности различных периодов жизни человека, необходимостью раскрытия его внутреннего потенциала.

Большую роль в гуманизации образования играет искусство. Оно является универсальным средством развития творческих способностей, образного мышления, эмоциональной сферы, эстетического сознания личности. Искусство в школе (живопись, музыка, лепка, танец) выступает как особая форма духовно-практической деятельности, в которой происходит эмоционально-ценностное становление ребёнка.

В «Национальной доктрине образования в РФ», определяющей приоритет ценностей, стратегию и основные направления развития образования, подчеркивается важность создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитание в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов [1].

Успешное решение социальных, экономических, культурных вопросов применительно к особенностям времени требует развития новых качеств и свойств воспитательной теории и практики, ориентированной на гуманистические ценности.

Изобразительное искусство, являясь наряду с музыкой, представителем эстетических предметов в школе, как нельзя более подходит для воспитания в ученике художественной грамотности и художественной компетенции. Изобразительное искусство обладает широким спектром возможностей не только для обучения знаниям, умениям и навыкам, но и для осознания общих принципов функционирования искусства.

Эстетическое становление личности важнейшее условие современного гуманистического воспитания. Оно открывает возможность для полноценного усвоения учащимися общеобразовательной школы вершин музыкальной, художественной и других видов культуры. Однако отмечаются существенные затруднения у 50-60 % учащихся в восприятии формирования интереса ко многим культурным достижениям человечества.

Разрыв в качестве эстетических достижений между массовой, популярной культуры и произведениями классической культуры, прежде всего, связан с тем, что значительной части населения психологически не доступно восприятие классической культуры. Важнейшей причиной является слабое развитие или отсутствие специальных эстетических способностей, а также недостаточная эффективная система эстетического воспитания в школе.

Эстетика изобразительного искусства, являясь частью эстетики в целом в системе эстетического воспитания, переживает те же затруднения. Это проявляется в недостаточном понимании выпускниками школ природы изобразительного искусства и в слабом умении молодого поколения выражать себя средствами художественной эстетики. Причиной данного явления является недостаточное проявление у 40-50% учащихся школы специальных способностей к художественному творчеству. Для того чтобы повысить восприимчивость учащихся к изобразительному искусству необходимо:

- активно развивать специальные художественные способности;
- формировать художественный вкус и навыки художественного самовыражения различными художественными средствами.

Актуально для современной школы изучение специальных художественных способностей, механизмов их формирования в педагогическом процессе, дидактических особенностей организации занятий и проведения эффективного учебно-воспитательного процесса по ИЗО.

Исходя из того факта, что только 30–40% детей в начальной школе обладают врождёнными способностями к восприятию и освоению основ ИЗО, главным в авторской концепции **развивающей эстетики художественной выразительности** выступает идея о необходимости развития приобретаемых специальных способностей к изобразительной деятельности. Исходя из этой концепции, сначала необходимо выявить наличие этих способностей у детей, затем создать условия для их развития с последующим выходом на творческое самовыражение.

Выразительность – это способность ярко, эмоционально, броско проявить себя с помощью чего-либо (одежда, речь, мимика, пластика, деятельность и т.д.). Выразить себя, это, значит, показать себя с помощью различных выразительных средств.

Художественная выразительность – способность выразить себя индивидуальными личностными способами художественной деятельности с помощью художественных средств, ориентированных на себя персонально и окружающую действительность. Ребенок может выразить

себя через внешность, окружающую действительность с помощью какого-то художественного творчества в виде художественного произведения или дизайна, средствами коммуникации при обсуждении со-творённого произведения, его внешний вид, характер, ошибки композиционные, цветовые решения и т.д.

В современной школе идут реальные процессы гуманизации, они основываются на личностно-ориентированный и индивидуально-ориентированный подходах образования. Данные подходы осуществляют признание уникальности человека, индивида, ребёнка и приводят к реорганизации всей жизнедеятельности школы – переход от всех к каждому.

В работах Н.И. Киященко [3] неоднократно подчеркивается, что эстетическое воспитание и образование – важнейшие средства гуманизации образования. В советских школах с 30-х годов время на художественно-эстетическое образование сократилось вдвое, а в японских школах оно возросло, так уроки музыки во всех 12 классах, до 8 часов в неделю, а ИЗО до 4 часов, обязательное обучение всех учащихся игре на 1-2 музыкальных инструментах. Японцы первыми ввели уроки по дизайну, кроме этого осуществляется принцип обязательного знакомства учащихся со своей Родиной за счет государства, поездки по всей стране в дни школьных каникул.

А в нашем образовании мы имеем по 1 часу ИЗО и музыки, которые проводятся в необорудованных кабинетах и в большинстве случаев не квалифицированными педагогами.

Анализ существующих программ по ИЗО показывает, что в них детское рисование отождествляется с деятельностью взрослых: художников-профессионалов, стихийных творцов или зрителей.

Учитывая все выше сказанное, мы определяем художественную выразительность как ключевую компетенцию в преподавании ИЗО и предлагаем свою концепцию формирования этой компетенции средствами изобразительного искусства на уроках ИЗО у учащихся начальной школы.

Разработанный автором курс **«Развивающая эстетика художественной выразительности» (РЭХВ)** – это новый школьный предмет, который не заменяет существующие программы изобразительного искусства (ИЗО), а дополняет их в рамках дополнительного образования.

РЭХВ направлен на формирование эстетизма, как свойства личности, предназначен для детей 6-11 лет. Группа обучения состоит из 10-12 человек, занятия проходят 3 раза в неделю.

В основе технологии преподавания развивающей эстетики художественной выразительности лежит продуктивная педагогика [2]. Это означает, что ребёнок должен самостоятельно творчески работать на протяжении 50% учебного времени, выражать себя и проявлять свое творчество средствами эстетического самовыражения.

Развивающая эстетика – это направление педагогики продуктивного эстетического воспитания, обеспечивающее формирование активного эстетизма ребёнка.

Активный эстетизм проявляется в формировании у учащихся практических навыков эстетического самовыражения в виде различных видов личных творческих достижений.

Важным условием становления активного эстетизма как свойства ядра культурной личности является наличие необходимых способностей к освоению навыков эстетического самовыражения и преодоление дидактических затруднений, возникающего в процессе обучающего и формирующего личность воспитания.

Эстетическая компетенция [2] предполагает, что человек не только владеет нормами пассивного восприятия изобразительного искусства, но и активно может производить объекты искусства, творческие работы, совершенствовать свой внутренний нравственно-эстетический уровень, может эстетически грамотно создать свой имидж, организовать свое жилищное пространство.

Обучающее эстетическое воспитание – это система занятий, на которых дети тренируют те или иные навыки художественного самовыражения. На уроках *развивающей эстетики художественной выразительности (РЭХВ)* у детей формируется опыт творческого самовыражения художественными средствами.

Исходя из того, что эстетизм это свойство личности воспринимать действительность, людей, их поступки, окружающую действительность через жизненные ценности красоты и гармонии он относится к системе гуманистического воспитания.

Следующим важнейшим аспектом гуманистического воспитания в школе выступают способности личности ребёнка к творческому самовыражению.

Творческое самовыражение – это сложный комплекс навыков творчества, в основе которых лежит креативное мышление, широкая палитра чувств, а также способность и желание эмоционально-чувственно и интеллектуально проявить себя.

Формирование художественной выразительности учащихся на уроках РЭХВ, показало, что данное направление современного гуманистического воспитания позволяет развить у детей начальной и основной школы достаточно высокий уровень художественной выразительности, навыки которой повседневно используются в различных формах эстетического творчества и самовыражения.

Литература

1. Национальная доктрина образования в РФ. М., 2001. С.15.
2. Востриков А.А. Основы теории и технологии компетентностного подхода в элитной школе. Авторская модель. Монография. Томск: Продуктивная педагогика, 2006. С. 218.
3. Киященко Н.И. Эстетическое воспитание и образование – важнейшие средства гуманизации и гуманитаризации образования // Гуманизация образования. 1998. № 1. С. 53–58.

**ЧЕЛОВЕК В ЭПОХУ ПОЛИТИЧЕСКОЙ
ПАТОПСИХОЛОГИИ**

«СТАТУСЫ ИДЕНТИЧНОСТИ» ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Л.Ф. Алексеева, Томск, Россия

Динамичность изменения современных социальных систем, глобальные социально-экономические преобразования, происшедшие в России в конце XX века, привели к потере внешних и внутренних ориентиров (ценностных, смысловых, мотивационных) многих членов современного общества, к формированию кризиса индивидуальной идентичности. Кризис идентичности выражается в неуверенности в себе, развитии чувства неопределённости в отношении будущего, выбора профессиональной деятельности.

Если придерживаться классификации «статусов идентичности» Э.Эриксона [1] и Дж.Марсиа [2], то многие студенты, несмотря на обучение в вузах и подготовки к будущей профессиональной деятельности, не достигли статуса идентичности, всё ещё находятся на стадиях диффузной идентичности, предрешённости (преждевременности) и моратория.

Такое положение со «статусами идентичности» студентов определяет актуальность анализа проблемы становления идентичности личности современных студентов.

По Эриксону, формирование идентичности – это длительный и сложный процесс самоопределения, обеспечивающий непрерывность прошлого, настоящего и будущего. Формирование идентичности определяет структуру организации и интеграции поведения в различных областях жизни. Чувство идентичности способствует обеспечению направления активности, цели и смысла жизни.

Представление о непротиворечивости и постоянстве внутреннего мира личности Э.Эриксон характеризовал как ее идентичность. Согласно Э.Эриксону, чувство идентичности основано на восприятии индивидом самого себя, своего существования во времени и пространстве, с одной стороны, и восприятии другими тождества и непрерывности индивида, с другой стороны. Чувство идентичности индивида выражается в ощущении целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении. Иными словами, идентичность имеет как личностные (субъективные), так и социальные (объективные) аспекты, которые взаимосвязаны [3]. Как отмечено Р.Бернсом: «Личностные аспекты идентичности он (У. Джеймс – наше замечание) описывал как «сознание личной самоотжественности»,

противопоставляя их социальным аспектам, существующим как многообразии социальных Я индивида, определяемое множественностью восприятия его разными людьми, каждый из которых имеет в своем познании его специфический образ» [4, с.193].

Идентичность или как подлинное Я, по Бернсу, следует «рассматривать в функционально-ролевом плане, так и сквозь призму самореализации», ..., «последовательное и непротиворечивое социальное и межличностное ролевое поведение повышает уверенность человека в себе и чувство успешной самореализации» [4, с. 193].

Э. Эриксон психосоциальную стадию развития в период нормального кризиса взрослости характеризует как:

- кризис из-за противоречий между самобытной индивидуальностью и убеждённостью в своей неполноценности;
- адекватное разрешение кризиса в виде приятного ощущения себя цельной личностью;
- неадекватное разрешение кризиса при ощущении раздробленности своей личности при резко меняющемся, неясном представлении о себе.

Развивая идеи Эриксона, Дж.Марсиа (1966–1993) выделил четыре «статуса идентичности» в развитии подростков и юношей: предрешённость, диффузия, мораторий, достижение идентичности.

Следует отметить, что большинство исследователей при изучении особенностей развития личности юношей акцентируют своё внимание на их негативных проявлениях во взаимоотношениях с взрослыми и в отношении окружающего их взрослого мира. При этом учитывается, прошёл ли индивид через период принятия решения, называемого кризисом идентичности, и принял ли обязательства по отношению к определённым ряду выборов, таких как система ценностей или план будущего профессионального пути» [5, с. 526–527].

Дж.Марсиа определяет идентичность как «структуру эго – внутреннюю самосозидающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [2].

Статус предрешённости характеризуется выбором профессии, религиозных взглядов, идеологий под влиянием других людей (например, родителей). Юноша не сам принимает решение, при этом конфликты незначительны, ценности авторитарны, позитивны привязанности к значимым другим. Юноши, находящиеся в своём развитии на уровне статуса предрешённости идентичности выбирают учебные заведения для получения профессии под влиянием родителей.

Диффузный статус характеризуется отсутствием чувства направления активности: не выбраны профессиональные роли, моральный кодекс. Юноши сосредоточены на сиюминутном удовлетворении своих потребностей и желаний, не имеют конкретных планов и целей. Юноши, находящиеся на данной стадии развития идентичности, как правило, отвержены или пренебрежены родителями, как следствие в поисках идентичности обращаются к злоупотреблению алкоголем, становятся наркоманами.

Статус моратория – период поиска «самих себя», середина кризиса идентичности и принятия решений относительно профессиональных, религиозных и этических ценностей, убеждений. На этой стадии развития идентичности юноши испытывают тревогу относительно будущего, у них возникают трудности в определении ценностей и предпочтений.

К статусу достижения идентичности юноши подходят, проходя через кризис идентичности, и принимают свои обязательства относительно выбранного вида профессиональной деятельности, а также принимают на себя определённые моральные обязательства.

По мнению Дж.Марсиа, статус идентичности оказывает глубокое влияние на социальные ожидания, образ «Я» и реакции на стресс у юношей.

Статус достижения идентичности может также различаться в зависимости от того, какой именно его аспект рассматривается: юноша может находиться в состоянии предрешиённости относительно полоролевых предпочтений, моратории – в отношении выбора профессии и диффузном – в отношении выбора политических убеждений.

Следует отметить, что не все юноши проходят через все эти четыре стадии становления идентичности. Среди них всегда есть индивиды, ясно представляющие свои перспективные цели, достигающие становления идентичности, минуя стадии диффузии и моратория. Однако есть и такие, которые не достигают статуса достижения идентичности, всю жизнь мечущиеся и ищущие свое место в мире. Кроме того, выделенные Марсиа этапы формирования идентичности относительны и нет никаких границ между континуумами статусов идентичности. Тем не менее, знание особенностей выделенных этапов развития идентичности полезно для выработки индивидуальных психологических и педагогических приёмов и средств влияния на процесс развития подростков и юношей.

Марсиа определил идентичность как структуру Эго (Я): «как внутреннюю самосозидающуюся, динамичную организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальную историю». Он отмечал, что человек имеет смешанное состояние идентичности в каждый момент времени. Чисто достигнутая и чисто диффузная идентичности довольно редки. Кризис идентичности, как правило, не охватывает всей жизни человека, а фиксируется на относительно ограниченном числе проблем определенных жизненных сфер (профессиональный выбор, семейная жизнь и др.). Прогрессивное усиление чувства идентичности на основе решения значимых проблем происходит на протяжении всей жизни.

Все психологические проблемы юношеского возраста Эриксоном объясняются на основе противоречий между физической зрелостью и социальной незрелостью. По его мнению, эти противоречия требуют от юноши серию социальных и индивидуальных выборов, идентификаций и самоопределений, приводят к так называемому кризису идентичности.

При этом неразрешенность указанных противоречий может привести к четырем направлениям развития неадекватной идентичности, выражающейся:

- в уходе от психологической близости с окружающими людьми, избегании тесных межличностных отношений, которые приводят к самоизоляции, к стереотипизации и формализации отношений;
- в неспособности осознать перемены, связанные с взрослением, приводящей к страху и тревоги из-за неумения строить жизненные планы, выбирать адекватные формы, виды активности;
- в неспособности к продуктивной, творческой активности, в неумении сосредоточиться на определенной основной для себя деятельности;
- в формировании негативной идентичности, выражающейся в отказе от самоопределения и в выборе отрицательных образцов для подражания и следования им.

В качестве механизма избегания кризиса идентичности Эриксон рассматривал идентификацию юношей со значимыми для них взрослыми.

Идентичность достигается, когда человек на основе самоанализа, приобретенной системы ценностей, сформированных убеждений, определяет направление своей деятельности и достигает успехов в профессиональной деятельности, адаптируется к новым условиям. Таким людям обычно свойственны чувство доверия, оптимизма в отношении будущего.

Человек достигает идентичности путем овладения новыми знаниями о себе, которые должны выстраиваться в непротиворечивую взаимосвязанную систему, определяющую отличия индивида от других, и являющуюся ориентиром при взаимодействии с окружающим миром.

Идентификация является обязательным структурным компонентом процесса развития человека в целом и его идентичности в частности.

В структуре идентичности Эриксон выделял: эго-идентичность, позитивную идентичность, негативную идентичность. Это означает, что адаптация может происходить как развитие путем познания самоидентичности (Я-концепции), отождествления себя со значимыми, позитивно ориентированными людьми и организации своей деятельности по их.

Э.Эриксон рассматривает идентичность как интегративный феномен, личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальными, групповыми идеалами и стандартами и тем самым помогает процессам становления «Я-концепции». В концепции Э.Эриксона персональная и социальная идентичность выступают как некое единство, как две неразрывные грани одного процесса – процесса психологического развития [1].

Неопределенность будущего в изменяющемся обществе определенную часть людей приводит к состоянию диффузии идентичности, выражающемся в неопределенности ценностей и убеждений. Диффузная идентичность приводит к пессимизму, апатии, отчуждению, тревожности, беспомощности, страху, к склонности к суициду.

Существует много других подходов к определению структуры идентичности: неосознаваемая и осознаваемая идентичность [6], а также идентичность типа «I» (учитывающая социальную ситуацию) и «Me» (ориентированная на собственные особенности); социальная, личностная и Я-идентичность [7].

В работах А.Ватермана в большей степени акцентируется ценностно-волевой аспект развития идентичности. Он идентичность связывает с наличием у человека чёткого самоопределения, включающего набор целей, ценностей и убеждений, которым он следует в жизни. Они формируются в период кризиса идентичности и являются основанием для определения жизненного направления, смысла жизни [8].

Процесс поиска идентичности не является настолько кризисным, как полагали Эриксон и Марсиа. Достижение идентичности и моратория представляют собой психологически здоровые статусы. О кризисе можно говорить только в случае долговременной неудачи в формировании

идентичности, так как юноши, застрявшие в стадии диффузной идентичности, часто принимают негативную идентичность и демонстрируют плохую психологическую адаптивность.

Поскольку достижение идентичности личности является одной из важнейших характеристик личности, определяющих направленность активности личности, мы исследовали уровень развития идентичности студентов с целью обнаружения различий или отсутствия различий в развитии уровня их идентичности в зависимости от принадлежности к разным группам, ориентированным «на себя», «на других» и «на дело».

В соответствии с выделенными Э.Эриксоном и Дж.Марсиа «статусами идентичности» личности, следовало ожидать, что студенты ориентированные «на дело» и «на себя» должны иметь более высокий статус идентичности, чем студенты, ориентированные «на других». Для оценки статуса идентичности или осознанности выбора профессии студентами, от которой в значительной мере зависит направленность их активности, мы воспользовались методом исследования статуса идентичности, предложенным Дж.Марсиа, в модификации Г. и Р.Аминевых. Результаты психологической диагностики по данной методике представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение студентов групп разной ориентированности по «статусам идентичности»
(в % от общего количества в группе)**

Статус идентичности	Группы, ориентированные:		
	«на себя»	«на других»	«на дело»
Достигнутая идентичность	68	-	74
Мораторий	22	40	26
Преждевременная остановка	-	52	-
Диффузия идентичности	10	8	-

Итак, психологическая диагностика по данной методике выявила, что большая часть студентов группы «на дело» (74 %) находится в состоянии «достигнутой идентичности», и которое характеризуется проявлениями таких качеств как чувство доверия к себе и окружающим, оптимизм в отношении будущего, целеустремлённость в достижении поставленных целей, ощущение наполненности и смысла жизни. Остальные студенты этой группы (26 %) находятся на стадии «моратория» – активного поиска информации, оптимистических ожиданий. Довольно высокий процент (68 %) студентов группы «на себя» также характеризуется статусом «достигнутой идентичности». На стадии «моратория» находятся 22 % студентов данной группы, а 10 % – на стадии «диффузии идентичности». Большинство студентов группы

«на других» (52 %) достигли лишь статуса «преждевременной остановки», направленность активности которых определяется под влиянием значимых других. Части студентов этой группы (8 %) характерны признаки статуса «диффузии идентичности». Остальные студенты данной группы (40 %) находятся на стадии «моратория».

С учетом подхода А.Ватермана к обусловленности идентичности индивида от ценностных ориентаций личности, нами проведено диагностирование ценностных ориентаций студентов и получены данные, представленные в таблицах 2-5.

Ценностные ориентации студентов выявляли три раза в течение 2004 – 2006 гг. Диагностированием ценностных ориентаций были охвачены 78 девушек и 44 юноши.

Таблица 2

Ценностные ориентации студентов (девушек) по методике М. Рокича

Терминальные ценности	Группы, ориентированные:					
	«на себя»		«на других»		«на дело»	
	Ранги	М	Ранги	М	Ранги	М
Активная деятельная жизнь	7	7.2	6	6.4	7	7.4
Жизненная мудрость	17	16.6	18	17.4	17	17.6
Здоровье	1	1	1	1	1	1
Интересная работа	6	6.8	10	10.6	6	6.8
Красота природы и искусства	16	16.8	17	16.8	14	13.8
Любовь	3	2.8	2	2.4	3	2.5
Материально обеспеченная жизнь	2	2.4	3	3.2	2	2.6
Наличие хороших и верных друзей	15	15.6	4	3.6	11	10.4
Общественное признание	10	10.8	11	11.8	16	16.6
Свобода, независимость	11	11.6	15	15.2	10	9.4
Счастливая семейная жизнь	12	11.2	5	4.8	12	11.4
Счастье других	18	17.6	16	16.6	18	17.8
Творчество	14	14.2	14	14.4	13	12.6
Уверенность в себе	9	8.8	13	12.6	9	9.2
Развитие	5	4.8	8	7.8	5	5.8
Развлечения	13	12.6	12	12.2	15	15.4
Продуктивная жизнь	8	7.8	9	9.4	8	8.4
Познание	4	4.4	7	6.6	4	4.2

Независимо от направленности активности девушек (студентов) наиболее предпочитаемой ценностью ими признаётся здоровье. Они хорошо понимают, что при отсутствии здоровья любая активность

человека понижается, ценность здоровья затмевает любые другие ценности. Терминальной целью индивида становится улучшение своего здоровья.

На прагматическую направленность мышления современной молодёжи указывает постановка на второе третье места по предпочтению ценности «материальное положение». На втором, третьем местах оказалась и «любовь», так юношеский возраст характеризуется повышенной потребностью в любви, в любви со стороны противоположного пола. На четвёртом месте в группах «на себя» и «на дело» оказалось ценность «познание», а на пятом – «развитие». В группе, ориентированной на других, на третьем месте оказалось «материальное положение», на четвёртом – ценность «друзья», на пятом – «счастливая семейная жизнь», основанная на любви.

В группах, ориентированных на себя и на дело, «интересная работа» ставится на шестое место, «уверенность в себе» заняла девятое ранговое место, что указывает на то, что индивиды, входящие в эти группы, обладают достаточной уверенностью в себе для достижения своих терминальных целей.

Во всех группах в числе наиболее восьми предпочитаемых ценностей оказалось «познание» (4–7 места) и «развитие» (5–8 места). Это значит, что девушки понимают значимость знаний, учёбы, а также уровня развития для достижения жизненных целей.

В числе первых восьми ценностей оказались также «активная деятельная жизнь» (во всех группах), «продуктивная жизнь» (в группах «на себя» и «на дело»).

Менее предпочитаемыми оказались такие ценности как «счастье других», «жизненная мудрость», «красота природы и искусства», «творчество», «общественное признание». В группе, ориентированной «на себя», «друзья» оказались в числе менее предпочитаемых ценностей.

Такое отношение к ценности «счастье других» указывает на индивидуалистическую направленность большинства современной молодёжи. Прагматичность современной молодёжи сказалась на пренебрежении или объясняется отсутствием внимания к таким ценностям как красота природы и искусства. Возможно, на утрату значимости красоты природы и искусства для молодёжи повлияли экологические проблемы в современном мире и определённая деградация современного изобразительного искусства, современной художественной литературы и сценического искусства. Творчество большинством молодёжи не ценится, так как значительная часть её учебного времени используется

на накопление профессиональных знаний и умений все ещё при отсутствии участия в исследовательской (научной) деятельности.

Распространённое в обществе мнение в современном обществе о приверженности молодёжи к бесконечным развлечениям нашим исследованием не подтверждается («развлечения» оказались в числе менее предпочитаемых ценностей). Такое мнение складывается, скорее всего, под влиянием бесконечного множества низкопробных развлекательных программ на экранах ТВ.

Средние значения показателей по ценностям показывают, чем больше они отличаются от соответствующих ранговых чисел, тем больше разброс оценок данной ценности испытуемыми.

По критерию χ^2 Фридмана достоверные различия у девушек разных групп в жизненных (терминальных) ценностях не обнаружены.

Проверка корреляции между иерархиями терминальных ценностей в разных группах подтвердила, что корреляция между иерархиями терминальных ценностей между группами статистически значима при ($p < 0.01$) и является положительной.

Критические значения $r_{кр} = 0.47$ ($p \leq 0.05$) и $r_{кр} = 0.60$ ($p \leq 0.01$), $r_{экс1} = 0.717$ (между иерархиями терминальных ценностей групп, ориентированных «на себя» и «на других»), $r_{экс2} = 0.789$ (между иерархиями терминальных ценностей групп, ориентированных «на себя» и «на дело»), $r_{экс3} = 0.867$ (между иерархиями терминальных ценностей групп, ориентированных «на других» и «на дело»). Во всех трёх случаях $r_{экс} > r_{кр}$. Следовательно, корреляция между иерархиями терминальных ценностей в группах статистически значима и является положительной.

Проверка вычислением квантилей t-распределения Стьюдента также подтвердила выводы, полученные на основе выявления корреляционных связей между разными группами и вычисления χ^2 -критерия Фридмана.

Таблица 3

Ценностные ориентации студентов (девушек) по методике М.Рокича

Инструментальные ценности	Группы, ориентированные:					
	«на себя»		«на других»		«на дело»	
	Ранги	М	Ранги	М	Ранги	М
Аккуратность	12	12.0	12	12.2	12	12.4
Воспитанность	14	14.2	1	1.2	13	13.8
Высокие запросы	1	1.4	15	15.8	1	1.6
Жизнерадостность	16	16.8	11	11.4	15	15.2
Исполнительность	9	9.8	13	13.6	14	14.2
Независимость	2	2.4	18	17.6	8	8.2

Инструментальные ценности	Группы, ориентированные:					
	«на себя»		«на других»		«на дело»	
	Ранги	М	Ранги	М	Ранги	М
Непримиримость к недостаткам у себя и других	10	10.6	17	17.8	11	11.2
Образованность	3	3.0	4	4.6	2	2.4
Рационализм	6	6.2	16	16.8	7	7.4
Ответственность	11	11.8	5	5.8	6	6.6
Самоконтроль	4	4.2	6	6.4	5	5.8
Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	7	7.8	9	8.8	9	9.2
Твёрдая воля	5	5.6	14	14.4	3	3.4
Терпимость	17	17.8	2	2.6	17	17.4
Широта взглядов	13	13.8	10	10.4	10	10.0
Честность	15	15.6	7	8.2	16	16.6
Эффективность в делах	8	8.4	8	8.8	4	5.0
Чуткость (заботливость)	18	18	3	4.2	18	17.8

В качестве инструментальных ценностей в методике М.Рокича представлены личностные черты. В числе восьми самых предпочитаемых инструментальных ценностей (личностных черт) девушек во всех группах оказались: самоконтроль, образованность. Большая близость по оценке предпочитаемых инструментальных ценностей (высокие запросы, образованность, рациональность, самоконтроль, твёрдая воля, смелость в отстаивании своих взглядов) обнаружилось в группах, ориентированных «на себя» и «на дело». Направленные на других девушки значимыми личностными чертами признали: воспитанность, терпимость, чуткость, образованность, ответственность, честность, эффективность в делах.

Наименее ценными инструментальными ценностями (в порядке их пренебрежения) в группах, направленных «на себя» и «на дело», оказались: чуткость, терпимость, жизнерадостность, честность, воспитанность, аккуратность. Если в первой группе недооценку значимости чуткости, терпимости можно объяснить эгоистической направленностью личности, то во второй группе – непримиримостью как к собственным, так и к недостаткам других. Жизнерадостность (оптимизм) человека обусловлена комфортностью существования в окружающем его мире, удовлетворённостью своими достижениями, состоянием здоровья. Пренебрежение ценностью «жизнерадостность» девушками этих групп отражает в определённой степени наличие тревожности, неопределённости относительно своего будущего. Отсутствие честности

в числе предпочитаемых ценностей у девушки означает, что они допускают использование нечестных средств для достижения своих актуальных целей. Воспитанность, аккуратность не «в чести» у девушек, так как они часто становятся очевидцами того, что больших успехов в современных условиях добиваются люди, не обременённые ограничениями в поведении, накладываемыми воспитанностью человека.

В группе, направленной «на других», предпочтение давали таким ценностям как воспитанность, терпимость, чуткость, ответственность, честность, смелость. Направленность активности личности на других предполагает определённого уровня развития эмпатии. Об этом свидетельствует большинство выделенных в этой группе ценностей как наиболее предпочитаемых. Представители данной группы направлены на комфортные взаимодействия и взаимоотношения с окружающими людьми. В связи с этим они высоко оценивают воспитанность, ответственность, смелость в отстаивании собственных взглядов (открытость).

Меньшее значение в этой группе придаётся независимости, непримиримости, рационализму, высоким запросам, твёрдой воле, исполнительности, аккуратности, жизнерадостности.

Направленность активности личности на других означает наличие стремления лиц этой группы к аффилиации, поэтому низка значимость таких ценностей как независимость, непримиримость. Для девушек данной группы важна такая личностная черта как гибкость. Поэтому для установления хороших взаимоотношений с окружающими людьми необходимо руководствоваться не твёрдой волей, рационализмом и высокими запросами, а эмпатией. Исполнительность и аккуратность человека связаны с деловыми качествами человека, а в этой группе предпочтение отдаётся не деловым, а личностным взаимоотношениям людей даже в совместной деятельности. Жизнерадостность не получила должной оценки, так как если реализуется направленность активности на других, то это само собой означает достижение жизнерадостности.

Результаты феноменологического анализа подтвердились результатами корреляционного анализа. Корреляционный анализ соотношений между иерархиями инструментальных ценностей (личностных черт) в разных группах дал следующие результаты: иерархия инструментальных ценностей групп «на себя» и «на других» отрицательная и не согласуется ($r_{\text{эксн1}} = -0.511$); у девушек, ориентированных «на себя» и «на дело», иерархия инструментальных ценностей хорошо согласуется ($r_{\text{эксн2}} = 0.833$); в группах «на других» и «на дело» нет согласия между

иерархиями инструментальных ценностей ($r_{\text{эксп3}} = -0.298$). Эти данные подтверждают наличие существенных различий в личностных чертах по-разному ориентированных девушек.

Особенно эти различия заметны (без вычисления t-критериев Стьюдента) между девушками, ориентированными на себя и на дело, с одной стороны, и девушками, ориентированными на других, с другой стороны, по отношению к таким ценностям как «воспитанность», «высокие запросы», «независимость», «рационализм», «твёрдая воля», «честность».

Таблица 4

Ценностные ориентации студентов (юношей) по методике М.Рокича

Терминальные ценности	Группы, ориентированные:					
	«на себя»		«на других»		«на дело»	
	Ранги	М	Ранги	М	Ранги	М
Активная деятельная жизнь	6	6.4	9	11.2	5	4.6
Жизненная мудрость	16	17.2	17	17.8	16	16.4
Здоровье	1	1.2	1	1	1	1
Интересная работа	8	7.8	8	7.8	7	7.2
Красота природы и искусства	17	17.8	18	18	17	17.6
Любовь	2	1.8	2	1.4	8	7.4
Материально обеспеченная жизнь	11	10.8	11	10.6	10	9.8
Наличие хороших и верных друзей	15	15.8	3	2.6	12	11.6
Общественное признание	13	12.8	12	12.2	11	10.4
Свобода, независимость	12	11.8	15	15.4	13	13.2
Счастливая семейная жизнь	9	8.4	7	7.2	9	9.2
Счастье других	18	18	16	16.4	18	17.8
Творчество	14	14.4	14	14.2	15	14.8
Уверенность в себе	5	5.8	6	6.6	4	3.2
Развитие	4	4.6	5	4.8	3	2.4
Развлечения	10	10.2	13	12.6	14	13.2
Продуктивная жизнь	7	6.8	10	10.4	6	6.2
Познание	3	2.8	4	3.8	2	1.6

Корреляционный анализ иерархий терминальных ценностей в разных группах юношей не позволил выявить значимых различий в их жизненных целях. Феноменологический анализ показывает, наиболее предпочитаемыми ценностями, признаваемыми во всех групп из первых восьми ценностей, оказались: здоровье, любовь, познание, развитие, уверенность в себе, интересная работа. В группах «на себя» и «на дело» в числе восьми наиболее предпочитаемых ценностей оказались активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь. Счастливая семейная жизнь поставлена на 9, 7, 9 места, что указывает на то, что большая часть юношей позднее, чем девушки, начинают думать

о заведении семьи. Юноши, ориентированные на других, на третье место ставят наличие друзей», на седьмое место – счастливую семейную жизнь. Материально обеспеченная жизнь поставлена на 11, 11, 10 места. Это может означать, что юноши понимают, что достижение материальной обеспеченности это не ближайшая перспектива.

В числе менее значимых для всех юношей оказались такие терминальные ценности как счастье других, красота природы и искусства, жизненная мудрость, творчество, свобода.

Однако корреляционный анализ иерархий терминальных ценностей не установил достоверных различий между группами по жизненным целям юношей.

Таблица 5

Ценностные ориентации студентов (юношей) по методике М.Рокича

Инструментальные ценности	Группы, ориентированные:					
	«на себя»		«на других»		«на дело»	
	Ранги	М	Ранги	М	Ранги	М
Аккуратность	12	12.4	8	8.6	15	14.8
Воспитанность	13	13.4	1	1.4	12	12.4
Высокие запросы	1	1.2	12	12.6	8	7.8
Жизнерадостность	14	13.6	14	13.8	14	14.4
Исполнительность	16	16.2	11	10.8	18	18
Независимость	10	9.8	13	13.2	6	5.2
Непримиримость к недостаткам у себя и других	11	11.4	17	17.4	9	9.4
Образованность	3	2.6	4	3.2	1	1
Ответственность	5	5.6	6	6.2	5	5.2
Рационализм	8	7.8	18	17.8	2	1.8
Самоконтроль	4	3.4	2	1.8	4	3.2
Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	9	9.4	16	16.2	11	11.4
Твёрдая воля	6	5.8	15	14.6	3	2.8
Терпимость	15	14.6	3	2.6	13	12.8
Широта взглядов	7	6.8	5	4.4	7	7.2
Честность	17	17.4	7	6.8	17	16.2
Эффективность в делах	2	1.8	9	8.6	10	9.2
Чуткость (заботливость)	18	18	10	10.2	16	6.2

В числе первых восьми выделенных инструментальных ценностей во всех группах появились образованность, самоконтроль, ответственность, широта взглядов. В группах юношей, ориентированных «на себя» и «на дело», кроме того, выделены такие личностные черты как высокие запросы, рационализм, твердая воля. Все упомянутые выше личностные черты необходимы для деловых людей, мотивированных на достижение успеха в жизни. В группе юношей, ориентированной «на других», в числе восьми предпочитаемых инструментальных

ценностей оказались воспитанность, терпимость, честность, аккуратность.

Менее значимыми для юношей всех групп оказались такие личностные черты как чуткость, исполнительность, жизнерадостность. Пренебрежение чуткости можно объяснить эгоцентрической направленностью большинства современных юношей. В группах юношей, ориентированных «на себя» и «на дело», менее значимыми оказались также такие инструментальные ценности как честность, исполнительность, терпимость, воспитанность, аккуратность, пренебрежение которыми характеризует современных юношей не с лучшей стороны. В группе юношей, ориентированных «на других», менее значимыми оказались такие личностные черты как рационализм, непримиримость к недостаткам других, смелость в отстаивании своих взглядов, твёрдая воля, независимость, высокие запросы. Недооценка перечисленных личностных черт связана с тем, что юноши этой группы готовы жертвовать своими интересами ради сохранения благополучия и хороших взаимоотношений со сверстниками.

Корреляционный анализ соответствия иерархий инструментальных ценностей в группах «на себя» и «на других» показал, что в этих группах юношей имеются значительные расхождения в иерархии инструментальных ценностей. Коэффициент корреляции между иерархиями инструментальных ценностей юношей этих групп указывает на незначимость корреляционных связей между иерархиями инструментальных ценностей ($r = 0.022$). Отсутствует также значимая корреляционная связь между иерархиями инструментальных ценностей юношей групп «на других» и «на дело» ($r = - 0.060$). Полученные данные корреляционного анализа показывают, что направленность активности личности «на дело» и «на других» определяется разным сочетанием личностных черт.

Высокий уровень корреляционной связи между иерархиями инструментальных ценностей юношей групп «на себя» и «на дело» указывает на направленность активности юношей данных групп на овладение будущей профессией, на достижение успеха в учебной и будущей профессиональной деятельности ($r = 0.785$ при $p \leq 0.01$).

Различия в системе ценностей между юношами и девушками показывают, что для девушек более важными категориями являются межличностные отношения. Этот вывод подтверждается при исследовании у молодых людей потребности в общении с помощью опросника «Потребность в общении» (Е.П. Ильин, 2000). Мы получили достоверную

разницу с вычислением t-критерия Стьюдента ($t = 2.472$ при $p \leq 0.05$) между юношами и девушками, так как $t_{кр} = 1.980 < t_{эмп} = 2.472$. У девушек потребность в общении оказалась намного выше (25.2 балла), чем у юношей (17.6 балла).

Результаты диагностирования терминальных и инструментальных ценностей позволяют судить о направленности активности современных студентов. Полученные результаты подтверждают данные, представленные в таблице 1: наибольшее число студентов, достигших статуса идентичности, входит в группы, направленные «на дело» и «на себя». Большая часть студентов группы «на других» находятся на стадии преждевременной остановки процесса развития идентичности и моратория.

Литература

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых / Э. Эриксон. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
2. Marcia, J.E. (1967). Ego identity status: relationships to change in self-esteem, general adjustment, and authoritarianism // J. of Personality, 35.
3. James, W. (1890)/. Principles of Psychology, New York: Holt, Rinehart and Winston.
4. Бёрнс Р. Развитие Я концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
5. Крайт Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2006. 940 с.
6. Meed, G.H. (1975). Mind, Self and Society / Ed. By C.W.Morris / G.H.Meed. Chicago Press Univ. 248 p.
7. Goffman, E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity / E.Goffman. – Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall. 147 p.
8. Watermann A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research / A.S.Watermann // Developmental Psychology. V. 18. No 3. P.341-358.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.В. Андриенко, А.С. Карманова, Красноярск, Россия

Психологическая подготовка педагогов профессионального обучения является одним из важнейших этапов их профессионального становления и является определяющим фактором достижения профессионального мастерства. Психологическую подготовку можно рассматривать как элемент профессиональной подготовки. В психолого-

педагогической литературе профессиональная подготовка чаще всего рассматривается как процесс.

Профессиональная подготовка – это процесс обучения необходимым знаниям и способам деятельности личности для трудовой деятельности. Результатом профессиональной подготовки является профессиональная готовность – субъективное состояние личности после подготовке (или в процессе подготовке) к выполнению профессиональной деятельности [1]. Э.Ф.Зеер рассматривает профессиональную подготовку как одну из стадий профессионального становления [2]. В профессиональной подготовке ученый выделяет следующие проблемы: формирование учебно-профессиональных мотивов, социально-профессиональных знаний, умений и навыков, овладение способами решения типовых профессионально значимых задач и заданий, развитие готовности к самостоятельной трудовой деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что основными характеристиками профессиональной подготовки являются активизация мотивации, профессиональной направленности, овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками, развитие профессионально значимых качеств, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Результатом процесса подготовки является состояние готовности. Готовность в педагогике понимается как интегральное качество личности, которое характеризуется стремлением. Готовность к деятельности – это сложная динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики. Формой готовности многие исследователи считают установку. Д.И. Узнадзе считает, что установку как готовность к деятельности следует понимать не как частный психологический феномен, а как состояние самого целостного субъекта. Включает осознанные и неосознанные установки, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соответствии с предстоящими трудностями и необходимости достижения определенного результата [3].

Под психической готовностью подразумевается состояние, приобретенное в результате подготовки (в том числе и психологической) и позволяющее достигнуть определенных результатов в профессиональной деятельности.

Исследование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности проводилось в Сибирском федеральном университете на инженерно-педагогическом факультете с 2005 по 2007 год

в виде анкетирования и до и после педагогических практик. На втором, третьем и четвертом курсе, до педагогической практики анкетирование было проведено в декабре, за месяц до выхода студентов на практику. В анкетировании приняло участие 72 студента.

Основные сложности, которые, по их мнению, встретят студенты на практике следующие: подготовка материала – 37,5%; незнание технологий и методик обучения – 43,8%; неумение вести себя в конфликтных ситуациях – 78% .

После практики было опрошены те же студенты. Основными сложностями, с которыми им пришлось встретиться на практике, выступили: отсутствие желания учить – 89%; отсутствие психологической подготовки для работы с детьми – 65%; неумение вести себя в конфликтных ситуациях – 27%.

Анализ сложностей, которые выделяют студенты до и после практики показывает существенное различие встретившихся сложностей и представления о них. Если до практики интерес к педагогической деятельности очевиден, студенты ответственно подходят к подготовке материала и психологической работе, то после практики неостребованность их знаний и система ограничений Учреждений начального профессионального образования (УНПО) и школ приводит к полной потере интереса к педагогической деятельности. Так же большую роль здесь играет отсутствие психологической подготовки для работы с детьми.

До практики 79% студентов предпочитают прохождение практики в школе, так как неуверенны, что способны удержать дисциплину в УНПО. И только 14% в УНПО, причем многие из них сами учились в подобных заведениях, или непосредственно знакомы с этими системами. Это говорит о низкой информированности студентов о психологических особенностях учащихся УНПО, что подтверждается результатами опроса после практики: 53% студентов предпочитают проходить следующую практику в УНПО, и только 29 из них в школах, причем почти все из последней группы проходили практику в школе.

Студенты приводят следующие причины своего выбора: «дисциплину поддерживает мастер», «в школе более строгие требования руководителей к подготовке материала». Доводы, приведенные студентами, говорят о стремлении к более легкому способу прохождения практики. О низком уровне психологической подготовки и информированности можно судить также и по приведенным студентами характеристикам детей.

В нашем обществе сформировано представление о психологических особенностях учащихся УНПО, не соответствующее действительности

и в процессе обучения не удастся разрушить этот стереотип. До практики 81% процент студентов приписывает учащимся УНПО фактически только отрицательные качества, а учащимся школ положительные. После практики лишь 18 %, большинство из которых проходили практику в школе. И уже 65 % считают, что ученики УНПО и школ имеют как положительные так и отрицательные черты, а 16 % считают что у учеников УНПО гораздо больше преимуществ перед учениками школ.

Многие из студентов снижение мотивации к работе по специальности объясняют нежеланием входить в образ учителя, так как ученики негативно или равнодушно относятся к преподаваемому материалу, и, следовательно, к молодому преподавателю. Преподавание же материала на уровне интересном для учеников считают для себя невозможным, так как, несмотря на подготовку к инновационным педагогическим технологиям все равно склоняются к классическому стилю преподавания. Этот феномен студенты объясняют, в том числе и тем, что для того, чтобы провести урок более интересно и эффективно требуется дополнительная подготовка, работа с материалом, который невозможно найти в учебниках. Собственная же эрудиция не позволяет им делать подобные уроки. По подготовке такой урок занимает, по мнению студентов, 4-5 дней и к тому же не всегда приветствуется курирующими преподавателями (по мнению преподавателей школ и УНПО такие нестандартные уроки «расслабляют» учеников, и им потом придется больше времени самим уделять подготовке уроков).

Исследование интересов студентов показало, что значительно упал процент читающих студентов. Из опрошенных нами студентов ИПФ только 23% читают художественную литературу, а научную 12%. Готовиться к экзаменам студенты предпочитают по лекциям, не прибегая к дополнительному материалу. К тому же наши респонденты утверждают, что «проще пройти на пересдачу, если попался не тот билет, чем учить все».

Сам по себе феномен возникновения желания научить, с точки зрения психологии, плотно связан с желанием отдавать. В данном случае отдавать информацию, которую самостоятельно генерировал или как минимум переработал. При снижении мотивации к обучению и общего уровня эрудиции студентов (что, возможно, является следствием снижения интереса к чтению) информации готовой к дальнейшей передаче у студентов нет. Следствием этого обязательно будет являться отсутствие желания учить. Это еще подтверждается тем, что на бытовом уровне студентам приятно общаться со своими учениками,

поучать их. Попытка разрешить сложившуюся ситуацию на инженерно-педагогическом факультете реализовывалась нами в три этапа.

Так как важнейшим условием качественной профессиональной подготовки является высокая мотивация к профессиональной и учебной деятельности, первым этапом разрешалась именно эта проблема.

Первым этапом была разработана и реализована программа школы интенсивной подготовки. В рамках этой программы были поставлены следующие цели:

- формирование положительного отношения, ответственности и самостоятельности у студентов по отношению к будущей специальности;
- повышение мотивации студентов к обучающей и профессиональной деятельности;
- формирование продуктивных педагогических установок;
- демонстрация альтернативных способов проведения занятий и реализации учебных задач;
- повышение эрудиции и интеллекта студентов.

Школа приходила на базе СибФУ в течении шести дней. Программа школы включала в себя различные темы, как из школьной программы, так и из областей совершенно новых для студентов. В ходе школы очень активно применялся принцип наглядности и методы самостоятельной работы студентов.

В основе школы был заложен принцип системности. Преподавателями-организаторами была сделана попытка показать отражение информации из одной области в других областях, совершенно на первый взгляд не связанных. Активная работа также велась с мировоззрением студентов по средствам излагаемой информации, а также с помощью демонстрации личного примера преподавателей.

В рамках школы были запланированы и проведены мастер-классы. Мастер-классы были задуманы для того, чтобы студенты смогли получить позитивный опыт в обучающей деятельности. Занимающаяся группа делилась на подгруппы по 3-4 человека, в каждой из которой один человек должен был научить всех остальных чему-нибудь, что он очень хорошо умеет, а другие нет. В качестве примера можно привести такие умения как собирание кубика-рубика, завязывание сложных узлов, умножение в уме трехзначных чисел и т.д. Каждый член группы должен был подготовить и провести как минимум один мастер класс. Преподаватели наравне со студентами участвовали в мастер-классах.

Во время подготовки школы встал вопрос о темах, которые необходимо осветить. Для составления списка тем организаторы руководствовались следующими правилами: тема должна быть сложной и казаться неинтересной (так как студенты во время практики пасуют именно перед такими темами); область знаний, к которой относиться тема, должна быть студентам плохо известна (для формирования знаний в упущенных областях) или наоборот слишком хорошо (для снятия стереотипа, что эта тема не может быть интересной).

Для выявления тем, при подготовке к школе, был проведен опрос студентов, с предложением выбрать темы, относящиеся именно к этим категориям. К неинтересным и скучным областям студентами были отнесены такие как высшая математика, физика и религия. К плохо знакомым – биохимия, история, логика. В результате организаторами школы были выбраны 12 тем, среди которых фракталы, детерминированный хаос, софизмы, японская поэзия, биохимия клетки, жизнь замечательных людей, физика черных дыр т.д.

В завершении учебного дня студентам предлагался к просмотру видеофильм, специально подобранный к целям школы и несущий мировоззренческий смысл. Среди видеофильмов были продемонстрированы: «Клуб мертвых поэтов», «Плати вперед» и др.

Студенты изучаемыми темами остались довольны, у многих возникло желание попробовать подготовить сложную тему самостоятельно. Также в отзывах студентов, участвующих в школе, прозвучала просьба проводить подобные мероприятия не реже чем раз в семестр.

Отдельной задачей при проведении школы являлось создание особой атмосферы, которая с одной стороны должна была быть доверительной и не формальной, с другой стороны популяризировать высоко нравственные и высоко интеллектуальные идеи. Эта задача достигалась через организацию дискуссий, тренингов, ролевых игр, цели которых прорабатывались на основе самоанализа студентов.

Опыт проведения подобных школ имелся на факультете и ранее. Но организовывались они студентами факультета во время практики на базе таких заведений как детский дом № 59, ПЛ №9 и некоторых средне образовательных школах города Красноярска. Целями этих школ являлись повышение мотивации к получению учебной информации и разрушение стереотипов связанных с негативным отношением к обучению.

Вторым этапом на базе психолого-педагогических дисциплин («История и философия образования», «Психология профессионального

образования», «Общая и профессиональная педагогика») была разработана структура творческого междисциплинарного задания, целью которого является развитие педагогического интеллекта (видение и умение управлять взаимосвязью между особенностями учебно-воспитательного процесса и его результатами). Данная работа рассчитана на 4 семестр и является отчетной по блоку дисциплин. Цель задания обусловлена некоторыми проблемами, обозначенными самими студентами: «отсутствие психологической подготовки для работы с детьми», «неумение вести себя в конфликтных ситуациях». Задание представляет собой исследовательскую задачу с вынесением общих рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса. В основе каждого задания лежит актуальная воспитательная проблема УНПО. В начале курса проводится круглый стол среди будущих педагогов профессионального обучения, цель которого выделить и структурировать проблемы формирования личности учащегося в УНПО. Задача круглого стола, в том числе и выбрать наиболее актуальную проблему для личного исследования. Приведем, некоторые из них: «Девиантные подростки», «Развитие ученического коллектива», «Наркомания», «Изгой», «Самореализация», «Нравственность», «Отцы и дети», «Мотивация учения», «Интеллект» и многое другое.

Выбранная проблема исследуется в соответствии со следующей структурой:

1. Теоретический обзор (определить и рассмотреть понятие и его содержание)
2. Историко-философский экскурс (рассмотреть становление проблемы во времени и попытки ее решение в различных философских концепциях)
3. Провести исследование (выявить специфику и условия (предпосылки) формирования личности учащегося (коллектива), как носителя проблемы, и его личные качества)
4. Провести корреляцию между качествами учащегося (коллектива) и актуальностью данной проблемы для него.
5. Предложить общую стратегию коррекции личности в форме рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса.

В ходе изучения дисциплин психолого-педагогического блока и самостоятельной работы будущий педагог профессионального обучения наполняет индивидуальную работу.

Защита работ осуществляется по подгруппам (в подгруппу попадают близкие по проблематике работы) в форме круглого стола,

где проходит обсуждение проблематики, стратегий и выработка общей стратегии в этом конгломерате проблем.

После проведения первых двух этапов было повторно проведено исследование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Результаты существенно изменились. Проблема нежелания учить практически ушла, ее выделили менее 10% будущих педагогов профессионального обучения. Существенно снизилась проблема отсутствия психологической подготовки для работы с детьми. Проблема же подготовки материала стала более значимой – 74%, что с нашей точки зрения показывает рост ответственности по отношению к будущей педагогической деятельности. Меньше тревожности вызывает проблемы «неумение вести себя в конфликтных ситуациях» – 58% и «отсутствие психологической подготовки для работы с детьми» – 42%. Это мы связываем со следующим феноменом: обычным для студента является переоценка значимости собственной личности и недооценка значимости профессиональных умений (владение технологиями, умение редуцировать материал под слушателя и т.д.). Во время проведения школы преподаватели демонстрировали различные образовательные технологии, которые вызвали у студентов интерес и большое внимание уделяли редуцированию материала, что способствовало смещению внимания с личности преподавателя на суть материала и учебную деятельность.

Третьим этапом была разработана и реализована стратегии индивидуального развития студента на базе дисциплины «Методика воспитательной работы». На основе анализа государственных образовательных документов, научных работ в этой области, содержание компетенций педагога профессионального обучения и проблем, подготовки будущих педагогов профессионального обучения в техническом вузе, а также исследование развитости показателей психологической готовности студентов успешно прошедших педагогическую практику был смоделирован идеальный и допустимый уровень развития этих показателей, которые графически можно выразить на лепестковой диаграмме (рис. 1).

В результате диагностики и самодиагностики личности каждый студент смог составить собственный портрет психологической готовности.

Данная модель позволила выстроить индивидуальную траекторию развития для каждого студента на основе практических заданий психолого-педагогического блока дисциплин, в которые входили: анализ и решение конфликтных ситуаций, организация мероприятий,

подготовка и проведение учебных занятий, анализ девиантной личности и выстраивание стратегии взаимодействия с ней и др.

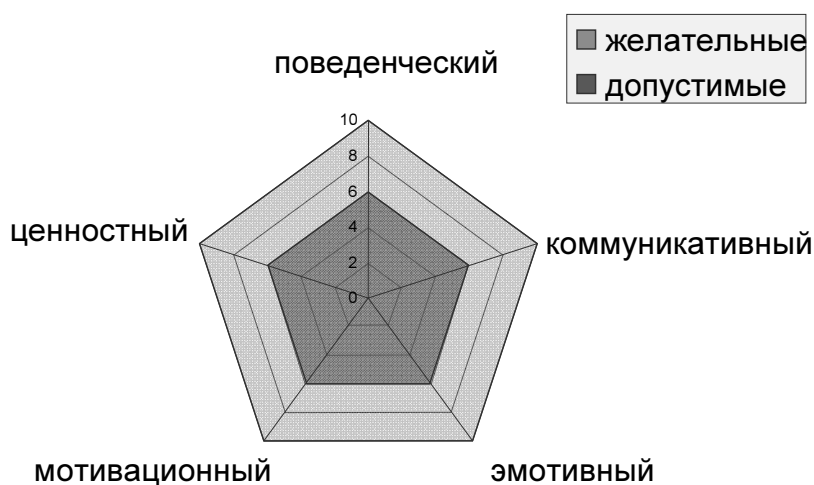


Рис. 1. Теоретическая модель психологической готовности студентов к деятельности в сфере профессионального обучения

В заключении хотелось бы отметить, что вопросы профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения исследованы в образовании достаточно широко, но до сих пор остаются не разработанными содержательные и методические аспекты формирования личности специалиста, его направленности, мотивации, профессионально важных качеств и мировоззренческих позиций в образовательной практике подготовки специалистов.

Литература

1. Андриенко А.В. Теоретические основы профессиональной подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности [Текст] А.В. Андриенко / Мир человека: научно-информационное издание. Вып. 4. Красноярск: СибГТУ, 2003. С. 3–9.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст]: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. / Э.Ф. Зеер. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. 480 с.
3. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 316 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. СПб.: Евразия, 1999. С. 224–238.
5. Зильберман С.В. Формирование моральной компетентности студента в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Зильберман. Красноярск, 2004. 180 с.

ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

И.О. Гальцов, Томск, Россия

Начало нового тысячелетия характеризуется как период изменения ценностных ориентаций во всех сферах жизнедеятельности человека. Актуализируется проблема изменения взглядов на сущность и функции эстетического воспитания в жизни общества, ориентацию его на общечеловеческие, национальные и личностные ценности, усвоение технологий гуманистической направленности, в том числе обусловливается необходимость адаптивного музыкального воспитания. Общей тенденцией развития художественной культуры признается акцентуация творческих видов деятельности, где человек становится эпицентром воспитания, личностью, познающей и творящей культуру через индивидуальное и коллективное сотворчество. В настоящее время в России заметно возросли требования к социально значимым личностным качествам, таким как – готовность к творческой деятельности, самостоятельность, ответственность, социально-коммуникативная мобильность. Однако современная социокультурная ситуация в стране характеризуется и целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере духовной жизни: утратой ценностных ориентиров, отчуждением от культуры и искусства детей и подростков.

Музыкальное воспитание в современной системе образования России переживает кризис, характерный для всей системы образования, в том числе и мировой. Падает престиж предмета «музыка», статус преподавателя. В последнее десятилетие XX века мы вынуждены с тревогой констатировать, что интерес к занятиям музыкой заметно снизился. Школы испытывают трудности с набором учащихся, контингент которых крайне неоднороден не только по уровню способностей, но также и по уровню сформированных вкусов и потребностей. Между тем, очень важно как можно более раннее погружение ребенка в музыкально-художественную среду.

Особенно позиционируется вопрос о разумном преобладании духовно-нравственного начала в развитии детей над накоплением ими всевозможной информации. Трудно переоценить в решении этой задачи роль искусства, важность эстетического и, в частности, музыкального воспитания. Говоря о гармоничном развитии личности, Л.С. Выготский в качестве важнейшего его условия называл единство формирования эмоциональной и интеллектуальной сфер психики

ребенка, единство аффекта и интеллекта. Музыкальное воспитание – уникальное средство формирования данного единства, поскольку оно оказывает огромное влияние не только на эмоциональное, но и познавательное развитие детей. Это связано с тем, что наряду с эмоциями музыка несет в себе огромный мир идей, мыслей, образов. Музыкальное воспитание делает возможным наиболее полное раскрытие всех внутренних психологических качеств учащегося (мышление, воображение, память, воля); развитие эмоционально-чувственной сферы психики (деликатности, чуткости, умения через музыку познавать глубину душевных переживаний в себе и других людях) и, что особенно важно, – постоянную и необходимую возможность самореализации, создания духовных ценностей, пусть еще на детском уровне. Мы полагаем, что центральная задача обучения заключается в становлении обобщающего творческого мышления, которое позволяет ученику самостоятельно и эффективно действовать в предметном мире. На творческую деятельность непосредственно влияет и степень развитости художественного мышления. В таком контексте развитие музыкально-творческих способностей обеспечивает воздействия на все сферы личности ребенка – интеллектуальную, эмоционально-волевою, действенно-практическую.

К сожалению, реальное состояние современного музыкального воспитания не вполне отвечает современным требованиям. Музыкальная педагогика продолжает оставаться в значительной мере узкопрофессиональной. Ориентации музыкального обучения на самостоятельный творческий поиск во многом лишь декларируются. Подобная ситуация имеет общемировой характер. Поэтому предметом активного обсуждения в общественных и педагогических кругах многих стран стала проблема изучения личностно-смысловой сферы музыкального воспитания, признаками которой являются отношение обучающегося к постигаемому миру музыки, переживание и принятие музыкальных ценностей, осознание закономерностей развития музыкального искусства, а также перспектив и смыслов собственной жизни в «звучащем» мире.

На рубеже XX и XXI веков необходим новый тип музыкального воспитания, альтернативный традиционному, основанный не на единообразии, а на вариативности путей получения музыкального образования в зависимости от интересов и способностей конкретной личности, предполагающий музыкально-творческое развитие каждого человека. Область музыкального образования и музыкальной педагогики в современном российском обществе занимает особое место. Находясь в русле общеевропейских процессов развития, она сохраняет

национальную специфику, вбирающую совокупность факторов, начиная с культурной модели и кончая менталитетом. Значительный опыт русских педагогов-музыкантов показал, что музыкальное воспитание – это не только часть общей и музыкальной культуры, оно оказывает благотворное влияние на развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы. Сейчас никто не спорит с тем, что дети, занимающиеся музыкой, приобретают некие качества – в том числе гибкость ума, быструю реакцию, которые позволяют им более успешно проявлять себя в других видах жизнедеятельности. В этом проявляется особое предназначение музыкального воспитания, с помощью которого возможно и необходимо решать глобальные проблемы человека и цивилизации, от формирования внутреннего мира человека, раскрытия его неповторимой индивидуальности до креативности и стремления к «звуковой экологии» окружающего мира. Выход за пределы узкоспециальной направленности не означает отказа от целей, изначально присущих музыкальному воспитанию: развитие музыкальных способностей, воспитание вкуса и музыкальной культуры, способствующих морально-этическому становлению личности. Показательным в этом контексте можно признать новаторские подходы в музыкальной педагогике Франции. На концептуальном уровне выделяются два направления: педагогика «пробуждения» («*pedagogie d'aveil*») и «активные методы» музыкального воспитания. Первое направление предусматривает не корректировку или обновление традиционных методик, а иной подход к музыкальному воспитанию, ориентированный на пробуждение природных сил, изначально заложенных в каждом человеке как благодатной почвы для творческой самореализации. Основопологающим началом педагогики пробуждения является ее универсальность, возможность использования на любой ступени музыкального развития, а главной отличительной чертой – максимальное приближение к истокам человеческого существования, к «музыке» окружающего звукового пространства. Экспериментальная педагогика пробуждения, с одной стороны, исходит из положения современной психологии о важности и неповторимости восприятия мира в детском возрасте, свободного от сформированных взрослыми стереотипов, а с другой – стремится раскрепостить, вернуть к истокам, «раскрыть ребенка» в каждом взрослом. Универсальность этой новой педагогики проявляется также и в том, что, не тормозя фантазии одаренных, она дает возможность реализовать себя в творчестве и менее способным детям. Можно предположить, что именно музыкальным педагогам Франции удалось

«погрузить» воспитанника в творческую лабораторию композитора, ставя ребенка в положение изобретателя средств выражения собственного мироощущения. Если в традиционной, академической системе музыкального обучения сочинению музыки предшествует знакомство с образцом, которое приводит на первых порах к подражанию, то в педагогике пробуждения как образцом, так и источником творческого вдохновения служит вся звуковая палитра окружающего мира, отделенная от своего функционального контекста. Обострение слуховой наблюдательности через общение со звуками и шумами окружающей звуковой вселенной способствует развитию критичности и в будущем перерастанию в желание избавиться от шумовой «загрязненности». Активная музыкальная педагогика детерминирована инструментальной направленностью обучения, развитием музыкальных способностей через многоплановую музыкальную деятельность. Идеи активной музыкальной педагогики соотносимы с концепцией субъективно-ориентированного образования (по терминологии Н.И. Алексеева).

Анализ передового зарубежного опыта, новаторских подходов к проблеме музыкального образования побуждает исследователей в этой научной области знания не изобретать «велосипед, который уже ездит по полям Европы», а с учетом всех лучших достижений синтезировать накопленный багаж русской музыкальной педагогики в плане разработки инновационных теорий и практических методик развития духовных начал русского человека. В этом смысле обнаруживается необходимость поиска новых подходов к музыкальному развитию личности учащегося как субъекта воспитания, в преодолении унифицированности, узкоспециальной направленности учебного процесса в силу отсутствия полной, систематизированной информации по концептуальным основаниям, содержанию, технологиям (методам) новаторской музыкальной педагогики, достаточно убедительно развивающихся сегодня в культурноразвитых западных странах.

ВЛИЯНИЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.В. Гонцова, Н.М. Иванова, Северск, Россия

Решая важнейшие задачи социальной адаптации умственно отсталых школьников, трудовое обучение занимает одно из центральных

мест в общей системе учебно-воспитательной работы коррекционной школы VIII вида.

В процессе трудового обучения и воспитания формируется мировоззрение обучающегося, его моральные качества, воспитывается воля и характер, исправляются нечёткие представления и понятия школьников об окружающем их мире, социальной значимости труда.

Основной задачей коррекционной школы является подготовка обучающихся к самостоятельной трудовой деятельности в условиях современной жизни, т.е. социально-трудовая адаптация, которая решается путём усвоения школьниками профессионально-трудовых знаний, умений и навыков, приобщения к социальной и культурной жизни общества, обустройства своего быта в соответствии с нормами и правилами общежития.

В связи с этим особенно велика роль целенаправленного трудового воспитания, осуществляемого в школе-интернате. Прежде всего, это единая система непрерывного многофакторного воздействия на обучающихся. Её составляют не только уроки по трудовому обучению и социально-бытовой ориентировке, но и производительный труд, предметно-практическая деятельность, трудовые прогулки и т.д. Эта слаженная система хорошо помогает в психологической подготовке учащихся к труду, т.е. в формировании личности человека, способного к участию в коллективной деятельности [1].

Важнейшим условием воспитания и социально-трудовой адаптации является организация здоровьесберегающего режима – делового, спокойного и привычного для ребёнка распорядка дня [3]. Режим предусматривает тщательное планирование всех мероприятий, которые направляют деятельность учащихся, определяют их поведение [4]. Чёткий, последовательный, привычный и щадящий режим облегчает работу ученика, создаёт условия для проявления его здоровых начал: активности, интереса к учёбе, работоспособности. Он приучает ребёнка к определённому жизненному ритму. Такой режим сохраняет, экономит, восстанавливает нервные силы ребёнка, успокаивает его, способствует общему укреплению нервной системы и всего организма в целом.

Умственно отсталые дети более разобщены друг с другом, более изолированы от своих сверстников, у них труднее устанавливается контакт со взрослыми. Это затрудняет формирование коллектива. Поэтому важно включение педагога в деятельность учеников [2].

В социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью велика коррекционная роль коллективных праздников, где происходит обобщение учащимися положительного опыта, формируется опыт нравственных чувств, исправляется эмоциональная деятельность ребёнка, его внимание, память, воля, а также речь и мышление. Коллективная деятельность эффективна ещё и потому, что строится на одном из основных методов воспитательной работы в коррекционной школе – методе поощрения. Поощрение поддерживает в ребёнке бодрость, уверенность в своих силах, содействует лучшей его адаптации в окружающей жизни [2, 5].

Традиционно уже много лет в апреле в школе-интернате № 195 VIII вида г. Северска проходит месячник трудового обучения. В течение месяца учителя трудового обучения проводят открытые уроки, КВНы, конкурсы «Лучший по профессии». Во время проведения месячника действует выставка детского творчества, где представлены работы всех классов, изделия, выполненные в мастерских и на занятиях предметно-практической деятельности. И в завершение такой большой и интересной работы проходит общешкольный Праздник труда. Все дети ждут этого праздника, т.к. здесь они могут продемонстрировать свои достижения и возможности, ощутить свою значимость в жизни класса и школы.

Обучающиеся школы-интерната №195 г. Северска являются активными участниками школьных, городских, областных выставок, конкурсов, фестивалей, форумов. Они неоднократно занимали призовые места, награждались грамотами, дипломами и памятлими призами, им выдавались сертификаты участников.

Человек с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии, несмотря на свои возможности, как гражданин ничем не отличается в праве на труд от других членов общества. Особая помощь нужна выпускникам специальных (коррекционных) образовательных учреждений в обеспечении их права на трудовую занятость. Без организации специальной поддержки выпускники коррекционных учреждений не в состоянии выдержать конкуренцию на рынке труда, часто не способны на самостоятельное трудоустройство даже на доступные им рабочие места. Традиционная система пятилетнего профессионально-трудоового обучения не решает этого круга задач. 15-16-летние умственно отсталые подростки не готовы к дальнейшей самостоятельной трудовой деятельности. Адаптационные возможности умственно отсталых детей ограничены, поэтому любое изменение привычного

социального окружения может оказаться травматичным. Неподготовленный переход в новые условия жизни может привести к различным вариантам дезадаптивного поведения, сопряженного со значительными эмоциональными нарушениями. Им требуется специально организованное сопровождение в виде наставничества на рабочем месте, или продолжение обучения в специальных (коррекционных) группах профессиональных училищ, либо в условиях 10-12 классов, как в особой структуре углубленной трудовой подготовки и адресной подготовки на рабочее место.

Поэтому, для более успешной социальной адаптации школьников в 2004 году, благодаря Типовому положению о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, стало возможным в нашей школе внедрение в практику образования профильных 10-12 классов для детей с умственной отсталостью [6].

В 2004 году в школе были открыты профильные классы углубленного трудового обучения по швейному, столярному, слесарному, фермерскому делу для подростков с ограниченными возможностями здоровья VIII вида в возрасте от 16 до 21 года со сроком обучения 3 года.

Педагогами школы были разработаны программы, как в области профессионального обучения, так и по общеобразовательным дисциплинам: математике, деловому письму, чтению, обществознанию, этике, СБО, физкультуре. Основными задачами специальных программ для 10-12 классов являлись: обобщение знаний, полученных в предыдущих классах, совершенствование и автоматизация трудовых навыков, расширение учебного арсенала учащихся, сообщение обучающимся систематизированных знаний в социально значимых областях.

Реализация этих задач позволила подготовить учащихся коррекционной школы к самостоятельному выполнению заданий на уровне II-III разряда производственной квалификационной характеристики и дала возможность получить специализации по смежным специальностям, связанным с выбранной профессией.

Профессиональное обучение являлось профилирующим предметом в общей системе коррекционного обучения. Программы по этому обучению прошли экспертную оценку главных инженеров базовых предприятий, были заключены договора о сотрудничестве между школой и предприятиями ОАО «Швея», МУПАТП, СУ-10 г. Северска, получены рецензии методиста кафедры здоровьесберегающих технологий ТОИПКРО Буяновой В.Н.

В мае 2007 г. одна из программ (модифицированная программа производственного обучения «Швея-мотористка») принимала участие в областном конкурсе методических разработок по предпрофильной подготовке и профильному обучению в образовательных учреждениях Томской области, организованным ОГУ РЦРО, за что авторам разделов программы были выданы сертификаты.

По данной программе было сделано 2 выпуска (2006 г., 2007 г.). Выпускники прошли аттестацию в виде сдачи экзамена квалификационной комиссии в составе главного инженера, инженера-конструктора, инженера по нормированию труда, инженера-технолога, мастера базовых предприятий. Выпускникам были присвоены 2 и 3 квалификационные разряды. Некоторые из них были приняты на рабочие места базовых предприятий.

К сожалению, с сентября 2007г. профильных классов в школе нет, так как закончился срок лицензии на ведение образовательного процесса по углубленному трудовому обучению. В настоящее время дети обучаются только до 9 класса.

Не секрет, что нашим выпускникам бывает трудно найти себе применение в жизни, построить семью, воспитывать детей. Они сталкиваются с огромным количеством мелких проблем, которые не возникают у нормально развивающихся сверстников: как распорядиться своей зарплатой, подсчитать расходы на коммунальные услуги, правильно сделать покупки, написать заявление, открыть сберкнижку и т.д. Молодой человек, который должен самостоятельно строить жизнь и отвечать за свои действия, порой просто тонет под грузом этих бытовых вопросов.

Облегчить адаптацию выпускников к самостоятельной жизни помогают не только занятия на уроках СБО, производительный труд, летняя практика, экскурсии, внеклассные мероприятия, посвящённые этой теме, но и значительное влияние оказывает занятость школьников летом.

С 1995 года в школе действует летний оздоровительно-трудовой лагерь. Подростки 14-17 лет временно (в летний период) трудоустраиваются на 2-3 месяца с оплатой труда в пришкольные трудовые бригады и в городские организации. Характерно, что это не только учащиеся школы-интерната, но и дети из семей наших воспитанников (братья, сёстры). На каждого из них оформлены пенсионные страховые свидетельства, свидетельства о постановке на учёт в налоговой инспекции и открыты лицевые счета в отделении Сбербанка для перечисления заработной платы.

Воспитанники лагеря занимаются благоустройством территории интерната, работой на участке цветоводства, шьют на заказ школы, озеленяют её, оказывают помощь в подготовке школы к новому учебному году и т.д.

Целью организации этого лагеря является:

- профилактика детского и подросткового травматизма;
- профилактика детской и подростковой безнадзорности;
- профилактика правонарушений в летний период;
- организация каникулярной занятости подростков;
- привлечение детей к труду, к занятию спортом и другими видами деятельности [7].

Главным результатом адаптации воспитанников является то, что за 13 лет существования трудового лагеря трудоустроенными подростками не было совершено ни одного правонарушения и преступления. Возрос % трудоустроенных подростков от их общего числа. Если в 2003 г. работало 85,6% подростков, то в 2007 г. работало уже 99,7% детей, т.е. количество работающих подростков увеличилось на 14,1%.

За работу в летний период руководители бригад и подростки неоднократно награждались грамотами и благодарностями от имени школы, Центра занятости населения ЗАТО Северск, Отдела по делам молодежи Администрации ЗАТО Северск.

Особое место в работе школы отводится профессиональному самоопределению воспитанников. В период интенсивной подготовки к выпуску проводятся специальные организованные занятия по разработанному перспективному плану, который включает в себя разнообразные формы работы с подростками: беседы, экскурсии, тестирование на выявление профессиональных склонностей и т.д. С учащимися выпускного класса и их родителями проводится следующая профориентационная работа:

- анкетирование выпускников по профессиональной ориентации;
- беседы по профориентации групповые и индивидуальные;
- родительское собрание по профессиональной работе с приглашением представителей училищ;
- работа с родителями и выпускниками по выбору профессии;
- работа с родителями и выпускниками по сбору документов для поступления в профессиональные училища;
- экскурсии в училища с приглашением родителей.

Постинтернатная адаптация выпускников происходит успешно. За последние три года школу-интернат окончили 96 выпускников:

18 человек получили начальное профессиональное образование в стенах школы и успешно трудоустроены, 7 человек продолжают обучение в вечерней школе № 79 г. Северска, 46 человек устроены в ПУ г. Томска и с. Кожевниково, трудоустроены 13 человек, находятся на инвалидности 7 человек, состоят на учёте по безработице в Центре занятости населения 3 человека, не устроены 2 человека, 1 из них служит в Армии.

Педагоги школы получают огромное удовлетворение, когда слышат в свой адрес слова благодарности от родителей и опекунов обучающихся, педагогов профессиональных училищ за высокую профессиональную подготовку воспитанников, многие из которых учатся хорошо и получают повышенную стипендию. В течение многих лет работники школы продолжают наблюдение за результатами дальнейшей жизни своих выпускников, которые очень часто приходят в школу и рассказывают о своих успехах.

Литература

1. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: Пособие для учителей. М.: Просвещение. 1980. 183 с., ил.
2. Воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей и воспитателей. (Из опыта работы) / Под ред. В.Ф.Мачихиной. М.: Просвещение, 1980. 62 с.
3. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 160 с.
4. Воспитание трудного ребёнка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И.Рожкова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 240 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: Сфера, 2001. 480 с.
6. Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 12.03.97 № 288, и Базисным учебным планом специальных (коррекционных) образовательных учреждений, утвержденным приказом Минобразования России от 10.04.2002 № 29/2065-п.
7. Профилактика социально-опасного поведения школьников: система работа образовательных учреждений / Авт.-сост. Е.Ю.Ляпина. Волгоград, 2007. 231 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ-СИРОТ К ПРОЖИВАНИЮ В ПАТРОНАТНОЙ СЕМЬЕ

Е.В. Гребенникова, О.В. Фирсова, Т.Н. Сычева, Томск, Россия

Социальная проблема сиротства в России не теряет своей актуальности. И это связано, прежде всего, с ростом числа детей-сирот

и отсутствием совершенных моделей воспитания [2, 3]. Неутешительные результаты социализации выпускников детских домов привели к пониманию необходимости реорганизации существующей системы жизнеустройства детей, переориентации на семейные формы воспитания.

Передача детей, оставшихся без попечения родителей, в патронатные семьи, наряду с усыновлением, является одним из вариантов организации замещающей семейной заботы.

Институт патронатной семьи в настоящее время активно развивается во многих регионах России, в том числе, и в Томской области. В 2005 году был принят закон Томской области «О патронатном воспитании детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», который сделал легитимной данную форму воспитания детей.

Современная форма патроната предусматривает: 1) обязательный отбор и предварительная подготовка воспитателей; 2) подбор детей в патронатные (замещающие) семьи с учетом психологических особенностей воспитателя и ребенка; 3) строгий контроль со стороны органов муниципальной власти за соблюдением прав ребенка в патронатной семье при одновременном оказании патронатным воспитателям всей необходимой помощи (медицинской, психологической, педагогической); 4) сохранение в максимально возможном объеме контактов ребенка с биологическими родителями, братьями или сестрами, поскольку патронатная семья рассматривается как форма временного устройства ребенка.

Плюсом патронатной формы устройства является, прежде всего, то, что принимающие ребенка семьи получают специальную подготовку, их отбирают и консультируют. В течение всего времени пребывания ребенка в семье, ведется сопровождение данной семьи. Кроме того, ребенку-сироте подбирают патронатную семью, которая сможет удовлетворить его нужды и потребности. Патронат позволяет достаточно безболезненно перевести ребенка из учреждения в патронатную семью, что обеспечивает более успешную адаптацию его к новым условиям.

К недостаткам патронатного воспитания следует отнести отсутствие стабильной связи между ребенком и патронатным воспитателем, а также возможность частого перемещения ребенка из одной семьи в другую. Между воспитателем и ребенком в данном случае не успевает сформироваться чувство привязанности, необходимое для развития полноценной личности.

Опыт показывает, что более успешно адаптируются в патронатной семье дети, предварительно прошедшие специальную психолого-

педагогическую подготовку [4]. К сожалению, универсальных программ, обеспечивающих более успешную адаптации детей к условиям проживания в патронатной семье на данный момент не существует. В связи с этим представляло интерес оценить успешность адаптации детей в патронатных семьях, прошедших предварительную подготовку по различным психолого-педагогическим программам.

Для оценки эффективности использования различных психолого-педагогических программ при подготовке детей-сирот к проживанию в патронатной семье в 2006–2007 гг. было проведено исследование. В исследовании участвовали 36 семей Томской области, в которых проживали 45 детей-сирот в возрасте 12–15 лет. Исследование являлось пилотажным проектом и включало 3 этапа.

На первом этапе исследования проводили оценку уровня социально-психологической адаптации детей-сирот с применением следующих методов и методик [1, 5]: диагностика коммуникативно – характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Лутошкин, И.А. Френкель, А.С. Чернышов); экспресс – диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М.Фергюссон); диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер); тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в специальной версии для детей (Н.В. Тарабрина); тест «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк); опросник Плутчика – Келлермана «Индекс жизненных стилей» для диагностики защитных механизмов личности; проективная методика «Закончи изображение»; проективная методика «Рисунок семьи» (Г.П. Хомептскаускас); проективная методика «Рисунок несуществующего животного»; тест Томаса – Килменна «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»; опрос патронатных родителей.

На втором этапе исследования из участников были сформированы 3 группы подростков. Первая и вторая группы подростков посещали занятия психолого-педагогической подготовки, направленные на формирование адекватных представлений об отношениях в семье, распределении семейных ролей, формирование положительного отношения к жизни в патронатной семье. При этом в программе, внедряемой в 1 группе, был дополнительно сделан акцент на развитие коммуникативных навыков и оптимизации самооценки, а во 2 группе – на осознание и разрешение внутриличностных конфликтов. Третья группа включала подростков, не прошедших по различным причинам психолого-педагогическую подготовку.

На третьем этапе исследования в группах 1, 2 и 3 проводили повторный диагностический срез с целью оценки эффективности апробируемых программ. Повторный диагностический срез проводился через год после помещения ребенка в патронатную семью.

Первичный диагностический срез показал, что для подростков детского дома характерны высокая степень социальной изолированности (42–48 баллов) и фрустрированности, ощущение одиночества, сдержанность чувств из опасения разочарований, сосредоточенность на своих проблемах. Обнаружены пассивность, зависимость от значимых других, потребность в безопасности и избавлении от проблем. Кроме того, отмечается повышенный уровень тревожности, склонность к агрессивному и девиантному поведению. Воспитанники детского дома не уверены в себе, достаточно мнительны. В общении с окружающими либо излишне доверчивы, либо, напротив, подвергают резкой критике и сомнениям любое высказывание. Взаимоотношения с взрослыми и сверстниками основаны на их практической полезности для подростка.

У подростков, воспитывающихся в детском доме, отмечается, с одной стороны, высокий уровень притязаний, а, с другой – невозможность реализации своих намерений и надежд. Отношение к себе они формируют, ориентируясь на оценку окружающих. У них упрощен и идеализирован образ «Я». Подростки данной категории рассматривают свое положение как положение жертвы и занимают иждивенческую позицию.

В конфликтной ситуации воспитанники детского дома в качестве защитного механизма чаще всего используют вытеснение истинных причин конфликта и их избегание. В большинстве случаев ответственность и вина в конфликте перекладывается на других участников.

Подростки детского дома демонстрируют разное отношение к семье – от идеалистического до негативного. У них не сформированы представления о семейных взаимоотношениях и полоролевых позициях.

Таким образом, первичный диагностический срез показал, что воспитанники детского дома имеют специфические особенности в личностной, поведенческой и эмоционально-волевой сферах, что, безусловно, негативно скажется на их дальнейшей адаптации в социуме.

Повторный диагностический срез, проведенный через год после пребывания подростков в патронатных семьях, позволил выявить изменения в личностной, поведенческой и эмоционально – волевой сферах в 1 и 2 группах по сравнению 3 группой.

У подростков 1 группы, прошедших психолого-педагогическую подготовку, направленную на развитие коммуникативных навыков и оптимизацию самооценки, отмечался средний (22–29 баллов) и низкий (17–19 баллов) уровень социальной изолированности и фрустрированности. Снизился уровень тревожности, значительно уменьшилось количество агрессивных и девиантных проявлений в поведении.

Подростки 1 группы достаточно легко вступали в контакт с окружающими. Строили свои взаимоотношения с взрослыми и сверстниками на основе совместных интересов.

В конфликтах большинство подростков 1 группы стали осознавать свою ответственность и стремиться конструктивно разрешить создавшуюся проблемную ситуацию. В разрешении конфликтов появились новые способы реагирования: компромисс и сотрудничество.

Подростки 1 группы меньше вступали в деструктивные конфликты в семье. В данной ситуации отмечался выраженный контроль над проявлениями своих чувств и поступками. У них сформировалось более четкое представление о полоролевых отношениях в семье. Иждивенческая позиция по-прежнему присутствовала у подростков.

Большинство патронатных родителей подростков 1 группы (85 %) свои взаимоотношения характеризуют как гармоничные. Отмечают наличие взаимопонимания подростков в общении с членами семьи и окружающими, принятие подростками норм и ценностей семьи.

У подростков 2 группы, прошедших подготовку по программе направленной на разрешение внутриличностных конфликтов, выявили высокий (41–46 баллов) и средний (34–39 баллов) уровень социальной изолированности и фрустрированности. Снизился уровень тревожности, уменьшилось количество агрессивных и девиантных проявлений в поведении, но в меньшей степени, чем в 1 группе.

Подростки 2 группы испытывали высокую потребность в общении, но при этом имели трудности в контакте с окружающими, были не уверены в себе, нуждались в защите. У большинства подростков по-прежнему сохранялась критичность и недоверие к высказываниям собеседников, иждивенческая позиция.

В конфликтной ситуации воспитанники детского дома в качестве защитного механизма, наряду с вытеснением и избеганием, использовали компромисс. В большинстве случаев ответственность и вина в конфликте перекладывается на других участников.

У подростков 2 группы сохранились проблемы в сфере полоролевых отношений в семье. У некоторых подростков (12 %) из данной

группы отмечались сложности в отношении кровных детей патронатных семей.

Родители, воспитывающие подростков 2 группы, в целом оценивали взаимоотношения в семье как позитивные. Хотя отмечали при этом сложности в общении приемных и кровных детей, а также пассивность в хозяйственно – бытовой жизни.

Таким образом, проведенное исследование показало:

1) подростки 1 и 2 групп, прошедшие психолого-педагогическую подготовку более успешно адаптируются к условиям патронатной семьи по сравнению с подростками 3 группы, не прошедших предварительную подготовку;

2) подростки 1 группы, при подготовке которых акцент был сделан на развитие коммуникативных навыков и оптимизацию самооценки, демонстрировали более высокие адаптационные показатели, чем подростки 2 группы, подготовка которых дополнительно включала занятия направленные на осознание и разрешение внутриличностных конфликтов.

Литература

1. Громова О.Н. Конфликтология. М., 2001.
2. Комплексное сопровождение и коррекция детей – сирот: социально – эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М. Шипициной, Е.И. Казаковой. СПб., 2000.
3. Маргиева Е.В. Система профилактики социального сиротства – основы соблюдения и защиты прав детей // Профилактика социального сиротства: подходы, опыт, перспективы: Тез. докладов межрегиональной конференции. Томск, 2006.
4. Обобщение и анализ опыта работы образовательных учреждений для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по основным направлениям федеральной целевой программы «Дети – сироты» / Под ред. Л.К. Сидорова. М., 1998.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТВОРЧЕСТВА И САМООЦЕНКИ

А.К. Ерохин, Томск, Россия

В настоящее время существует необходимость в подготовке квалифицированных педагогов-исследователей. Данный процесс напрямую связан с научно-исследовательской деятельностью. Молодые специалисты, получившие диплом о высшем педагогическом образовании,

стремятся упрочить свои знания и повысить квалификацию, что подразумевает собой активную деятельность по поиску и переработке информации. Но на данном этапе подготовки возникает иногда непреодолимая преграда в виде явного предпочтения практической деятельности, часто в ущерб научно-исследовательской, что влечет за собой одностороннее развитие педагога.

Успешность осуществления научно-исследовательской деятельности педагога-исследователя зависит от его творческого потенциала [2]. Важную роль также играет и самооценка, влияющая на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности [14]. Но прежде чем связывать эти два фактора в единую систему, следует ознакомиться с основными трактовками понятий «творчество» и «самооценка».

Проблема творчества: содержания, способов развития и диагностики – является одной из наиболее актуальных в современной психологической науке. Это объясняется, в частности, социальной востребованностью креативного человека, зависимостью общественного развития от умения людей творчески мыслить и действовать. Бесспорной остается значимость феномена творчества для развития как отдельной личности, так и общества в целом. Проблема творчества волновала человечество с античных времён. Тем не менее, вопрос о содержании данного понятия до сих пор остается дискуссионным. Это естественно, поскольку суть явления выяснена далеко не до конца и сам термин – творчество – употребляется в разных смыслах. По той же причине четкое и общепринятое определение феномена творчества сейчас отсутствует. Традиционно проблема творчества относится к гуманитарным наукам: философии и психологии. В этих науках было предложено несколько разных определений творчества. Философский словарь определяет творчество как «процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Творчество представляет собой возникшую в труде способность человека из доставляемого действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям» [7]. К.Роджерс понимает под творческим процессом «деятельность, направленную на создание нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни» [11]. Отмечается, что для того, чтобы продукт рассматривался в историческом

аспекте как результат творчества, он должен получить признание некоторой группы людей в некоторый момент времени. Роджерс полагает, что творчество не зависит от какого-то определенного содержания. Он не видит существенной разницы в творчестве при создании картины, литературного произведения, симфонии, изобретении новых орудий убийства, развитии научной теории, поиске новых особенностей в человеческих отношениях или создании новых граней собственной личности при психотерапии. В когнитивной психологии творчество понимается как когнитивная деятельность, которая ведет к новому или необычному видению проблемы или ситуации [6]. Согласно С.Л. Рубинштейну, творчество – это деятельность, «созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д.» [5]. М.Г. Ярошевский указывает, что творчеством является не только деятельность личности, но также и созданные ею ценности, которые из фактов ее персональной судьбы становятся фактами культуры [8].

Необходимо отметить, что при всем многообразии трактовок термина творчество, авторы сходятся на том, что творчество есть как процесс создания чего-то нового, так и результат этого процесса. Предлагаемые трактовки не противоречат, а скорее взаимно дополняют друг друга.

Являясь фундаментальным понятием психологии, самооценка как термин используется широко и многозначно. Пока нет единого подхода к пониманию самооценки, ее содержания, условий развития. Причина этого коренится, видимо, в многоплановости и сложности данного феномена. Самооценка характеризуется прежде всего различием между реальным и идеальным «Я», к которому субъект стремится. В рамках этого направления существует и другое понимание самооценки: она выступает как интегральная оценка себя, где в диалектическом единстве представлено личностное, социальное и предметно-деятельностное содержание [4]. Бранден [9] понимает самооценку как склонность переживать себя как способного справиться с жизненными задачами и как заслуживающего счастья. Самооценка складывается из двух взаимозависимых аспектов: самоэффективность – ощущение личной эффективности т.е. уверенность в функционировании собственной психики, в способности мыслить, судить, выбирать, решать, когнитивная уверенность в себе; и самоуважение – ощущение личного достоинства т.е. уверенность в своей ценности, позитивный принцип по отношению к своему праву жить и быть счастливым, комфорт при уместном утверждении своих мыслей, желаний и потребностей.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [3] трактуют самооценку как «суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств, в сравнении их с определенным образцом, эталоном». Самооценка выявляет оценочное отношение человека к себе, к своему характеру, внешнему виду, речи. Человек выступает для самого себя как особый объект познания, которое осуществляется в непрерывном взаимодействии человека с миром. Р. Бернс [1] выделяет самооценку или принятие себя как одну из составляющих Я-концепции и относит ее к аффективному компоненту. По его мнению, оценка присутствует ввиду того, что когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а побуждает оценки и эмоции. В попытке себя охарактеризовать обычно присутствует сильный личностный оценочный момент. Этот оценочный компонент связан как с явными, так и с бессознательными для человека переживаниями. Оценочные составляющие могут быть обусловлены морально, стереотипами, идеалами той или иной социальной среды.

Как показывает анализ литературы, термин самооценка употребляется и для обозначения отношения к себе в самом общем виде, и для оценки конкретных качеств личности, ее возможностей. При всем многообразии трактовок, можно отметить, что авторы придерживаются сходного понимания феномена самооценки, считая, что самооценка есть обобщенный результат познания себя и отношения к себе, своих способностей, качеств и места в обществе. Для сознательной самореализации важен особый акт самоосознания – рефлексия, представляющая собой способ самоосуществления творческой активности человека, в которой он выделяет свое собственное усилие и свою жизненную позицию как основу творческого бытия и как основную возможность саморазвития и самосовершенствования себя и своей жизни. Рефлексивный аспект самосознания занимает в последнее время одно из ведущих мест во всем многообразии рассматриваемых психологами проблем, и одновременно является составной частью самооценки личности.

Э. Харт [10], автор концепции нейронной модели визуального восприятия, исследовал взаимосвязь между креативностью (способностью к решению проблем) и самооценкой. Согласно этой модели, в процессе формирования ментальных образов (воображения) происходит активация тех же нейронных взаимосвязей, что и при восприятии внешних объектов. Фантазирование, то есть работа с внутренними, ментальными образами, тесно связано с изобразительными и творческими

способностями. Сильвестер [12], [13] предлагает биологическое обоснование связи между изобразительным творчеством и самооценкой. Он полагает, что колебания уровня серотонина в мозге тесно связаны с качеством и уровнем самооценки. Высокий уровень серотонина коррелирует с высокой самооценкой и дифференцированной, контролируемой моторикой, в то время как сниженный уровень серотонина связан с неуверенностью и импульсивностью. Он приходит к заключению, что раннее вовлечение в занятия изобразительным творчеством благотворно сказывается на развитии разных мозговых функций, в том числе, способствует развитию навыков творческого решения проблем.

В данной работе нами не преследовалась цель выявить закономерности влияния творчества на самооценку, лишь обозначить направление для дальнейшего исследования проблемы взаимосвязи самооценки и креативности в научно-исследовательской деятельности педагога-исследователя.

Литература

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция. Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2003.
2. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. 1991. № 6.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 2006.
4. Резниченко М.А. Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы // Вопросы психологии. 1986. № 3.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Мастера психологии. СПб.: Питер, 2006.
6. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: Либерея, 2002.
7. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981. 445 с.
8. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. 1985. № 6.
9. Branden N. The Power of Self-Esteem. 1992.
10. Harth E. The creative loop: how the brain makes a mind. Reading, MA. 1993.
11. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961.
12. Sylwester R. The neurobiology of self-esteem and aggression. Educational Leadership 54, 5, 1997.
13. Sylwester R. «Art for the brain's sake». Educational Leadership 56, 3, 1998.
14. <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=857>

ТРАКТАТ О МУЖИКАХ: ИРОНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Б.А. Иткин, Москва, Россия

Данный научный труд является первым в истории отечественного мужиковедения капитальным трудом, обобщающим многолетний опыт содержания мужиков в домашних условиях советской, постсоветской и в некотором смысле антисоветской действительности. Написанный в тяжелый для страны 1997 год, этот трактат вот уже более десяти лет остается непревзойденным образчиком глубокого анализа, лапидарного изложения, и изящного по своей легкости стиля, в кажущейся простоте которого отнюдь не теряются те глубокие зерна истины, которые так хорошо прорастают на вечной мерзлоте дерново-подзолистых характеров российских читателей. Проявившиеся только 10 лет спустя на Западе жалкие попытки сочинить что-либо похожее в этом направлении (имеется в виду неуклюжая работа Мартина Баксендейла) только оттенили своей бездарностью то классическое произведение, которое Вы держите в руках и которое мы имеем счастье представить Вам, уважаемая читательница. Понятие «мужик» обозначает: человеческая особь мужского пола, преимущественно относящийся к российскому населению, с выраженными социально-биологическими аспектами образа и личности которого являются такие черты, как повышенная грубость, пониженная ласковость, сложная смесь простоты, упрямства, злобливости, хитрости и великодушия; физическая сила, проявляющаяся короткими вспышками между длинными периодами лени; тяга к выпивке, резиновым сапогам, грязным штанам и телогрейкам. В целях настоящего исследования, однако, данный термин применяется в виде условно генерализированного понятия, усредненное значение которого медианально проецируется в пересечение таких понятийных плоскостей, как «мужчина», «муж» и «мужлан», с целью дифференцированного позиционирования по отношению к таким казалось бы синонимам, как «господин», «джентльмен» с одной стороны и «самец», «кобель», «кабан» – с другой.

Напряженность городской жизни, ее оторванность от живой природы вызывает у людей естественное стремление к комнатным растениям, аквариумным рыбкам, кошкам и другим домашним животным. Несмотря на то, что благосостояние россиян растет неравномерно и очень медленно (а часто и в другую сторону), многие семьи могут позволить себе держать в доме довольно крупных животных – собак, удавов, обезьян, мужиков и прочую гадость.

К сожалению, в море специальной и популярной литературы на эту тему содержанию в доме мужика почти не уделяют внимания, хотя, как показывает статистика, большинство семей либо держит, либо хочет завести в квартире хотя бы одного мужика. Данное руководство призвано восполнить этот пробел и описать основные правила содержания в доме мужиков, выполняя которые можно надеяться на то, что ваши питомцы не будут огорчать вас в течение нескольких лет, а при очень умелом обращении – даже десятилетий.

Какую породу выбрать? Сегодняшний рынок предлагает большой выбор пород мужиков всевозможных мастей, размеров и прочих характеристик экстерьера, в широком ценовом диапазоне, так что каждая семья может подобрать себе мужика по собственному вкусу и финансовым возможностям. Владельцам малогабаритных городских квартир можно порекомендовать мужиков небольшого размера, до 170 см в холке и весом до 65 кг. Однако здесь следует учитывать соотношение размеров и служебных качеств, если таковые имеются. Например, мелкие мужики в среднем едят меньше (хотя и чаще), легко могут поместиться в узком коридоре на полу, с ними легче сладить в случае неповиновения. В то же время их ездовые, бойцовые качества, а также сила, пригодная в хозяйстве, существенно ниже, чем у крупных пород, хотя по сторожевым качествам различия не столь заметны. Специалисты отмечают, однако, что мода на очень крупных (выше 190 см и/или более 100 кг весом) мужиков давно прошла в связи с экономическими (соотношение прожорливости и удельной полезности) и социальными (соотношение заметности и уязвимости) причинами.

Достоверной связи между размерами мужика и его злобностью специалисты не обнаружили, хотя большинство мужиководов сходятся на том, что мужики лысой масти в целом более добродушны, чем шерстистые породы.

Семьдесят процентов владельцев предпочитают голомордые разновидности мужиков, очевидно из гигиенических соображений, однако не следует забывать, что современные химические средства позволяют легко избавляться от паразитов (имеются в виду насекомые, а не мужики).

Чем их кормить? Безусловно, это один из самых главных вопросов при содержании животных. В дикой природе, на воле, мужики обычно добывают еду сами. Для этого они используют разнообразные приемы охоты, собирательства, земледелия и прочих действий, рассмотрение которых не входит в предмет нашей статьи. Главное, что их пища

достаточно однообразна и состоит иногда из одного-двух продуктов. Замечено, что при одомашнивании диких мужиков они очень быстро привыкают к разнообразной пище, поэтому не следует резко расширять их рацион, иначе потом возникнут проблемы с их кормлением, так как они станут капризными в отношении еды. Для начального периода одомашнивания сгодится их обычный природный рацион – хлеб, вода, колбаса, консервы и пиво по праздникам. Здесь важно, однако, сразу приучить мужика есть из тарелки, для чего достаточно несколько раз красиво порезать вышеуказанные продукты и уложить их на блюда (консервные банки лучше предварительно открыть). Постепенно можно вводить более сложные компоненты питания, такие как мясо, крупы, супы и, очень осторожно, в сочетании с дрессировкой, лакомства (сало, рыбу, и котлеты).

Характерным свойством мужика является его постоянный голод. В этом отношении они не отличаются от собак и, если их не ограничивать, будут лопать, пока не треснут (или трескаться, пока не лопнут). Поэтому мужиков лучше кормить пять-шесть раз в сутки, но помногу. Время кормления определяется по характерному рыщущему взгляду и учащению периодичности заходов в кухню. Важно не перекармливать мужика, так как он быстро жиреет посередине и становится скучен.

Верным средством для определения того, достаточно ли пищи получает ваш питомец, является его настроение. Предлагаем начинающим мужиководам простейший тест на определение степени накормленности мужика.

Описание	Степень накормленности
Мужик в меру игрив, лезет ласкаться, лопочет всякую чушь, просится погулять, предлагает посильную помощь	Сытый или в состоянии близком к насыщению
Характерное тупо-равнодушное выражение глаз. Иногда не менее тупая ухмылка. Лезет на диван, или ищет, на что облокотиться, интересуется телепрограммой или ничем не интересуется. Почесывает живот, зевает	Явное переедание
Глаза либо тускло блестят и либо бегают, либо уже не бегают. Принюхивается. Задает вопросы, связанные с едой. Придирается к мелочам, заметно нервничает, либо ругается с порога, либо плачет	Наверное, голоден

Питание является мощным средством приручения мужика, однако мы советуем все же не злоупотреблять этим инструментом покорения. Почему? А потому, что неудовлетворительное питание дома почти всегда приводит к росту социальной активности мужика, что ведет к трем основным последствиям в зависимости от его породы и внешних

условий: 1) мужик уходит в политику и бизнес, ставя целью питаться в ресторанах; 2) мужик приступает к поискам другой хозяйки; 3) мужик впадает в тоску – начинает пить, болеть и умирать. Естественно все три варианта развития событий ведут к тому, что мужиководы теряют своих питомцев.

Где их поместить? В принципе мужика можно держать в той же комнате, где располагаются и другие члены семьи, если у вас нет возможности предоставить ему отдельное помещение или выделить угол. Мы не рекомендуем все время держать мужика на балконе или на лестничной клетке: с первого он может упасть, а со второй убежать. Кроме того и там, и там он может начать подвывать (или откровенно выть) по ночам, что доставит соседям определенные неудобства.

Большинство мужиков неприхотливы в плане оформления места для лежанки – было бы к кому притулиться. Поэтому вряд ли экономически целесообразно стелить им чистые простыни, а тем более гладить или крахмалить их (в смысле простыни) чаще, чем один раз в два месяца, при условии регулярного мытья мужика. Некоторые породы мужиков допускают их содержание на кухне или в коридоре, где им устраивают лежанку на табуретках, кухонных уголках или ковриках. Однако в этом случае мы не рекомендуем гонять их с дивана хотя бы в дневное время или по выходным.

Чистоплотность мужика зависит от двух факторов – породы и дрессировки. Некоторые редкие породы настолько любят чистоту, что моются и чистятся все время (пока не едят и не спят). Большинство же относятся к гигиене философски, то есть в зависимости от силы источника запаха. В последнем случае нужны определенные навыки по дрессировке, что дает ощутимый результат через какие-нибудь 10-15 лет напряженных усилий.

Мужика необходимо периодически выгуливать, так же как и собаку. С другой стороны, мужик, бывает, любит выгуливаться один, или с другими такими же особями, что сближает его с кошкой. Ни в коем случае нельзя запираť мужика в комнате. Он от этого звереет и может сильно покусать. Следует подчеркнуть, что в отличие от некоторых других домашних животных, если лежанка организована правильно, мужик во что бы то ни стало возвращается домой.

Что они любят и чего они не любят. Подавляющее большинство мужиков любят, чтобы с ними нянчились и при этом ужасно не любят, если им чего-то навязывают. В мужиководстве это называется Мужской Основной Парадокс (или МУЖОП). Возможно, причины этого

парадокса кроются в детском развитии мужика, еще с тех времен, когда недостаточно внимания уделяли его личности, но при этом пичкали лишней ложкой каши. Проявления МУЖОПа могут быть самыми разнообразными и варьировать в зависимости от основных линий пород (например, европейской или азиатской) возраста и даже времени года. Только наиболее искусные мужиководы умеют так окружить заботой мужика, что он об этом даже и не подозревает. Но тем более привлекателен их опыт для остальных, как нам кажется.

Другим специфическим половым признаком поведения мужика является его страсть командовать (что выражается также в чтении нотаций, борьбе за самую большую чашку и в прочих проявлениях, объединяемых обычно научным словом «доминировать» или бытовым термином «занудствовать»).

Пялиться на женщин – едва ли не самый типичный признак нормального мужика, даже если он не тарашится на них как баран на новые ворота, а всего лишь мимолетно сканирует взглядом фигуру в поисках отсутствия нижнего белья или исподтишка поглядывает за вырез платья. «Если мужик не пялится на женщин, значит он умер» – говаривала Медуза Горгона.

Конечно же данная особенность мужика всего лишь следствие самой главной доминанты его образа мыслей и поведения, а именно его воистину космической тяги к процессу биологического размножения. Именно это их свойство и позволяет мужиководам легко приручать мужиков, держать их дома и заставлять исправно служить лучшей половине человечества на протяжении вот уже нескольких тысяч лет. К сожалению, данная тяга может реализоваться в большинстве случаев только при условии непосредственного участия женщин, что может внести в отношения мужиководки и ее подопечного известную неопределенность. Однако при умелой постановке дела, настойчивости и терпении необходимый компромисс и соотношение отношений и сношений постепенно достигается, что приводит к весьма успешным результатам для всех.

В зависимости от степени реализации вышеупомянутой космической тяги (КОТЯГИ) можно выделить еще три связанных с нею типичных характеристик мужского поведения: это любовь мужика по рассуждать, поругаться и понатворить дел.

Стремление мужика порассуждать возникает при небольшой по мощности, но относительно длительной нереализованности КОТЯГИ. Эта черта мужика дала миру множество великих философов, начиная

от Диогена и Сократа и кончая Петей Бутылкиным из 4-го подъезда. В быту это проявляется в виде длинных монологов за жизнь, с витиеватой чередой риторических вопросов и сетованиями на неправильное устройство мира, либо же, наоборот, подробными разъяснениями случайным слушателям очевидных любому идиоту вещей. Относительно короткая, но мощная нереализованность КОТЯГИ обычно выражается в желании мужика ругаться. Это может принимать форму негромкого, но постоянного бормотания невнятно произносимых ругательств с отдельно различимыми проклятиями, или же громких коротких фраз с четко оформленным матюговым звукорядом. Для второго варианта характерно отсутствие лексического многообразия при широких вариациях в интонациях и силе звука. Ученые-мужиковеды полагают, что наблюдаемое в последнее время у многих известных политических деятелей сочетание публичных рассуждений с руганью вызывается довольно редким у обычных мужиков сочетанием первой и второй формы нереализованности КОТЯГИ. Наконец, при умеренной степени реализованности КОТЯГИ (когда самому мужику не очень-то понятно, есть ли у него какие тяги и куда или на что) у мужика может возникнуть желание понатворить дел. В зависимости от породы, условий и воспитания это может выражаться в том, что мужик начинает чего-то мастерить, либо готовить пищу, либо заниматься искусствами, либо ходить на рыбалку (охоту) или спортивные занятия, либо воровать, либо затевать войну или реформы, либо торговать, либо просто жрать без остановки.

Среди ученых-мужиковедов нет единого мнения относительно последней группы типичных черт поведения мужика. Одни, ссылаясь на Пикассо и Ломоносова, относят это к норме, противопоставляя ему ругательно-рассудательный тип как отклонение от нормы. Другие, ссылаясь на Наполеона и того же Петю Бутылкина из 4-го подъезда, наоборот, расценивают подобную активность как патологию, ввиду непредсказуемости ее последствий как для окружающих, так и для самого мужика. Мы полагаем, что данная тема требует отдельного, экспериментального исследования, возможно с применением методов лазерной хирургии и военной психиатрии.

Кого они любят? Специально проведенные обследования, опросы и тесты показали, что большинство мужиков любят тех хозяек, которые КАЖУТСЯ им: послушными, но инициативными; красивыми, но умными; нежными, но крепкими; заботливыми, но нетребовательными; кокетливыми, но скромными; молчаливыми, но остроумными;

независимыми, но верными; понятливыми, но не слишком пронизательными, мягкими, но решительными; стройными, но фигуристыми.

Поскольку большинство этих качеств взаимно исключают, может возникнуть впечатление, что мужики не любят вообще никого. Однако это не так. Ключевое слово здесь «кажутся», и мы выделили его специально. Мужиководки, умеющие «казаться», достигают поразительных результатов без видимых усилий, за которыми стоят иногда природная интуиция, а иногда и долгие годы работы над собой (или над селекцией пород мужиков). Но, пожалуй, самое главное то, что из того, что большинство мужиков любят (хотели бы любить!) хозяек с перечисленными выше суммами фантастических качеств, вовсе не следует, что они любят только таких и не любят всех остальных. Скорее, наоборот, за неимением обладающих таким набором сочетаний, мужики любят всех подряд, что мы, как правило, и наблюдаем в жизни.

Как они любят? Наверное, проще сказать, как они не любят. Мужики не любят на голодный желудок, в присутствии бабушки или тещи, когда много косметики, когда чересчур долго, когда нет движения навстречу, когда очень редко и когда им ставят условия. Другими словами, вопреки распространенному мнению, мужики любят не только глазами.

Чем они болеют? При обилии болезней и опасностей, подстерегающих мужиков на каждом шагу, основными, можно сказать фундаментальными, недугами мужика, которые обязан знать каждый мужиковод, являются три: переедание, тоска и озверение. Все остальные болезни проистекают из этих нозоформ. Из указанных фундаментальных состояний тоска, вероятно, является наиболее стабильной, потому как озверение может переходить в переедание, последнее – в тоску, а вот тоска, как правило, не переходит в переедание или озверение.

Аналогично, лечение переедания и озверения не представляет принципиальной научной проблемы. Озверение легко купируется приемом пищи, хорошей порцией секса или активными средствами (поркой, мордобитием и прочей физиотерапией). Переедание многие вообще считают нормой. Для остальных можем предложить проверенный веками метод очищения с помощью клизмы, двух пальцев или тяжелого физического труда.

Что касается тоски, то эффективных средств против нее наука, к сожалению, еще не выработала. Местные средства, типа приема внутрь больших доз алкоголя, наркотиков, увеселительных мероприятий и изнуряющей работы оказывают лишь временный эффект, после

чего приступы тоски могут усилиться. Наиболее эффективным профилактическим средством из известных нам является ежедневный обязательный выгул мужика. Однако такой метод доступен не всем, поскольку мужика в тяжелой форме тоски приходится таскать на себе как на прогулку, так и с прогулки, а некоторые нерадивые хозяйки, обладающие необходимой для этого физической мощью, зачастую просто выносят больного мужика и сваливают его где-нибудь под кустом, не желая тащить его назад. Мы категорически возражаем против таких негуманных приемов. Уж если вы завели животное, то не выбрасывайте его, дайте ему хотя бы умереть своей смертью, раз уж не смогли уберечь его от тоски.

ТРАНСКОММУНИКАТИВНАЯ КОНСТРУКЦИЯ И НОЭТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

В.И. Кабрин, Л.В. Шабанов, Томск, Россия

Сейчас, когда тема идеальности и обыденности в «радуге» межчеловеческого понимания становится все более актуальной, мы с удивлением обнаруживаем, что эта удивительная тема сама стала проблемой не только для других (имеется в виду огромная прикладная сфера), но и для самой себя.

Оглядываясь назад (в историю социальной психологии), мы не перестаем удивляться тому, на какой плодородной междисциплинарной почве она возникла. Как наука (социальная психология), по сути, стала оформляться почти одновременно с психологией вообще. Однако зарождение ее, подобно жизни лотоса, охватывало все основные стихии. Она родилась на пересечении философии, языкознания, социологии, психофизиологии и даже теологии. И не просто на пересечении, но на понимании общего базиса этих многогранных разностей единого потенциала. У ее колыбели стояли такие великие мыслители, как В. фон Гумбольдт и В. Вундт, А.А. Потебня и Н.К. Михайловский и др. Мы знаем десятки, если не сотни великих умов, прикоснувшихся к проблеме социально-психологической реальности. При этом весьма знаменательно то, что большинство историков социальной психологии источник или корень социально-психологической мысли связывают с идеями древнегреческого философа Платона, а не Аристотеля, упоминающегося в качестве предтечи многих наук. Именно Платон поднимает и продвигает в социальную науку ноэтические принципы, конструирует человека и общество.

Это и стало источником, характеризующимся не столько широтой междисциплинарности в научном контексте (от физиологии до теологии), сколько колоссальной емкостью будущей идеи «коллективной души», через полстолетия рухнул в пучину ортодоксального эмпиризма и позитивизма. Только сейчас можно понять, насколько коварным оказалось это любопытное, даже экзотическое путешествие. В большинстве учебников вы найдете имена авторов классических социально-психологических экспериментов, открывших феномены конформизма, аффилиации, аттракции, атрибуции, аттитюдов, когнитивного диссонанса, лидерства, сплоченности, эмпатии и т.п. Но при этом часто эти феномены, интересные сами по себе, легко приложимы к исследованиям, прогнозам и проектам всевозможных социальных актов, движений и организаций, практически строились на диссонансах, разностях мнений, «наивном реализме» и непонимании (или ложных суждениях).

Однако, имея в виду пиар-эскалацию всех этих аспектов, социальная психология как наука транскоммунитивного понимания оказалась не просто запряженной, но даже «стреноженной» лошадью социальных практик, которые, казалось бы, удовлетворялись таким меню социально-психологических закономерностей и их комбинаций.

Вы можете увидеть, что большинство учебников по психологии общения и коммуникации даже скомпонованы как ассортимент феноменов, потенциально полезных для «рыночных демократий» нашего времени.

Позитивизм науки и утилитаризм индустриального общества оказались взаимно ангажированы (несмотря на постоянно декларируемую претензию на объективность позитивистско-ориентированной науки). При этом ушли на задний план главные проблемы и вопросы, составляющие научный пафос и глубину социальной психологии. Если последние классики социально-психологической мысли (К.Г. Юнг, Д.Г. Мид, Л.С. Выготский) еще понимали таинство и величие человеческого общения (коммуникации) в разгадке большинства социально-психологических явлений, то в современных учебниках и монографиях этот базовый образующий социально-психологическую реальность процесс низведен до частного технического средства. Коммуникация попадает (кажется, случайно) то в один, то в другой раздел курса социальной психологии.

Между тем даже та вышеуказанная критическая масса социально-психологических знаний породила как минимум два фундаментальных направления или вектора ее трансформаций. Это прежде всего:

1) направление кросс-культурных исследований как более или менее академический акцент развертывания социальной психологии;

2) направление социально психологического тренинга и групповой психотерапии как собственно практической социальной психологии.

По каждому из этих направлений имеются уже фундаментальные классические труды. Например, М. Мид, Д. Мацумото по первому и К. Левин, К Роджерс и их последователи по второму направлению. Но наиболее интересным плодом социальной психологии, рожденным на стыке вышеуказанных направлений, является оформление психологической антропологии, в которой наиболее отчетливо и рельефно прорисовывается основная единица социально-психологического анализа. Имеется в виду «отношение: «личность – культура»» на его интра-, интер- и трансперсональных уровнях [1].

Именно в этом контексте мы обязаны вернуться к переосмыслению коммуникативной природы всех социально-психологических процессов созданной социальными психологами конструкции современной реальности. Только на такой основе мы сможем не просто реанимировать корни социальной психологии, но и простроить глобальную перспективу развития этой науки как центральной динамической тенденции формирования психологической антропологии межчеловеческого понимания, как в прикладном, так и в ноэтическом смысле. Иными словами, мы пытаемся понять социальную психологию как науку в контексте культурно-антропологического конструирования человека. Здесь мы возвращаемся к известным вопросам о соотношении социально-психологического знания и «здорового смысла» (само собой разумеющегося) на новом уровне. Уже в 70-е гг. XX в. К. Герген заставил сообщество социальных психологов задуматься всерьез о том, что социально-психологическое научное знание активно влияет на общественное сознание и «житейскую» социальную психологию именно в силу близости его к живому здоровому смыслу. Так, например, экспериментально исследованные свойства конформной личности очень быстро перешли в образ-стереотип «конформиста» и в литературе, и в культуре.

Эта тенденция – трансформация научного знания в культуру обыденного сознания – на первый взгляд внушает оптимизм относительно развития самой социальной психологии [2]. Однако жизнь показала, что обыденная культура намного агрессивнее собственно научного знания и может заставить слишком близко подошедшую к ней научную дисциплину подчиняться уже не столько законам развития науки,

сколько причудам развития «здорового смысла». В результате массив социально-психологических знаний начинает засасывать больше в область утилитарного, нежели научного.

В этой ситуации обращение к фундаментальным основаниям, истокам и принципам социальной психологии как науки становится жизненно необходимым условием ее дальнейшего развития. Возвращаясь к классикам, понимавшим коммуникативный характер всех социально-психологических процессов, необходимо сделать принципиальный рывок в развитии теории коммуникации и обозреть её через транскоммуникативную призму ноэтической реальности.

Литература

1. Личность, культура, этнос: Современная психологическая антропология / Под общей редакцией А.А. Велика. М.: Смысл, 2001.
2. Кабрин В.И., Частоколенко Я.Б., Шабанов Л.В. Введение в социальную психологию / Под общей редакцией В.И. Кабрина, Л.В. Шабанова. Томск: ТГУ, 2006.

УРОВНИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА У БЕЗРАБОТНЫХ

М.Е. Кононова, Томск, Россия

Многочисленными исследованиями, определено, что потеря работы для большинства людей является серьезной психологической травмой, которая приводит к формированию у человека чувства тревоги, апатии и страха, связанных с неуверенностью в будущем [1, 2, 3, 4]. При увеличении периода безработицы состояние стресса переходит из фазы тревоги (смутные неопределенные ощущения угрозы физической и психологической целостности человека) в фазу напряжения защитных сил организма (личность активно борется за повышение уровня своей социально-психологической адаптации, мобилизуя для этого все свои возможности). В дальнейшем наступает фаза истощения, сопровождающаяся снижением адаптационных возможностей человека [5]. В. Франкл описал неконструктивный вариант переживания ситуации потери работы, обозначив его термином «невроз безработицы», при котором из этой ситуации такими людьми извлекается своеобразная психологическая выгода, – теперь все свои неудачи приписываются безработице. В то же время, автор замечает, что не каждый безработный поддается неврозу безработицы, а имеется группа лиц, которые оптимистично смотрят на жизнь, находят для себя

какие-то занятия, тем самым, наполняя смыслом появившееся свободное время [6].

Целью настоящего исследования явилось изучение психологических защит у безработных в зависимости от уровня невротизации. Проведено экспериментально-психологическое обследование 67 человек (39 женщин и 28 мужчин), состоящих на учете в Центре занятости населения одного из Томских районов. Группа была составлена методом случайной выборки. Были выявлены основные социально-демографические особенности лиц, состоящих на учете в Центре занятости, характерных для данного района. Определено, что наибольший процент составляют лица от 20 до 29 лет (38,8% от общего числа обследованных). Основной удельный вес в группе безработных мужчин составили неженатые мужчины (71,4%). Для безработных данного района характерным явилось среднее образование (52,2%). Основной процент респондентов уволены с предыдущего места работы по собственному желанию (73,2%).

Для определения уровня невротизации нами использовалась «Шкала для психологической экспресс-диагностики уровня невротизации» [7]. На основании полученных данных были сформированы три группы лиц с различными уровнями невротизации.

В первую группу вошли 27 человек (16 женщин и 11 мужчин) в возрасте от $35,91 \pm 3,02$ лет – у мужчин до $38,31 \pm 2,97$ лет – у женщин. Срок пребывания на учете в Центре занятости составил $13,62 \pm 2,33$ месяцев – у женщин и $9,27 \pm 1,91$ месяцев – у мужчин. Для лиц данной группы был характерен высокий уровень невротизации (от – 11 и менее баллов), что выражалось в эмоциональной возбудимости в виде тревожности, напряженности, растерянности и раздражительности. Кроме этого, отмечены ипохондрическая фиксация на неприятных соматических ощущениях, сосредоточенность на переживаниях своих личностных недостатков, что зачастую приводит к формированию чувства собственной неполноценности, нарушениям коммуникативных навыков и, соответственно, создает сложности в трудовой реализации.

Вторую группу составили 18 человек (11 женщин и 7 мужчин) с неопределенным уровнем невротизации (от -10 до +10 баллов). Колебание показателей в данном диапазоне не позволяет нам судить о психологических особенностях и психическом состоянии безработных. Средний возраст безработных данной группы $40,45 \pm 2,77$ лет – у женщин и $37,43 \pm 5,20$ лет – у мужчин, срок пребывания на учете

в Центре занятости $12,18 \pm 2,61$ месяцев – у женщин и $8,57 \pm 3,36$ месяцев – у мужчин.

Группа с низким уровнем невротизации представлена 22 респондента (12 женщин и 10 мужчин). Для данной группы характерен более молодой возраст, состоящих на учете безработных ($30,00 \pm 2,34$ лет – у женщин и $27,80 \pm 3,73$ лет – у мужчин) и более короткий срок пребывания на учете в Центре занятости ($5,25 \pm 1,71$ месяцев – у женщин и $3,40 \pm 0,73$ месяца – у мужчин). Для лиц с низким уровнем невротизации наиболее значимыми психологическими особенностями являются: высокая стрессоустойчивость, инициативность, чувство собственного достоинства, независимость, легкость в общении.

Анализ структуры стилей психологических защит (опросника «Индекс жизненного стиля» [8]) позволил определить типичные защиты, которые встречались во всех группах: «отрицание», «компенсация» и «реактивные образования». Высокая напряженность данного комплекса защит свидетельствует о пассивном стиле реагирования в ущерб поискам конструктивного выхода из сложившейся ситуации потери работы. Можно предполагать, что большая часть безработных склонны отрицать травматичность сложившейся ситуации, связанной с потерей работы. Они преодолевают фрустрирующие обстоятельства путём удовлетворения в других сферах, что проявляется в попытках найти замену реальной или воображаемой проблемы другим занятием.

Однако данные защиты отличались по степени напряженности, в зависимости от уровня невротизации. Показаны достоверные различия показателей напряженности психологической защиты «реактивное образование» в группах лиц с высоким и низким уровнями невротизации ($76,81 \pm 4,87\%$ и $55,40 \pm 6,32\%$ соответственно, $p < 0,01$ при $t = 2,72$). Высокий уровень защиты по типу «реактивных образований» в совокупности с «компенсацией», также выходящей за границы нормы ($59,70 \pm 6,12\%$ в группе с высоким уровнем невротизации), может являться свидетельством стремления безработных адаптироваться к ситуации потери работы и смене социального статуса с помощью замещающей деятельности в других сферах. Однако напряженность «отрицания», отражающая наличие внутриличностного конфликта, свидетельствует об искаженном восприятии травмирующей ситуации, что не способствует оптимальной адаптации личности. Отмечающиеся неуверенность в себе, страх неудачи, связанные с проявлением инициативы, что подтверждается высоким уровнем «регрессии» в первой группе безработных ($57,96 \pm 5,41\%$, $p < 0,0001$ при $t = 4,05$) и способствует

возвращению к онтогенетически более ранним или менее зрелым формам поведения.

Таким образом, выявленные достоверные отличия психологических защит в группах лиц с разным уровнем невротизации позволяет определить необходимость в специализированной помощи (психологической и психосоциальной), определить основные мишени психокоррекционной и психопрофилактической работы с разными группами безработных.

Литература

1. Гычев А.В. Безработица и психическое здоровье: социально-психологические аспекты. Актуальные вопросы психиатрии и наркологии, 2003.
2. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ кризисных ситуаций // Психол. журнал. 1995. № 3. С. 24–31.
3. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект / И. Н. Михеева. М.: Наука, 1991. 128 с.
4. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
5. Герасимова, Т. Причины хронической безработицы // Человеческие ресурсы. 1998. № 2.
6. Франкл В. Психотерапия на практике: Пер. с нем. СПб., 2000. 256 с.
7. Шкала для психологической экспресс-диагностики уровня невротизации: Методические рекомендации. Иовлев Б.В., Карпова Э.Б., Вукс А.Я., 1999.
8. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей и психологов / Под ред. д-ра м.н., проф. Л.И. Вассерман. СПб. 1998. 47 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НЕТЕРПИМОСТИ К КОРРУПЦИИ В СРЕДЕ МОЛОДЕЖИ

О.А. Котиков, Томск, Россия

Любое общество объединяют ценности. Они порождают правила и нормы, определяют право, воплощаются в законы. Смена конституирующих ценностей равнозначна смене государства. Отказ от базовых ценностей со стороны тех, кто должен их в государстве олицетворять и защищать, разлагает гражданственность населения. Социальная практика, противоречащая заявленным конституционным ценностям, вызывает разочарование, цинизм, протест граждан. Многие народные восстания начинались со слов «Измена!».

Одной из ведущих идей реформирования России является конструирование демократического общества компетентных граждан.

Новые граждане России – это люди, способные защищать свои права и готовые нести обязанности на основе гражданского договора с использованием демократических процедур в правовом государстве, основанном на общечеловеческих ценностях. В последнее время к этому конструкту добавлены национальные традиционные ценности.

Ответственность за формирование новых граждан лежит на системе образования. Концепция модернизации российского образования констатирует: *«Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны»* [1]. Определены и цели: *«Главной целью гражданского образования является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве и гражданском обществе. Такой гражданин, должен обладать определенной суммой знаний и умений, иметь сформированную систему демократических ценностей, а также готовность участвовать в общественно-политической жизни школы, местных сообществ. Гражданское образование направлено на формирование гражданской компетентности личности. Гражданская компетентность личности – совокупность готовности и способностей, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, применить свои знания и умения на практике.»* [2].

Однако в жизни выпускник школы или вуза сталкивается с тем, что:

- при профессиональном отборе предпочтение оказывается не «современно образованным, нравственным, предприимчивым людям», а родственникам влиятельных лиц, их протее;
- ценится не «развитое чувство ответственности за судьбу страны», а преданность интересам корпорации;
- демократические ценности опорочены практикой политического манипулирования;
- правоохранительная, судебная системы зачастую защищают не гражданский договор, а интересы властного и имущего меньшинства;
- институты гражданского общества нередко попираются диктатором чиновничества.

Все это – следствие высокого уровня развития коррупции в нашей стране [3]. Коррупция, как «злоупотребление публичными возможностями в частных интересах», сопутствует всей истории человечества [4]. Однако степень опасности ее проявлений меняется. Коррупция расцветает в условиях деградации общественных ценностей и институтов власти, защищающих эти ценности. Что особенно ярко проявляется в современной России [3].

К сожалению, содержание современного гражданского образования в России практически не включает изучение оснований, природы, проявлений, последствий коррупции, не воспитывает отношение нетерпимости к ней, не формирует готовности выпускников школы к действию в коррупциогенных ситуациях. Таким образом, результаты гражданского образования не помогают достигать жизненного успеха и во многом оказываются неактуальными. Более того, их успешное усвоение понижает конкурентоспособность сознательных граждан в современной России. Сохранение существующего уровня коррупции в России, неспособность общества противодействовать ее проявлениям грозят тяжелыми последствиями для государства в ближайшем будущем.

Между тем, компетентное поведение в коррупциогенных ситуациях позволяет успешно их преодолевать, сохраняя ценностные предпочтения демократического государства и гражданского общества. Решение этой задачи должно служить антикоррупционное образование, формирующее антикоррупционную компетентность молодежи.

Антикоррупционное образование является составной частью гражданского образования и представляет собой единый комплекс, стержнем которого является политическое, правовое, экономическое образование по проблемам использования служащими публичных возможностей и воспитание нетерпимости к коррупции, реализуемое посредством организации учебных курсов, проведения внеклассной и внеурочной работы, формирование антикоррупционной компетентности школьников средствами учебных дисциплин.

Под антикоррупционной компетентностью мы понимаем (перефразируя Хуторского А.В. [5]) интегральную способность решать возникающие в социально-правовых сферах жизни проблемы соблюдения правового статуса публичной деятельности без злоупотребления служебными возможностями в частных интересах, готовность использовать знания, умения, освоенные способы публичной деятельности в условиях, отличных от тех, в которых эта компетентность изначально возникла.

Антикоррупционная компетентность как составляющая часть гражданской компетентности может быть раскрыта через ряд ключевых компетентностей, каждая из которых удерживается определенным набором способностей, составляющих эту компетентность:

- *Исследовательская компетентность* – способности, связанные с анализом и оценкой коррупциогенной ситуации.
- *Компетентность социального выбора* – способности, связанные с умением осуществить выбор и принять решение в конкретной коррупциогенной ситуации, при столкновении с конкретными проблемами выбора способа социального действия.
- *Компетентность социального действия* – способности, связанные с задачами по реализации сделанного выбора, принятого решения.
- *Коммуникативная компетентность* – способности взаимодействия с другими людьми, организациями с целью преодоления коррупции.
- *Учебная компетентность* – способности, связанные с необходимостью непрерывного антикоррупционного образования в постоянно изменяющихся социальных условиях.

В ходе выполнения ряда совместных проектов Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования и общественной организации «Оберег» с участием педагогов школ Томской области в 2002–2006 гг. была разработана программа «Противодействие коррупции через образование» и учебно-методические материалы для работы с ней [6]. Содержание программы направлено на формирование антикоррупционной компетентности школьной и студенческой молодежи, ориентирована на развитие перечисленных ключевых компетентностей. Наиболее важные составляющие:

1. Разработаны образовательные модули: азбука для младшеклассников «Я и Общество»; для учеников старших классов «Противодействие коррупции через образование», которые могут использоваться в программе предметных курсов «История», «Обществоведение», «Граждановедение», «Основы права», «Психология», «Основы социализации личности»; элективный курс «Гражданское общество против коррупции»; программа факультатива «Преодоление коррупции в гражданском обществе».

2. Разработана технология подготовки и проведения школьных дебатов «Встречи с коррупцией», которые могут быть включены в образовательную программу школы и проводиться регулярно. Используемые форматы: К.Поппера, парламентские, дебаты ООН. (Действуют

«Школы дебатов» для школьников и студентов. Ежегодно в Томске проходит открытый турнир по дебатам «Антикоррупция»).

3. Разработана методика проведения конкурса школьных исследовательских проектов «Россия без коррупции», который может проводиться учреждениями образования совместно с органами власти в рамках гражданского образования старшеклассников. (В Томской области конкурс проводится ежегодно).

4. Разработана методика проведения конкурсов учебно-методических работ учителей по теме «Противодействие коррупции через образование». (Последние 2 года конкурс проводится совместно с Администрацией Томской области).

5. Разработана методика проведения переговорных площадок с участием школьников (прошедших подготовку в «Школе дебатов»), чиновников, политиков, предпринимателей с целью поиска решений коррупциогенных проблем.

6. Разработана методика проведения массовых акций в рамках проведения «Антикоррупционных недель».

7. Разработана программа учебно-практического семинара для педагогов «Программы по преодолению коррупции через образование. Урочная и внеурочная деятельность.», которая используется в программах курсов повышения квалификации работников образования.

В процессе реализации программы формируются образовательные и воспитательные пространства, включающие совместную деятельность школьников и студентов, детей и родителей, учащейся молодежи и чиновников, политиков, предпринимателей.

Проведенные исследования показали, что программа достигает желаемых результатов: участники начинают понимать истоки и динамику коррупционных отношений, понимают и негативно оценивают последствия коррупции, проявляют готовность противодействовать коррупции доступными гражданскому обществу средствами, имеют навыки и умеют находить решения коррупциогенных проблем.

Проект «В будущее без коррупции» в 2005 году вошел в число 15 лучших практик взаимодействия образования и гражданского общества в России (тендер Минобразования РФ совместно с фондом «Новая Евразия»).

Каждый из ребят, участвовавших в программе, пойдет своим жизненным путем, у каждого из них будет свое направление образования, своя социальная позиция в обществе. Но, принимая решения, определяющие направление собственного или общественного развития,

они будут знать, что коррупция – это общественное зло. И делая выбор, будут делать его в пользу будущего без коррупции.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. / Управление школой. 2002. № 27–28. С. 2.
2. Информационно-методическое письмо Министерства образования РФ от 15.01.2003 № 13-51-08/13 «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации».
3. Антикоррупционная политика: Учеб. пособие для студентов / Под ред. Г.А. Сатарова. М.: РА «СПАС», 2004. 368 с.
4. Шевченко В. Алгоритм выбора: свои и чужие или честные и остальные: Пособие для начинающих коррупционеров и таких же борцов с коррупцией. Томск, 2000. 80 с.
5. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». М., 2002.
6. Формирование программы «Противодействие коррупции через образование» // Описание практики методом кейс-стади / Под ред. Котикова О.А. Томск, 2006.

КСЕНОФОБИЯ И КИРИОФОБИЯ КАК ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО СОЦИАЛЬНОГО КОНТАКТА

В.В. Лапшин, Томск, Россия

Ксенофобия – ненависть к иным, к не похожим на вас людям. Обычно трактуется это понятие так. Однако, если вы наберете это слово в поисковой системе Томского Интернет-портала, вы обнаружите статьи, где слово ксенофобия применяется только в контексте негативного отношения основного этноса, в данном случае русских, к представителям национальных меньшинств. Статьи, конечно, различные, с разным отношением к этому явлению, в одних статьях оно осуждается, в других объясняется, некоторые авторы указывают на неоправданно большое внимание этому явлению, но слово ксенофобия во всех этих статьях применяется в контексте отрицательного отношения русских к представителям других народов. Безусловно, в Казахстане слово ксенофобия будет означать негативное отношение казахов к русским, так что конкретное взаимоотношение этносов, определяемое понятием ксенофобия, обусловлено географически. Ксенофобия – это негативное отношение основного этноса к пришлым.

Кириофобия – ненависть, негативное отношение представителей пришлых народов к основному этносу. Наверно нет необходимости

доказывать, что кириофобия и ксенофобия взаимосвязанные и взаимообусловленные явления. Как еще может этнос А относиться к этносу В, если этнос В проявляет недоброжелательство и неуважение к нему?

Кириофобия и ксенофобия в ней представляют одно и то же взаимообусловленное движение по кругу, при котором раскручиваются межнациональные противоречия. Ксенофобия и кириофобия – это не два различных явления, а одно, и борьба с ним обязательно должна идти по обоим направлениям.

Рассмотрим, что происходит, когда общество, неправильно ориентированное СМИ сосредотачивает свои усилия только на борьбе с ксенофобией. Возьмем некоторые факты, приведенные в книге Дмитрия Соколова-Митрича «Нетаджикские девочки, Нечеченские мальчики»:

1) по официальным данным МВД за январь–август 2005 года: «Иностранцами гражданами и лицами без гражданства на территории Российской Федерации совершено 34,6 тыс. преступлений, в том числе гражданами государств-участников СНГ – 31,5 тыс. преступлений, их удельный вес составил 91%. В отношении иностранных граждан и лиц без гражданства совершено 8,5 тыс. преступлений».

2) В том же 2005 году в московские суды было направлено 121 дело об изнасиловании. В 79 случаях обвиняются мужчины, нелегально приехавшие из ближнего зарубежья.

Казалось бы, из этих фактов видно, что хозяева гораздо миролюбивее гостей. Причина развития межнациональной напряженности лежит больше в поведении гостей, чем хозяев. Но СМИ, по каким-то причинам не хотят этого замечать. Принимается заявление Общественной Палаты о борьбе с ксенофобией, в котором ни слова не сказано о кириофобии.

Важнейшим элементом, влияющим на межнациональные отношения, является квалификация преступлений, где преступник и жертва имеют разную национальность. Милицейская статистика указывает, что «за 2005 год было совершено 28 убийств, в числе мотивов которых имеет место и межнациональная рознь. Разумеется, в списке жертв нет ни одной русской фамилии». Как так получилось, что преступления против русских совершаются в четыре раза чаще, чем преступления, совершаемые русскими, а преступления на межнациональной почве совершают только русские? К чему ведет такая лукавая статистика?

Если преступления против русских всегда квалифицировать как бытовые, и только в преступлениях русских против представителей других национальностей усматривать недоброжелательность

по национальному признаку и широко освещать подобные факты в СМИ, то у представителей других национальностей возникнет убежденность в необходимости объединения для самозащиты. Такие объединения возникают и их лидерами нередко становятся люди с криминальным опытом. В результате такой не сбалансированной этнической политики растет число этнических преступных группировок. На территории только Подмосковья действовало 47 сообщал заместитель начальника Управления по борьбе с организованной преступностью ГУВД Московской областью Александр Кирсанов.

Другим результатом стремления к национальной самозащите являются инциденты, типа произошедшего в школе поселка Приаргунск Читинской области, где большая группа мужчин и несколько женщин даргинской национальности ворвалась в школу и устроила побоище. Вот как описывают произошедшее очевидцы: «Дима Черепанов уже лежал возле доски и несколько разъяренных даргинцев били его ногами. Рядом лежал сорванный с петель лоток для мела. Вот, видите, он теперь на одном гвозде держится. Особенно старался один такой невысокий и светловолосый. Ему, видимо, показалось мало обычных ударов, он запрыгнул на Диму ногами и стал скакать по нему, как будто хотел втоптать его в пол. Я попыталась загородить его собой, не помню, удалось это или нет. Но точно помню, что вместе с мужиками Диму били и женщины». Этому побоищу предшествовали подобные события: «в школе № 2 уже был похожий инцидент. Пятнадцать даргинцев ворвались в кабинет директора и стали обвинять ее в том, что их детей притесняют. «Началось все с сущего пустяка, – вспоминает Лариса Анатольевна. – Заканчивались уроки первой смены. Чтобы не создавать столпотворения, дежурные не пускали в школу учеников второй смены, пока здание не покинет первая. Все дети терпеливо ждали, один только мальчик даргинской национальности пошел на рынок и пожаловался взрослым, что его не пускают на занятия. Я пыталась тогда им это объяснить, но они и слушать не хотели. Им даже в голову не приходит, что кто-то из них может быть не прав, даже если этот кто-то – ребенок. Здесь у меня стоял парень, который в тот день дежурил у входа в школу и никого не впускал. Они попытались наброситься на него, еле удалось их остановить. Наконец они ушли, но зачем-то разбили мой телефон».

Анализируя изложенные выше факты, можно сделать вывод, что сложившаяся практика противодействия ксенофобии усиливает кириофобию, а усиление кириофобии, в свою очередь, ведет

к распространению ксенофобских настроений, раскручивает межнациональные конфликты и усиливает позиции крайних националистов всех мастей.

Необходима определенная журналистская этика, которая должна акцентировать внимание на том, что у преступника нет национальности. Всегда можно подобрать факты так, что та или иная нация выглядит преступной, или, наоборот – жертвой. Задача журналистики в том, чтобы граждане всех национальностей видели, что преступления совершаются представителями всех национальностей. Журналист должен настраивать общество именно против преступника и преступлений, а не против тех или иных национальностей или форм проявления их самосознания.

КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННОГО ЧЕЛОВЕКА С УЧЕТОМ ЕГО ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

А.А. Лисецкий, г. Томск, Россия

Социально-экономическая ситуация в России конца XX века привела к тому, что целый пласт общества в один миг оказался никому не нужным: одни, потеряв работу, спились, другие, не найдя собственного крова над головой, пополнили ряды бездомных, третьи, «не сколотив» достаточный капитал, вынуждены стали работать за нищенскую оплату труда. Многие из вышеперечисленных лиц, деградировав полностью, пополнили ряды учреждений уголовно-исполнительной системы. На протяжении длительного времени исправление осуждённых строилось на приоритете принудительных и карательных мер, политике устрашения и ограничения перемещения в пространстве осуждённого человека. Практика сегодняшнего дня все больше и больше доказывает неэффективность вышеуказанных мер. Наказание эффективно лишь тогда, когда оно способно восполнить пробелы воспитания личности. На настоящий момент система исправления осуждённых в России находится на стадии реформирования, проводится линия на гуманизацию.

В условиях отбывания наказания личность осуждённого претерпевает значительные изменения. Оказываясь в «местах не столь отдаленных», человек получает мощнейший психотравмирующий шок. Выбиваясь из привычной жизненной колеи, он перестает видеть дальнейшие перспективы: настоящее – пугает, будущего – нет. На первом

плане оказываются ценности, обеспечивающие выживание (приспособленчество, ложь, лицемерие). Ценности, отображающие деятельностную и социальную, истинную сущность человека, зачастую остаются невостребованными. Поэтому перед исправительными учреждениями должна стоять задача коррекции поведения осуждённого человека с учетом его личностных особенностей. В этом направлении работает Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 4 г. Томска при исправительной колонии, в которой обязательному обучению подлежат лица от 18 до 30 лет, не имеющие основного общего образования

В сложившейся ситуации необходим поиск способов и методов воздействия на осуждённого, которые в кратчайшие сроки позволили бы включить обучающегося в учебно-воспитательный процесс школы, процесс коррекции его поведения. Требование о том, что воспитательная работа с осуждёнными должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей их личности и характера, а также обстоятельств совершенного преступления, сформулировано в ч. 4 ст. 109 УИК РФ. В этом плане помогают психолого-педагогические характеристики, которые составляются на осуждённых по прибытии в школу педагогом-психологом совместно с куратором отряда (преподавателем школы, осуществляющим воспитательную деятельность в отрядном звене) при непосредственном участии начальника отряда.

Изучение личностных особенностей каждого обучающегося осуждённого строится с учетом характера совершенного преступления, возраста, образования, профессиональной подготовки, семейного положения и отношений с родственниками, отношения к совершенному преступлению и режиму содержания, состояния здоровья, творческих способностей и личных увлечений, типичных черт характера.

Для целенаправленной и полноценной деятельности педагога в плане коррекции личности осуждённого необходимо знать и учитывать жизненные обстоятельства и ситуации, способствующие как возникновению нравственных пороков, приведших к совершению преступления, так и ситуации, которые могли бы, но не сформировали какие-то определенные положительные нравственные качества.

Изучение личности возможно и необходимо осуществлять лишь в комплексном взаимодействии сотрудников общеобразовательного, исправительного, медицинского учреждений, психологической службы колонии и иных служб. Объективность оценки зависит от уровня профессионализма сотрудников вышеперечисленных служб и их личной заинтересованности в конечном результате. Так, например, состояние

здоровья осуждённого на настоящий момент, хронические заболевания и травматические последствия способен выявить лишь врач; уровень успеваемости, мотивацию к обучению – учитель, куратор отряда и классный руководитель; отношение к труду – начальник отряда и мастер на производстве; отношение к режимным требованиям, режиму содержания – начальник отряда. При этом совершенно обязательно, что по одному и тому же вопросу все будут сходиться в едином мнении. Осуждённый может быть неплохим учеником, но при этом нарушителем дисциплины в отряде, исполнительным работником на производстве, но злостным прогульщиком занятий в школе. Во всём этом необходимо коллегиально и вдумчиво разбираться, искать истоки и мотивы той или иной модели поведения.

Изучение личности обучающихся-осуждённых и коррекция их поведения осложняются тем, что для большинства из них характерны скрытость, двуличие, приспособленчество и прочие негативные качества. При этом почти у каждого имелись и имеются такие моменты в жизни, которые могут дать почву для благотворного воздействия, либо для осмысления той или иной цепи отрицательных поступков. И таких «точек опоры» в жизни каждого достаточно, но поскольку все они тщательно скрыты, их нужно скрупулезно отыскивать, давая осуждённому основание для переосмысления собственных поступков.

Так, например, учителя русского языка и литературы используют сочинения на свободную тему типа: «Я и моё окружение», «Мои воспоминания детства», «Если бы можно было повернуть реку жизни вспять...». В них, отвлекаясь от мирской суеты и тюремного гнета, оставаясь наедине с собой, ученики делятся своими самыми искренними чувствами, переживаниями и впечатлениями. Ученик, отбывающий длительный срок наказания за убийство, вспоминает, как в детстве помогал строить церковь. Другой обучающийся в своей работе раскрывает истоки отвращения к обучению: оказывается, еще в начальных классах учительница сломала об его голову указку. Третий вспоминает о том, как спас утопающего из ледяной воды и впоследствии был награжден. Данный материал дает основание для педагогических размышлений. Коррекцию поведения первого необходимо строить в русле духовно-нравственного воспитания. Со школой соседствует Храм Сретение Господне, поэтому дело, начатое в детстве, можно продолжить, находясь в местах заключения. А там и до покаяния – один шаг. Второй обучающийся, через перенесенную психологическую травму в детстве, испытывает устойчивое негативное отношение к образовательному

процессу и ко всем учителям. В этой ситуации необходимо объяснить, что, к сожалению, такие случаи происходят, но не все учителя именно такие. Поступок учительницы заслуживает осуждения, но его необходимо постараться забыть. В дальнейшем нужно выводить на вычленение перспектив образования, пристраивание образовательной траектории осуждённого. Акцент в коррекции поведения третьего нужно сделать на его героическом поступке. В прямом смысле он герой, но необходимо осмыслить, что должно было случиться такое, чтобы героическая личность встала на преступный путь. Что необходимо сделать для того, чтобы полноценно вернуться в общество?

Одной из важнейших составляющих процесса коррекции поведения является чувство социальной значимости и успешности осуждённого. Поэтому необходимо замечать даже небольшие успехи обучающихся, желание участвовать в общественно-полезных делах, первенство в различного рода соревнованиях. Учебно-воспитательный процесс школы в этом плане имеет огромный потенциал. Не секрет, что отношение к обучению у многих учеников носит отрицательный характер, но есть те, которые готовы по 5-6 раз переписывать работу, чтобы получить хорошую оценку. Эти стремления нужно всячески поддерживать. Популярностью не пользуется и открытое участие в коллективно-творческой деятельности, хотя есть осуждённые, из раза в раз стремящиеся принять участие в конкурсах, смотрах, соревнованиях, проводимых школой. Этот костяк нужно укреплять и поощрять всеми возможными способами. Именно такие ученики, получив общее образование, продолжают уже официально успешно работать в школе. При этом необходимо публично подчеркивать индивидуальную динамику достижений обучающихся, тем самым признавая социальную значимость каждого в коллективе. Самих обучающихся при этом важно научить рефлексии: что я должен сделать для того, чтобы не остановиться и завтра выйти на новую ступень развития. Все это дает толчок для дальнейшей самореализации личностного развития.

Большое внимание в общеобразовательном учреждении уделяется организации досуга осуждённых, основная часть которых принимает минимальную активность в организации своего свободного времени. В основном все ограничивается прогулками на свежем воздухе, просмотром телепередач (чаще всего не несущих интеллектуальной нагрузки). Школа же стремится разнообразить деятельность обучающихся-осуждённых различными лекториями воспитательной направленности, коллективным просмотром и последующим обсуждением

фильмов, различными конкурсами и викторинами, открытыми мероприятиями, посвященными знаменательным датам. Все это призвано обогатить духовный мир осуждённых, расширить их кругозор, отвернуть от окружающей грязи и насилия.

Общение с внешним миром у большинства ограничено на многие годы. Встречи с театральными коллективами, организуемые школой, буквально переворачивают внутренний мир многих. Высказывания насчет того, что на свободе даже и мысли не было познакомиться с театральным искусством, свидетельствуют о духовном развитии.

Коррекционное воздействие на поведение осуждённых имеют различные факультативные курсы, которые проводятся в рамках образовательной программы школы, например, «Преодоление криминального сознания средствами литературы и искусства». Основная цель факультатива – воспитание морально устойчивой, законопослушной личности и способствование возвращению осуждённого к нормальному образу жизни. Задачи: расширить кругозор обучающихся путем приобщения к шедеврам мировой культуры; способствовать формированию иной системы ценностей, нежели та, которую предлагает криминальная субкультура; показать альтернативу криминальному образу жизни; привести к пониманию необходимости изменения жизни для безболезненного возвращения в нормальное общество; доказать губительность существования человека вне рамок, законов общества (социума); отобразить разрушительное влияние криминального сознания на жизнь частного человека и человеческую культуру; привести к осознанию того, что каждый человек несет ответственность за свои поступки; дать представление о гуманистических идеалах и ценностях современного общества.

На занятиях факультатива обучающиеся знакомятся с произведениями отечественной и мировой литературы, в которых говорится о ценности человеческой жизни, сострадании к ближнему, самопожертвовании ради спасения других, уважении человеческого достоинства. Чаще всего занятия проходят в форме аналитической беседы, в ходе которой обучающиеся имеют возможность делиться своими мыслями и чувствами, анализировать поступки и взаимоотношения героев, выяснять их мотивы, высказывать личную позицию по поводу обсуждаемой проблемы, вступать в открытую дискуссию. Нередко дело доходит до горячих споров, но именно «в споре рождается истина» и эта истина способна изменить сознание многих. Особой популярностью пользуются занятия, на которых проходит анализ романа Ф.М. Достоевского

«Преступление и наказание», произведения В.М. Шукшина «Калина красная».

Описывая вышеперечисленные приемы коррекции поведения личности, важно учитывать то, что универсального средства в этом плане не существует. Формы работы с одними обучающимися-осуждёнными не могут быть приемлемы для других. Не каждый пойдет на доверительную беседу, проявит активное участие в учебно-воспитательном процессе школы и культурно-массовых мероприятиях. Все зависит от профессиональных навыков педагога, осуществляющего данную деятельность, и его заинтересованности в конечном результате. Главное, чтобы изначально была установка увидеть в осуждённом Человека, его нравственный потенциал. При этом не просто увидеть, но и развить то хорошее, что в каждом человеке имеется, но не проявлено.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ НАПРАВЛЕННОСТЬ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ОТ ДЕТСТВА К ВЗРОСЛОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В.В. Лукина, Томск, Россия

Актуальность исследования вынесенной в заголовок статьи проблемы заключается в том, что от направленности (системы базовых ориентаций) активности личности на себя, на предмет деятельности, на других людей в период нормативного кризиса взрослости в значительной мере зависит готовность молодёжи к эффективной реализации своих потенциальных возможностей. Поскольку в термине «направленность активности» ключевым словом является «активность», то при выявлении психологических факторов, детерминирующих направленность активности личности руководящей и направляющей методологической основой данного исследования является психологический принцип активности, один из основополагающих принципов объяснения существования, поведения человека, эффективности его действий, направленных на совершенствование своих отношений с окружающим миром, людьми и самим собой. Принцип активности исходит из того, что активность является основным свойством и постоянным состоянием любого живого организма, в том числе и человека, она выражается в функциях организма, психики и сознания человека, обеспечивающих его жизнедеятельность в целом [1].

Ориентации в психологии рассматриваются как доминирующие мотивы, связанные с более интегральным понятием направленности личности к различным аспектам внешнего мира (В.Н. Мясищев, 1995), или как устойчиво доминирующий мотив (Л.И. Божович, 1968; М.С. Неймарк, 1972). Система базовых ориентаций является системообразующим фактором не только формирования характера, но и личности в целом [2].

Одной из первых проблему направленности активности на себя, на людей и от людей анализировала К.Хорни в соответствии с концепцией «базовой тревоги» личности. В отечественной психологии разработкой проблемы базовых ориентаций на себя, на предмет деятельности и на других людей занимались М.С. Неймарк (1972, 1976), М.С. Жамкочьян и И.М. Палей (1977), А.В. Либин (2006). В психологии базовых ориентаций человека в основном касались исследования, связанные с проблемами интернальности-экстернальности, социализации, взаимодействия, взаимоотношений, общения людей, предметной деятельности. Непосредственно система базовых ориентаций человека, в частности направленность активности личности в период нормативного кризиса взрослости целенаправленно изучены слабо.

Теоретическую основу понимания природы активности человека и её направленности составляют современные концепции теории активности человека, сформировавшиеся под влиянием разных западных и отечественных психологических школ (З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Г. Мюррей, Ж. Ньюттен, К. Левин, Б. Скиннер, А. Бандура, К. Роджерс, А. Маслоу, В.Н. Мясищев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, Н.Ф. Добрынин, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, А.И. Крупнов, Л.Ф. Алексеева и др.).

Что касается кризисных явлений периода перехода от детства к взрослости, обилие публикаций по проблемам подросткового возраста¹, в большинстве которых акцентируется внимание на негативных сторонах поведения подростков, создаётся впечатление, что большинство подростков имеет проблемы психического характера, отражающиеся в их поведении в процессах учебной и иной деятельности, общении. Однако у большинства подростков период созревания происходит достаточно спокойно: они в основном хорошо адаптированы, не имеют серьёзных внутренних конфликтов, а также проблем во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками. Многие подростки свою энергию

¹ Понятие «подросток» в психологии (в частности Э.Эриксоном) часто применяется к возрастному периоду развития от 11 до 20 лет.

и интеллектуальные возможности направляют на конструктивную активность (учёба, овладение научными знаниями – математика, физика, химия, биология, компьютерная технология, музыка, искусство, литература, спорт, общественные работы). Лишь у 10-20 % обнаруживаются психологические нарушения. Подтверждением данного суждения являются результаты исследования адаптации свыше 20 тысяч подростков, проведённого в 1981 в США Offer и другими [3]. По результатам этого исследования от 83 до 91 % подростков в нормальных ситуациях и при нормальных обстоятельствах не обнаруживают кризисных проявлений, не проявляют тревожности.

По данным других многочисленных исследований и опросов в 1970–1980-е гг. в Европе и США подросткам нетипичны ни личностные кризисы, ни тенденции к отказу от ранее приобретённых ценностей и привязанностей. Им свойственно стремление к консолидации своей идентичности, характеризующейся сосредоточенностью на своём «Я», отсутствием противоречивых установок. Они сохраняют сильную привязанность к родителям, и не стремятся к излишней самостоятельности. Исследователи пришли к выводу, что ярлык, прикрепленный на подростковый возраст, как на период «бури и натиска» в большей степени является проекцией взрослых фантазий на отрочество. Они считают, что выводы об отрочестве, как кризисном периоде, получены в группах невротичных, неблагополучных подростков с девиантным и делинквентным поведением.

В соответствии с целью исследования, опираясь на результаты теоретических и экспериментальных исследований активности отечественными и зарубежными учёными психологами, можно выделить основные типы людей, направленных «на себя», «на других» и «на дело (деятельность, работу, труд)» и определить совокупности (кластеры) личностных черт людей, детерминирующих специфику направленности активности людей «на себя», «на других», «на дело».

При этом в соответствии с имеющейся в психологической литературе информацией установлено, что направленность активности личности определяется уровнем интеллектуального развития, спецификой совокупности личностных черт, характерных каждому типу людей, личностной, субъектной активностью, ценностными ориентациями, копинг-стратегией преодоления препятствий, индивидуальным стилем реагирования на проблемные ситуации, отношением к творческой деятельности.

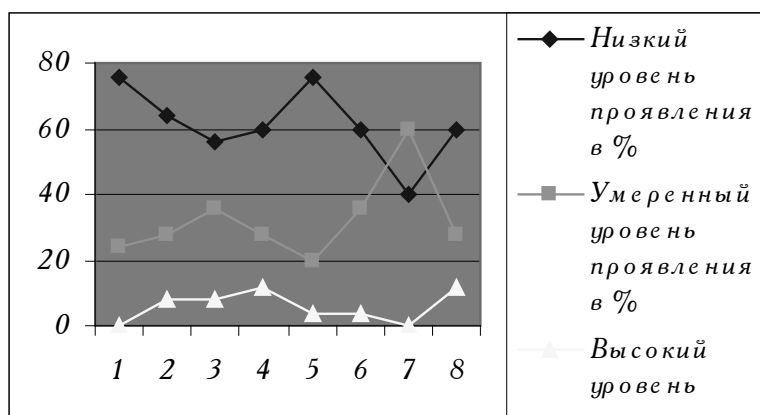
Согласно результатам исследований предыдущих лет, совокупность личностных черт (кластер), детерминирующих направленность

активности «на себя», характеризуется стремлением к обособленности, уединённости, независимости, самодостаточности (К.Хорни), центрацией на собственных переживаниях, тревожностью, ментальностью, эгоцентризмом, зависимостью от настроения, самочувствия, стремлением к самоутверждению (М.С.Неймарк), низкой коммуникабельностью, стилем соперничества в поведении. При этом, как явно негативные черты, можно выделить стремление к доминированию, ожидание негативного отношения к себе со стороны окружающих людей, агрессивность, враждебность, проявления робости и стеснительности. Субъектность, интеллект, креативность, мотивация достижения, активность, защитные реакции (копинг-стратегия) направлены на получение выгоды для себя. В то же время эти качества «работают» на достижение продуктивности, успеха в деятельности.

В кластер личностных черт людей, направленных «на других», можно включить: общительность, доброжелательность, терпимость, уступчивость, альтруизм, потребность в защищенности, способность к эмпатии и как негативные: боязнь одиночества, зависимость, эмоциональность реагирования на ситуацию без проявления конкретных действий, в ряде случаев: беспомощность, нерешительность, ведущие к избегающему стилю поведения, скрытая агрессивность, враждебность, злость. Субъектность, активность, мотивация направлены преимущественно на достижение комфортных условия взаимодействия с окружающими людьми.

В кластере личностных черт, направленных «на дело» – высокая ментальность, стремление к познанию, развитию, самостоятельности, активность (эргичность), профессиональные интересы, интернальность, ответственность, эмоциональная устойчивость, трудолюбие. Склонность к негативным проявлениям выражается во взаимоотношениях с окружающими людьми в доминантности, нетерпимости к недостаткам у других, а иногда – в излишней самоуверенности. Преобладает проблемно-ориентированный стиль поведения, субъектность, мотивация, активность, стремление к сотрудничеству направлены на достижение продуктивности, успеха в любой предпринимаемой деятельности.

Для характеристики психологических особенностей личности в период нормативного кризиса взрослости современной молодёжи интересны результаты обследования межличностных отношений по методике Т. Лири), полученные нами в группе из 50 подростков. Проявления стилей взаимоотношений подростков на разных уровнях наглядно представлены на рис. 1.



Примечания: 1 – авторитарный, 2 – эгоистичный, 3 – агрессивный, 4 – подозрительный, 5 – подчиняемый, 6 – зависимый, 7 – дружелюбный, 8 – альтруистичный

Рис. 1. Уровни проявления стилей взаимоотношения

Наиболее характерными для личностных взаимоотношений подростков (умеренный уровень проявления) оказались, с одной стороны, дружелюбие, а, с другой стороны, агрессивность, подозрительность (недоверие) и зависимость. Полученные данные указывают на противоречивый характер развития личностных черт подростков. Стили взаимоотношений у преобладающего большинства подростков проявляются на низком уровне. Исключение составляет дружелюбный стиль взаимоотношений, который преимущественно проявляется на среднем уровне (60%).

Основным экспериментом были охвачены 136 старших школьников и 148 студентов вузов. Испытуемые примерно поровну распределены по направленности активности личности «на себя», «на других» и «на дело» (соответственно 32, 36, 32% от общего их числа).

С целью выявления достоверных психологических факторов, влияющих на направленность активности личности в период нормативного кризиса взрослости, в исследовательской работе применён комплекс методик, тестов, опросников. Подобранный комплекс методик обеспечил выделение психологических факторов, обусловленных функционированием разных сфер структуры личности, и оказывающих наибольшее влияние на направленность активности.

В результате диагностики испытуемых старшеклассников и студентов с использованием комплекса опросников, тестов и методик выявлены следующие совокупности (кластеры) психологических факторов, детерминирующих направленность их активности «на себя» (1), «на других» (2) и «на дело» (3) (причём наиболее высокий уровень

проявления всех позитивных характеристик личности в группе «на дело»; факторы, личностные качества приведены в порядке предпочтений испытуемыми):

по показателям УСК (студенты: юноши и девушки):

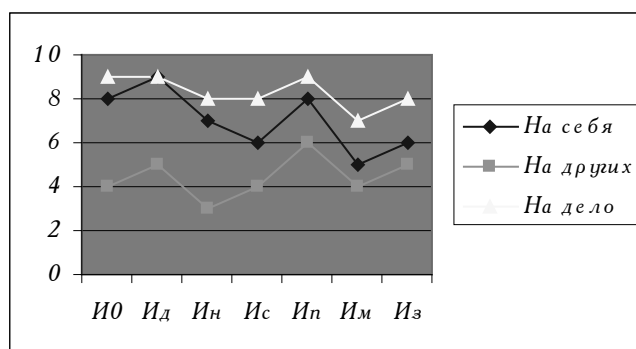
- 1) общая интернальность, интернальность в направленности на достижения, интернальность в учебно-познавательной деятельности;
- 2) общая интернальность, интернальность в направленности на достижения, интернальность в области сохранения здоровья.

Интернальность лиц с направленностью активности на дело и на себя во всех ситуациях, охваченных методикой УСК, характеризуется высокими показателями в стэжах соответственно от 7 до 9 в группе «на дело» и от 6 до 9 в группе «на себя» (из 10 возможных). В группе «на других» уровни интернальности характеризуются показателями от 3 до 6. Наивысшие показатели (по 8 и 9 стэнов) характеризуют общую интернальность, интернальность в области достижений и учебно-познавательной активности студентов, с направленностью активности на себя и на дело.

Негативная направленность активности отражается у части лиц группы «на себя» проявляется в возложении ответственности за проблемы в межличностных и семейных отношениях на других. В группе «на других» интернальность во всех сферах взаимоотношений и поведения находится на невысоком уровне, что отражает склонность лиц этой группы полагаться на окружающих при решении всех встречающихся на пути проблем. Лица групп «на дело» ориентированы на собственное решение всех проблем. Лишь незначительной части лиц этой группы недостаёт интернальности в поведении и во взаимоотношениях с окружающими людьми.

При корреляционном анализе обнаружился высокий уровень достоверной корреляционной связи между показателями общей интернальности студентов групп «на себя» и «на дело» $r = 0.776$ ($p \leq 0.01$), а также отсутствие статистически достоверной связи между показателями общей интернальности студентов группы «на других» и групп «на себя», с одной стороны, и «на дело», с другой стороны (соответственно $r_{с-др} = 0.216$ и $r_{д-др} = 0.206$ при $p \leq 0.01$). Таким образом студенты групп «на себя» и «на дело» имеют сходные характеристики по общей интернальности, т.е. они проявляют более интернальные качества, чем студенты группы «на других».

Усреднённые профили интернальности личности студентов в группах, ориентированных «на себя», «на других» и «на дело» представлены на рис. 2.



Примечания: Ио – общая интернальность, Ид – интернальность в области достижений, Ин – интернальность в области неудач, Ис – интернальность в семейных отношениях, Ип – интернальность в учебно-познавательной деятельности, Им – интернальность в межличностных отношениях, Из – интернальность по отношению к своему здоровью.

Рис. 2. Усреднённые профили интернальности студентов с направленностью их активности на себя, на других и на дело

Профили интернальности в различных сферах взаимоотношений показывают, что интернальность студентов с направленностью активности «на дело» явно преобладает над интернальностью и в группе «на себя», и в группе «на других».

по самооценке (студенты: юноши и девушки):

- 1) средний, выше среднего, высокий уровни – 88 %;
- 2) средний, выше среднего, высокий уровни – 65 %;
- 3) средний, выше среднего, высокий уровни – 86 %.

по личностному опроснику Р.Кэттелла:

юноши:

- 1) доминантность, самостоятельность, самоконтроль;
- 2) гибкость, готовность к сотрудничеству, активность, самоконтроль;
- 3) самостоятельность, независимость, ответственность, самоконтроль.

девушки:

- 1) доминантность, самоконтроль, расчётливость, ответственность;
- 2) общительность, доброта, готовность к сотрудничеству, самоконтроль;
- 3) ответственность, самоконтроль, самостоятельность, независимость.

Во всех группах общими главными личностными чертами, определяющими направленность активности личности, признаны испытуемыми интеллект и самоконтроль. Обе эти черты отражают умственные способности и осознанность направленности активности личности.

Наибольшее сходство в выборе личностных черт, признанных характерными для себя, в группах студентов, направленных на себя и на дело: интеллект, самоконтроль, самостоятельность, ответственность, уверенность, независимость.

В группе студентов с направленностью активности на других выбор личностных черт характеризует их как обладающих качествами, необходимыми для аффилиации: готовностью к сотрудничеству, гибкостью, общительностью, терпимостью, зависимостью.

Следует отметить и оптимизм, как одна из важнейших черт современной молодёжи. Это значит, что большинство студентов оценивают своё будущее с оптимизмом и стремятся к достижению успехов в будущей жизни.

На основе тестирования по методике М.Рокича мы получили кластеры личностных черт, определяющих направленность активности личности студентов: «на себя», включающий в себя независимость, образованность, твёрдая воля, смелость, эффективность, самоконтроль; «на других» – ответственность, честность, самоконтроль, образованность, оптимизм; «на дело» – образованность, самоконтроль, смелость, твёрдая воля, независимость, высокие запросы. Особенно важными личностными чертами всеми студентами признаны: образованность и самоконтроль, в группах, ориентированных на себя и на дело, выделены ещё независимость, твёрдая воля и смелость.

По статусам идентичности:

Наибольшая часть студентов с направленностью активности «на себя» и «на дело» достигли идентичности (68 и 74% соответственно). В группе «на других» идентичности достигли 36% студентов. На стадиях диффузной и преждевременной идентичности находится около 20% студентов – это в пределах нормального распределения.

По выбору копинг-стратегий и защитных техник в проблемных ситуациях:

Продуктивные и относительно продуктивные:

- когнитивные стратегии выбирают 61.8% студентов группы «на себя», 24.4% студентов группы «на других», 67% студентов «на дело»;
- эмоциональные стратегии выбирают 12.1% студентов группы «на себя», 50,4% студентов группы «на других», 7.6 % студентов группы «на дело»;
- поведенческие стратегии выбирают 19.4% студентов группы «на себя», 19.3% студентов группы «на других», 17.6% студентов группы «на дело».

Итак, результаты проведённого исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

Направленность активности личности определяется её потребностями. Выбор направления и способов реализации активности для удовлетворения ситуационных и перспективных потребностей детерминируется совокупностью личностных черт, присущих данной личности, её ценностными ориентациями, значимыми для достижения жизненных целей, уровнем интеллектуального развития, статусом достигнутой идентичности, самооценкой. На тенденции изменения направленности активности личности в период нормативного кризиса взрослости сильное влияние оказывают процессы, происходящие в социально-экономической, политической и правовой сферах страны. Эти тенденции прежде всего выразились в изменении отношения преобладающего большинства лиц в период перехода от детства к взрослости к знаниям, приобретаемым в основном в процессе учёбы, профессионального образования независимо от направленности активности на себя, на других или на дело. Образованность осознаётся для молодёжи ценностью, необходимой для достижения жизненных успехов, успехов в профессиональной деятельности. Направленность активности молодёжи в большей степени определяется потребностями, мотивами достижения успехов в будущей профессиональной деятельности, прагматической направленностью личности при слабом влиянии идейно-политических и нравственно-этических мотивов. Преимущественная направленность молодёжи на дело, на будущую профессиональную деятельность определяется осознанием значимости следующих факторов субъективного экономического благополучия: субъективной позиции в собственном жизнеобеспечении, личностного ресурса повышения материального благополучия, уровня экономических притязаний.

Преобладающее большинство подростков, юношей и девушек непреходящей ценностью признают здоровье и семью. Наличие верных и хороших друзей как ценность теряет свои позиции в предпочтениях молодёжи, вытесняется прагматической направленностью активности на достижение материальной обеспеченности, богатства, денег.

1. Общая совокупность (кластер) личностных черт, детерминирующих позитивную направленность активности «на себя» в период нормативного кризиса взрослости, выявленная на основе опросов, тестирования и анкетирования старшеклассников, студентов разными методами, включает в себя: интернальность, ответственность, неконфликтность,

уравновешенность, рациональность. Специфику направленности активности студентов юношей «на себя» определяют такие личностные качества, как: доминантность, самостоятельность (независимость), самоконтроль, оптимизм; студентов девушек «на себя» – доминантность, самоконтроль, расчётливость, независимость. Негативную направленность активности определяют: ригидность, эгоистичность, подозрительность.

2. Общую совокупность (кластер) личностных черт, детерминирующих направленность активности «на других», составляют: общительность, гибкость, готовность к сотрудничеству, инициативность, терпимость. Специфику направленности активности студентов юношей «на других» определяют: самоконтроль, неконфликтность, ответственность; студентов девушек – чуткость, демонстративность, возбудимость.

3. Общую совокупность (кластер) личностных черт, детерминирующих направленность активности «на дело», составляют: целенаправленность, активность, интернальность, ассертивность, самостоятельность, эмоциональная устойчивость, высокий и средний уровни самооценки, оптимизм. Особенности направленности активности «на дело» студентов юношей кроме того определяются ответственностью, самоконтролем, смелостью в отстаивании своих взглядов, твёрдой волей, высокими запросами; студентов девушек – ответственностью, самоконтролем, смелостью в отстаивании своих взглядов, твёрдой волей, высокими запросами.

4. Общую совокупность (кластер) терминальных ценностей (жизненных целей) для всех групп и всего диапазона возрастного периода нормативного кризиса составляют: здоровье, семья, познание, развитие.

5. Общую совокупность (кластер) терминальных ценностей, детерминирующих направленность активности «на себя», составляют: материальная обеспеченность (деньги), престиж (общественное признание), любовь, свобода: специфику студентов направленности активности девушек определяют: достижение уверенности в себе, счастливая семейная жизнь; специфику студентов юношей – достижение активной, продуктивной жизни.

6. Общую совокупность (кластер) терминальных ценностей, детерминирующих направленность активности «на других», составляют: любовь, достижение уверенности в себе, продуктивной жизни, свобода; специфику направленности активности студентов девушек определяет жизненная мудрость как ценность; специфику студентов юношей – материальная обеспеченность, дружба, жизненная мудрость.

7. Общую совокупность (кластер) терминальных ценностей, детерминирующих направленность активности «на дело» составляют: достижение уверенности в себе, материальная обеспеченность, любовь, свобода, творчество. Терминальные ценности юношей и девушек отличаются лишь порядком предпочтений: у девушек наиболее предпочитаемыми являются – свобода, любовь, у юношей – уверенность в себе, свобода.

8. Наибольшее сходство по психологическим факторам, детерминирующим направленность активности личности, обнаружилось в группах «на себя» и «на дело», что позволяет сделать вывод о том, что активность в этих группах определяется мотивами достижения успеха в жизнедеятельности. Несмотря на эгоистическую направленность активности в группе «на себя», в конечном счёте, результаты их активности также направлены на повышение эффективности функционирования общества.

9. В группе «на других» достижение успеха в жизнедеятельности обуславливается направленностью активности на эффективное взаимодействие с окружающими людьми.

Литература

1. Алексеева Л.Ф. Активность. Адаптация. Развитие. Томск: СТТ, 2007. 310 с.
2. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций, М.: Эксмо, 2006. 544 с.
3. Герринг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. СПб.: Питер, 2004. 955 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ГЕНЕЗЕ ПОГРАНИЧНОЙ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ У ГИНЕКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

Р.Ф. Насырова, Томск, Россия

Современные экономико-политические, социально-психологические и экологические факторы формируют стрессовое воздействие на женщину. Повышенная когнитивная переработка психогенной информации у женщин, связанна с идеаторными процессами, вниманием и памятью, что обусловлено особенностью их нейропсихологических процессов [Futterman A.D. et al., 1994; Anderson J.L., 1996]. Весьма существенно и то, что в настоящее время является доказанным большая подверженность женщин депрессивным и тревожным расстройствам, кроме того, невротические расстройства протекают у них тяжелее

и заканчиваются инвалидизацией значительно чаще, чем у мужчин. Социально-экономические факторы оказываются весьма актуальными на фоне биологически обусловленного паттерна снижения резистентности к стрессорным факторам, повышенной чувствительностью к минимальным психотравмирующим воздействиям, обусловленным социально-бытовой адаптации женщин [Давыдов Д.М., Лаврова Т.Н., 2004; Шпорт С.В., 2007]. Различные психогенные факторы оказывают существенное влияние на течение гинекологической патологии.

Было обследовано 70 женщин репродуктивного возраста (от 18 до 45 лет), средний возраст – 28 ± 4 лет, находившимся в гинекологическом отделении клиник ГУ НИИ акушерства, гинекологии и перинатологии ТНЦ СО РАМН (г. Томск). Распределение гинекологической патологии было следующим: N 70 воспалительные болезни яичников – 19 (27,1%) женщин; N 92 обильные, частые и нерегулярные менструации – 16 (22,8%); D 25 лейомиома матки – 19 (27,1%); N 80 эндометриоз – 16 (22,8%).

Анализ уровня психического состояния женщин с гинекологической патологией позволил выделить большой процент (72%) коморбидной нервно-психической патологии. Исследование социально-психологических факторов продемонстрировало их влияние на формирование и динамику пограничных нервно-психических расстройств. Анализ источников стресса продемонстрировал доминирующую позицию (61%) семейных стрессоров (развод или разъезд супругов без оформления развода, усиление конфликтности отношений с супругом, проблемы с родственниками мужа, проблемы с детьми). Менее значимую роль играли проблемы на работе и неудовлетворительные жилищно-бытовые условия (42% и 27% соответственно). У трети обследованных обнаружено сочетание различных психотравмирующих факторов пролонгированных по времени. Оценка степени тяжести психотравмирующих событий выявило, что тяжелые стрессовые ситуации составили 23%, в остальных случаях имела место средней степени выраженности психическая травма, которая также по мнению женщины «отразилась» на состоянии ее здоровья.

Для изучения адаптивного поведения женщин с гинекологической патологией было проведено исследование используемых механизмов психологических защит при помощи опросника «индекс жизненного стиля». Общей закономерностью изучаемой группы являлось использование таких механизмов психологических защит как «реактивное образование», характеризующееся совладанием с неприемлемыми

импульсами; «отрицание», т.е. непризнание, отрицание болезненной реальности; «проекция» – приписывание непризнаваемых собственных мыслей, чувств и мотивов другим людям. Используемые механизмы являются менее зрелыми адаптивными механизмами.

Исследование качества жизни основывается на субъективной оценке удовлетворенности человека жизнью, самочувствием, здоровьем и благополучием. На характеристики качества жизни существенное влияние оказывают индивидуальные и личностные особенности женщины: актуальное состояние, субъективные переживания, самооценка, характерологические свойства, ценностные ориентации, механизмы психологической защиты и мотивационные характеристики. Инструментом исследования качества жизни выбрана «роза качества жизни» (Гундаров И.А., 1995). Оценивались следующие показатели: душевный покой, здоровье, семья, дети, жилищные условия, питание, условия района проживания, сексуальная жизнь, духовные потребности, общение с друзьями, развлечения и отдых, работа, материальный достаток и положение в обществе. Наибольшая степень удовлетворенности качеством жизни (оценка более, чем на 70%) отмечена по показателям положение в обществе, питание и общение с друзьями. Совершенно не удовлетворены душевным покоем 66,7% обследуемых. Критерии сексуальной жизни, развлечения и отдыха получили низкую субъективную оценку у 16,7% женщин данной группы. Наиболее уязвимым оказался критерий состояния здоровья, им недовольна каждая вторая женщина. У каждой третьей пациентки категории работы, условия района проживания, жилищные условия и материального положения были неудовлетворенными.

Таким образом, анализ уровня психического состояния женщин с гинекологической патологией позволил выделить большой процент (72%) коморбидной нервно-психической патологии, в становлении данных психических патологий играют роль социально-психологические факторы: конфликтные семейные отношения, неадаптивные эмоциональные и поведенческие стратегии совладания со стрессом, высокий уровень психогений. Недостаточная адаптация женщины к стрессогенным факторам образует патологический стереотип реагирования на тревожный радикал среды нарастанием лабильности со стороны соматовегетативной сферы. Формирующиеся нарушения, усугубляют тяжесть состояния женщины, снижают адаптационные возможности и существенно ухудшают качество жизни.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О.Л. Никольская, Томск, Россия

Рассмотрим содержание и специфику разработанной нами системы развития творческого потенциала *будущих педагогов*. Система реализуется в образовательном процессе педагогического вуза (педагогический факультет Томского государственного педагогического университета).

Система развития творческого потенциала *будущих педагогов* осуществляется на основе следующих обоснованных нами теоретических принципов:

- создание в процессе обучения творческой образовательной среды, способствующей решению творческих задач на всех этапах обучения;
- ориентации в процессе обучения студентов не только на формирование знаний, но и на развитие творческого потенциала, личности /принцип индивидуально – личностной и индивидуально-профессиональной подготовки/;
- гибкости самого образовательного процесса, его составляющих (содержание учебных дисциплин, структура курса, обновление программ и пр.);
- направленность педагогических кадров на развитие творческого потенциала студентов;
- использование в процессе обучения разнообразных методов обучения (тренинги общения, личностного роста, профессионально-интеллектуальный тренинг, деловые игры, дискуссии), направленных на развитие способностей, творческого потенциала педагогов, студентов.

Система подготовки творческой личности будущего педагога в условиях вуза включает следующие компоненты: 1) диагностический; 2) образовательный и 3) ресурсный. Первый ориентирован на анализ уровня развития творческого потенциала студентов педагогического вуза: проведена диагностика компонентов творческого потенциала: общий интеллект, специальные профессиональные способности, интеллектуальная продуктивность (креативность).

В ходе диагностики решается проблема, насколько студенты готовы к освоению творческой деятельности, что этому мешает и что способствует.

Когда диагностика проведена, и исходный уровень способностей и возможностей каждого студента выявлен, необходимо обозначить ожидаемый результат развития способностей. *Ожидаемый или прогнозируемый результат развития способностей* – это уровень готовности и возможности студентов легко осваивать творческую деятельность и выполнять свои профессиональные функции.

Ресурсный компонент системы развития творческого потенциала включает определение студентом своих профессиональных способностей как ресурсов для развития творческого потенциала (диагностика способностей была проведена на примере предыдущего компонента).

Образовательный компонент направлен на поиск, овладение и применение преподавателем психолого-педагогических средств и условий, обеспечивающих освоение студентами творческой деятельности.

Рассматриваемый компонент реализуется на основе разработанных нами учебно-методических комплексов (УМК) – системы нормативных и методических документов, определяющих цели обучения и содержания дисциплины, методы и средства формирования у студентов знаний, умений, навыков, профессионально-важных качеств [1].

В соответствии с разработанной системой предусматривается три этапа её реализации в образовательном процессе. Первый этап охватывает I, II курс. Работу по развитию творческого потенциала мы начинаем с третьего курса, на котором будущие педагоги начинают изучать специальные дисциплины предметной подготовки – второй этап. Третий этап – продолжение изучения специальных дисциплин (IV, V курс).

Содержание учебных дисциплин и специфика применяемых в связи с этим активных и креативных форм и методов обучения, разработанные учебно-методические комплексы, ориентированы на развитие профессиональных способностей, творческого потенциала будущих педагогов педагогического вуза, что способствует постоянной активизации поисковой и творческой деятельности студентов. В соответствии со спецификой учебных дисциплин в преподавании названных курсов применяется проблемное обучение, игровые технологии, креативные и активные и методы обучения (анализ и обсуждение конкретных ситуаций; решения ситуационных (профессионально-педагогических) задач; рассмотрение инцидентов (конфликтов, событий); разбор деловой документации (данную работу более эффективно осуществлять посредством: разыгрывания ролей (инсценировки), деловых игр, игрового проектирования, профессионального и методического тренинга, организация и проведение психологических

тренингов: общения, личностного роста, профессионально-интеллектуальный тренинг).

Нами были разработаны учебно-методические комплексы по трём дисциплинам: «Методика и технология формирования познавательной активности младших школьников», «Психология творчества», «Психолого-педагогический практикум», выступающие как средство развития творческого потенциала, профессионально-педагогических способностей будущих педагогов.

В содержание учебных дисциплин был включен материал о *педагогическом творчестве*, разработаны конспекты лекций, планы учебных занятий (семинарских, практических), составлен каталог научных и учебно-методических изданий по проблеме развития творческого потенциала, профессионально-педагогических способностей, разработана тематика курсовых и дипломных проектов.

В ходе изучения курса «Психология творчества» ориентация будущего педагога на развитие собственного творческого потенциала в профессионально-педагогической деятельности, прежде всего, формируется посредством введения в лекционный и семинарский материал специальных тем, в процессе изучения которых происходит постепенное осознание студентом значимости развития собственного творческого потенциала: «Содержание категории «творческая индивидуальность» и её соотношение с понятиями «индивидуальность», «личность»; «Творчество учителя как составная часть его профессионального мастерства» и др. Кроме того, в ходе изучения предмета «Психология творчества» студенты знакомятся с технологией саморазвития творческих способностей, которые необходимы педагогу для осуществления творческой деятельности, организации педагогического процесса в начальной школе, это формируется благодаря тому, что сами учебные занятия построены продуктивно и в ходе изучения предмета активно используются креативные методы стимуляции творчества (метод мозгового штурма А. Осборна) [3].

Для формирования систем личностных качеств и педагогических ценностей, необходимых для развития творческого потенциала студентам 4 курса педагогического факультета был предложен психолого-педагогический практикум и практикум по педагогической психологии, разработанные на основе работ А.В. Желябина, И.С. Кона, В. Леви, Н.Ф. Масловой, В. Пекелиса и др. Контроль за качеством усвоения предметов исполнялся с помощью тестовых заданий, разработанных нами [5].

Готовность к реализации творческой деятельности формировалась в процессе изучения предмета «Психолого-педагогический практикум» с использованием различных форм и методов педагогической деятельности, реализуемых в ходе самостоятельной работы: решение психолого-педагогических задач, конструирование различных форм психолого-педагогической деятельности, моделирование образовательных и педагогических ситуаций, изучение личности с помощью психолого-педагогических методик диагностики, прогнозирования и проектирования, накопления профессионального опыта [2].

В ходе практикума студент осознавал себя как субъекта многогранных и всеобъемлющих отношений, как личность с набором различных психологических черт и качеств, определяющих мотивацию своей педагогической направленности и открывающих возможность реализации себя в педагогической деятельности (*рефлексивный компонент системы развития творческого потенциала*).

В рамках дисциплины «Методика и технология формирования познавательной активности младших школьников» («МТФПА») студенты учатся разрабатывать развивающие учебные задания, решают педагогические ситуации, разработанные товарищами по группе, учатся анализировать учебные задания, предлагаемые как преподавателем, так и самими студентами [4].

Таким образом, все структурные компоненты учебно-методических комплексов по дисциплинам предметной подготовки разработаны нами с ориентацией на развитие творческого потенциала студентов – будущих педагогов.

В результате проведённого исследования нами доказано, что гипотеза о возможности развития творческого потенциала подтверждает правильность выдвинутых автором предположений.

Испытания уровня развития творческого потенциала носили синтетический характер: он диагностировался методом наблюдения за проявлениями педагогических умений и навыков в реальных условиях учебно-воспитательного процесса или в специально моделируемых ситуациях, а также с помощью ряда психодиагностических методик.

Рассмотрев основные средства, приемы, технологии, направленные на создание условий для развития творческого потенциала студентов педвуза, необходимо отметить, что, несмотря на то, что на всем протяжении формирующего эксперимента развитию подлежали все выделенные компоненты творческого потенциала, на каждом этапе обозначалось приоритетное направление по формированию одного

из компонентов, что было обусловлено спецификой и логикой образовательного процесса в педвузе. Так, на первом этапе создавались условия в большей мере для формирования направленности на творческую деятельность и для развития интеллектуальной продуктивности, на втором (теоретическом) – содержательно-информационного, а именно создавался фундамент для овладения творческой деятельностью (необходимого уровня развития психологической системы деятельности); а на практическом – деятельностного (развития творческих способностей студентов, овладения технологией развития собственных творческих способностей), на этом этапе создавались условия для реализации творческого потенциала в учебной и педагогической деятельности. Такая специфика реализации системы развития творческого потенциала у студентов педвуза повысила в целом ее эффективность, о чем свидетельствуют результаты диагностического исследования.

Литература

1. Жданова И.П. УМК – основа реализации креативных принципов обучения // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование» 2003. № 3. С. 12–14.
2. Никольская О.Л. Психология. Возрастная и педагогическая психология. Личность учителя в педагогической деятельности: Метод. указания для студ. 4 курса ППФ. Томск: ЦУМЛ ТГПУ, 2004. 40 с. (20/20 в соавт. Владимировой Л.В.)
3. Никольская О.Л. Подготовка студентов и учителей к творческой деятельности в процессе освоения курса «Психология творчества» в условиях педагогического вуза. Мат-лы региональной научн. Практ. конф. 12-13 октября, 2005 «Качество подготовки специалиста в вузе: теория и практика». Волгоград: Перемена, 2005. 139 с. С. 62–65.
4. Никольская О.Л. Основы специальной педагогики и психологии. Дидактические факторы трудностей младших школьников в обучении: Учебное пособие. Томск, 2006. 92 с.
5. Никольская О.Л. Тестовые задания по психологии: педагогической, социальной и экспериментальной. Томск: ЦУМЛ ТГПУ, 2004. 24 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА НА ПРИМЕРЕ ЛИЦ, УЧАСТВОВАВШИХ В ЛИКВИДАЦИИ ПОСЛЕДСТВИЙ АВАРИИ НА ЧЕРНОБЫЛЬСКОЙ АЭС

С.А. Ошаев, Томск, Россия

Проблема изучения психогений, возникающих и формирующихся в экстремальных условиях, приобретает особое значение [1; 2; 3; 4; 5].

При чрезвычайных ситуациях психика индивида подвергается экстремальным воздействиям, вызывающим у него травматический стресс, который приводит к нарушениям структуры «самости», когнитивной модели мира, аффективной сферы [4; 6; 7]. Травматическое событие – это экстремальные кризисные ситуации, обладающие мощным негативным последствием, ситуации угрозы жизни для самого себя или значимых близких, т.е. события коренным образом нарушают чувство безопасности индивида [4; 8]. Вопрос воздействия психической травмы на личность остается недостаточно изученным. Это относится к психологическим приемам переработки психотравмы, к которым принадлежат особенности переживания, копинг-стратегии и психологические защиты.

В перечень травматических входят ситуации, когда человек находится под воздействием вредоносных для организма факторов (радиация, отравляющие вещества и т.д.). Отличительной особенностью такого рода травматических ситуаций является то, что человек не воспринимает угрозу такого воздействия непосредственно с помощью органов чувств, но подвергается реальной опасности утратить здоровье и жизнь. Участие в ликвидации последствий аварии на ЧАЭС, где существовала угроза радиационного поражения – является основанием для включения этой ситуации в перечень травматических, способных вызвать ПТСР.

Переживание травмы приводит к тому, что зрелые психологические защиты не могут справиться с тревогой дезинтеграции. В результате на когнитивном уровне происходит разделение жизни на две части – до и после травмы [7; 9]. В рамках психоаналитического подхода такое разделение рассматривается как использование личностью «примитивных» или «диссоциативных» защит, цель которых состоит в том, чтобы «немыслимое» не было пережито [10]. Примитивные защиты не только служат отличительным признаком тяжелых форм психопатологии, но и являются их причиной [6].

Интрапсихический конфликт, возникающий после переживания травматического события, является следствием диссоциации личности. Для разрешения интрапсихического конфликта и редукции тревоги порожденной им индивид использует психологические защиты и копинг-стратегии.

Теорией объясняющей, почему одни люди после переживания травматического стресса начинают страдать ПТСР, а другие – нет, можно считать этиологическую мультифакторную концепцию [11]. В этой

концепции выделяются три группы факторов, сочетание которых приводит к возникновению ПТСР: факторы, связанные с травматическим событием, защитные факторы и факторы риска.

На наш взгляд, мультифакторная концепция наиболее полно отражает всю совокупность факторов, участвующих в формировании реакции личности на травму. Обобщающая модель реагирования личности на травматический стресс представлена в монографии В.Я. Семке и Е.М. Епанчинцевой [1].

Целью настоящего исследования является выявление особенностей переработки травматического события у лиц участвовавших в ликвидации последствий аварии на ЧАЭС.

В экспериментальной работе использовались методы психодиагностики, включая опросники «Индекс жизненного стиля», [12]; копинг-поведения Е. Heim [13].

Было обследовано 32 пациента – мужчины в возрасте от 33 до 58 лет, принимавших участие в ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС. В нозологическом плане больные распределялись следующим образом: пациенты с органическим (астеническим) эмоционально лабильным расстройством в связи со смешанным заболеванием (F06.68) – 26 человек (81,3%) и 6 человек (18,7%) с органическим расстройством личности (F07.0). Отличительной особенностью обследованной группы является высокий процент стойкого снижения трудоспособности: у 18 человек (56,3%) – третья группа инвалидности, а у 6 пациентов (18,7%) – вторая группа. Причем, у всех «ликвидаторов» инвалидность получена в связи с различными хроническими соматическими заболеваниями.

Можно выделить специфические особенности травматического стресса, испытанного «ликвидаторами»: интенсивность переживания угрозы радиационного поражения обусловлена, имевшимися в сознании «чернобыльцев» представлениями о вредоносном действии радиации и уровнем информированности о радиационной обстановке в момент выполнения ими аварийных работ. Основные стрессогенные факторы были «невидимы», т.е. воспринимались, оценивались и осознавались недостаточно. Ликвидаторы находились в травматической ситуации достаточно долго (от 1-2 месяцев до полугода) для того, чтобы могли включиться механизмы кумулятивного действия стресса. Перечисленные факторы, могут быть обозначены как **первичные стрессогенные факторы** в силу специфичности условий в аварийной зоне.

По возвращении из Чернобыля ликвидаторы стали подвергаться действию **вторичных стрессогенных факторов**. Особо важное место

среди них занимает «информационный» фактор. Кроме этого, можно выделить ряд вторичных стрессогенных факторов: ухудшение здоровья, которое субъективно связывается с участием в дезактивационных работах; переживание угрозы развития лучевой болезни и предполагаемого сокращения продолжительности жизни.

Ликвидаторы, обращаясь за психологической помощью, чаще всего предъявляют жалобы на состояние соматического здоровья: постоянные головные боли, потерю веса, боли в суставах и мышцах и т.д. Их беспокоит также повышенная возбудимость и раздражительность, часто возникающие вспышки гнева, снижение работоспособности и настроения, конфликты в семье и на работе. Как правило, ухудшение самочувствия они связывают с участием в ликвидационных работах, причем, это ухудшение они начинают испытывать спустя 2–3 года после возвращения из Чернобыля. Характерной особенностью для всех ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС было формальное отношение к выполнению тестовых заданий, но от тестирования не отказывались и проявляли интерес к его результатам.

Для выявления у больных отклонений в напряженности психологических защит от нормы была сформирована группа сравнения из условно здоровых мужчин в количестве 28 человек.

Анализ показал, что в группе участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС достоверно (при $p < 0,05$) больше напряженность психологической защиты «регрессия» (75,69% и 63,11%, соответственно) и достоверно меньше (при $p < 0,01$) напряжение психологической защиты «отрицание» (57,41% и 73,00%, соответственно). По остальным психологическим защитам достоверных различий не выявлено.

Обобщая результаты настоящего исследования, можно отметить следующее. Специфические психологические критерии психотравмы у «ликвидаторов» делятся на первичные, проявляющиеся субъективно-личностным восприятием и оценкой радиационной опасности и вторичные – информационный фактор.

«Ликвидаторы» поступают в стационар в состоянии декомпенсации, ухудшения соматического состояния. Они ориентированы на медикаментозное лечение, т.к. расценивают воздействие радиации как повреждающий фактор именно на биологическом уровне. Установка на медикаментозное лечение объясняет формальное отношение испытуемых к экспериментально-психологическому исследованию, отсутствие мотивации к психокоррекционной работе.

Особенность адаптации пациентов данной группы характеризуется ухудшением соматического состояния (снижение работоспособности и памяти, повышенная утомляемость, нарастающая слабость с выраженным вегетативным компонентом), т.е. имеет место стойкое снижение трудоспособности.

Вместе с тем, положение «ликвидаторов» осложняется своеобразной системой социальных ожиданий – экспектаций, носящих неформальный и не всегда осознаваемый характер. Ликвидаторы последствий аварии на ЧАЭС представляют собой общественную организацию со своими целями и задачами, поэтому можно говорить о том, что они представляют собой консорцию – это группа людей, объединенная одной исторической судьбой [14].

Также можно выделить у «ликвидаторов» следующие особенности проявления психологических защит и стилей совладания с психотравмирующей ситуацией. Так, у «чернобыльцев» отмечается снижение напряженности психологической защиты «отрицание» и увеличение напряженности психологической защиты «регрессия». При решении трудностей они чаще используют такие стратегии совладания, как отступление с изоляцией от окружающих; уход в работу, деятельность какого-либо рода; сотрудничество со значимыми людьми и обращение за советом; проблемный анализ ситуации; упование на судьбу со смирением; игнорирование проблем; оптимизм; пассивная кооперация с делегированием ответственности людям готовым помочь; подавление эмоций; агрессивность. Таким образом, на фон истощения психической сферы и пассивно-оборонительной позицией, отмечается нарастание психопатизации личности «ликвидатора». Повышенная потребность достижения этих пациентов фрустрирована из-за отсутствия желаемых сил, способностей и возможностей для осуществления своей целей, а, главное, вызвана противоречивостью мотивов в стремлении к самоактуализации.

Литература

1. Семке В.Я., Епанчинцева Е.М. Душевные кризисы и их преодоление. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 212с.
2. Александровский Ю.А. Психические расстройства во время и после чрезвычайных ситуаций // Психиатрия и психофармакотерапия. 2001. Вып. 4. С. 116–118.
3. Епанчинцева Е.М. Посттравматические стрессовые расстройства у комбатантов (клинико-динамический и реабилитационный аспекты): Дис. ... канд. мед. наук. / Е.М. Епанчинцева. Томск, 2001. 182 с.

4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
5. Рудницкий В.А. Клинико-динамические и реабилитационные аспекты пограничных нервно-психических расстройств у лиц, подвергшихся воздействию радиации (ликвидаторы аварии на Чернобыльской АЭС): Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Томск, 1997. 18 с.
6. Калшед Д. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа: Пер. с англ. М.: Академический Проект, 2001. 368 с. («Концепции»)
7. Лихи Р., Сэмпл Р. Посттравматическое стрессовое расстройство: когнитивно-бихевиоральный подход // Московский психотерапевтический журнал. М.: 2002. № 1. С. 141–157.
8. Пуховский Н.Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. М.: Академический Проект; 2000. 286 с. (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии.)
9. Крюкова М.А., Никитана Т.И., Сергеева Ю.С. Экстренная психологическая помощь: Практическое пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 64 с.
10. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / Пер. с франц. Н.С. Автономовой. М.: Высш. шк., 1996. 623 с.
11. Maercker A. Therapie der posttraumatischen Belastungstoerung. Heidelberg, 1998. 327 p.
12. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей и психологов / Под ред. д.м.н., проф. Л.И. Вассерман. СПб., 1998. 47с.
13. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими расстройствами: Пособие для врачей. СПб., 1997. 24с.
14. Гумелев Л.Н. Конец и вновь начало: Популярные лекции по народоведению. М.: Рольф, 2000. 384 с.

**КРИТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ:
ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПЕРЕСТАНОВКА
КАК ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ «СДВИГ»**

В.П. Пахомов, И.Л. Шелехов, Томск, Россия

При построении целостной практики оказания психологической помощи в первую очередь необходимо понимание того, *что есть жизненная критическая ситуация человека?*

Проблема критической жизненной ситуации, путей ее преодоления, влияния на психическое развитие личности – *одна из важнейших проблем человеческого существования*. Наиболее полное и содержательное воплощение и отражение критическая ситуация человеческого существования получила в искусстве, литературе, живописи, эпосе, скульптуре, драматургии (жанр трагедии целиком строился на возникновении критической ситуации в жизни главного героя), театре,

педагогике, идеалистической философии. Критическая ситуация привлекала здесь ее исследователя прежде всего с *эстетической стороны*. Наблюдая трагическую встречу человека с критической ситуацией, исследователь (чаще всего – это художник), мог описать две «правды жизни», точнее – их столкновение. С одной стороны, происходило постижение красоты и величия человеческого поступка, душевной стойкости, неповторимого своеобразия и красоты человеческого духа, которые не были ему свойственны в обыденной жизни. А с другой – наблюдалось неумолимое равнодушие и холодность судьбы, самой жизни к страданиям человека. И в этом драматизме усматривалась сущность человеческой жизни.

По отношению же к критической жизненной ситуации, исследуемой в *контексте психотерапии* (начало XX в.), стали возникать подходы уже совершенно *иного рода*: не только восхищенного и трепетного созерцания и понимания внутреннего мира человека и его поведения через призму его критического существования, но уже и сам поиск *возможности оказания ему реальной помощи в этой ситуации*.

И фактически от проблемы фиксации особенностей и значения критической ситуации в жизни человека произошел переход к другой проблеме – поиска способов *психологического преодоления, совладания* с критической ситуацией в ходе онтогенетического развития, к поиску возможности адаптации человека к нарушенным критической ситуацией условиям жизни, реабилитации психических функций, нахождению путей дальнейшего психического роста и развития человека.

Но новый подход психотерапия заключался не в некоем посягательстве на веками сложившуюся эстетическую позицию, сформулированную еще самим Аристотелем в его знаменитом трактате «О поэтике». Как нам представляется, само начало существования человека вне лона культуры, в условиях «заката культуры» (О. Шпенглер) стало являться для него критическим, что и побуждает психотерапию как социальную практику проводить поиск возможности оказания «другому» *реальной психологической поддержки*.

Психотерапевтическая перестановка критической ситуации, понятное дело, должна была произвести соответствующие изменения и в понимании «сценографии жизненной драмы», и в составе действующих лиц. Сам сценизм критического переживания в подходе к нему с позиции психотерапии становится уже абсолютно неуместен, для реального индивида он скорее может выглядеть даже как невротический симптом, как проявление его психологической защиты, как отказ

от самоидентичности. Пространство возвышающей душу драмы занимает теперь абсолютная *пустота экзистенциального одиночества*. Не остается, конечно же, никакого места и героике, героической борьбе с обстоятельствами. Индивид для психотерапии – это не вовсе герой, а «страдающий человек», «человек, имеющий конфликты и проблемы, ищущий помощи и ожидающий ее» (К. Роджерс), человек, который изначально проигрывает при встрече со «сложностями жизни» (сначала в детстве, а потом уже и во взрослой жизни), он уже никак не может справиться с ними в одиночку, так как никто иной, как «он сам стоит у себя на пути» (К. Хорни). Критическая ситуация – это уже не «воля богов», а скорее «сумерки богов», по словам Ф. Ницше, это мучительная неизбежность существования человека, погруженного в тьму и власть бессознательных сил своей собственной психики. Целью противостояния критической ситуации становится уже не сохранение героического достоинства и доблести, а обретение индивидом психических изменений, продвижение в сторону зрелости.

«Сдвиг» от описания критической ситуации в сторону *поиска возможностей* совладания с ней, таким образом, начинает открывать в самой критической ситуации уже ее новое – **психологическое содержание**.

Такая парадигма рассмотрения критической ситуации явно или неявно указывает на психологическую «жестокость» искусства и философии по отношению к человеку, когда его *критические переживания рассматриваются* в большей степени лишь как проблема их воплощения определенными художественными средствами, как объект художественного или познавательно-психологического созерцания. А сами трагические, травмирующие человеческие переживания становятся только объектом фиксации, описания, своеобразным средством «заглядывания» внутрь человека, способом исследования его возможностей, а затем – средством возбуждения «возвышенных», эстетических чувств у созерцателя или читателя.

В психотерапии критическая жизненная ситуация, таким образом, получила свой *новый онтологический ракурс*, иной способ своего рассмотрения. Она видится уже не только как неотвратимая, разрушительная данность судьбы в жизни человека, не только как драматическая метаморфоза обстоятельств его существования, которая становится «пробой», испытанием его духовных сил, предельно значимым способом внешнего измерения его внутренней сущности, а как неизбежная ситуация в психологическом жизнесуществовании индивида.

Такой «онтологический сдвиг», концептуальная смена исследовательских акцентов начинает придавать самой проблеме *психологической природы, психологического содержания критических ситуаций* уже самостоятельное значение и статус социального, антропологического проекта.

Так, с одной стороны, практика психотерапии пришла к выводу, что критическая ситуация является для личности не только отягощением, «критическим» испытанием ее духа, но и то, что критическая ситуация может являться для личности *реальным внутренним источником, стимулятором*, который задает ход ее внутренней, психологической динамике. Этот динамизм критической ситуации уже включает в себе и определенные предпосылки для психологического совладания с ней, для достижения терапевтического результата, для появления психологических изменений.

С другой стороны, как вполне основательно можно предположить, критическая ситуация – это не только «ситуация», не только некое внешнее обстоятельство (даже при всей своей судьбоносной предопределенности), в которое попадает человек и с которым он вынужден бороться. Психотерапия позволяет увидеть и прийти к выводу, что критическая ситуация, если рассматривать ее через психологические переживания личности, *обладает своей определенной феноменологической структурой, детерминирующей психологические переживания личности*. Именно благодаря этой структуре критической ситуации уже и сама динамика переживаний в ней личности также начинает носить феноменологический характер, становится уже не просто обыденным страданием, испытанием боли, а психологическим феноменом.

Именно описание психологических переживаний индивида в критической ситуации как *психического феномена* и предопределяет *сущность психотерапевтического подхода* к ней.

ТРАНСГРЕССИЯ

Ю. Подгурецки, Опольск, Польша

Человеческая природа состоит в постоянном стремлении преодолеть звериное начало, существующее в человеке, и вырасти над ним человечностью и ролью человека как творца ценностей.

Р. Ингарден (1972)

Понятие социальной коммуникации само по себе достаточно оперативно, но для освоения действительности с помощью ее категорий

чрезвычайно полезным оказываются элементы философии, этики, социальной психологии, психо- и социолингвистики. Интердисциплинарный характер социальной коммуникации способствует также и интеграции общества. Именно поэтому я все больше и больше убеждаюсь в том, что трансформация социального и культурного наследия, проходящая благодаря коммуникационным процессам, решительно сокращает количество конфликтов, стрессов и фрустраций, повышает качество нашей жизни.

* * *

«Термин трансгрессия взят из биологии: в теории наследственности он означает преодоление метисами тех черт, которые были свойственны родительским организмам. Имеет место также в геологии и географии: трансгрессия моря состоит в залипании пространств суши водой» [1, с. 10]. Этот термин занял свое место и в общественных науках.

Концепция трансгрессионного человека представляет собой попытку взглянуть на индивида как на экспансивную и творческую личность, свободную и ответственную, которая руководствуется сложной гомеостатической и гетеростатической мотивацией. Ее действие в значительной степени обусловлено относительно постоянными компонентами личности: умом (как когнитивная система) и волей (как система руководства). Она дает возможность лучше понять ту часть человеческой деятельности, которая до сих пор не находилась в центре внимания ученых и которая предопределяет судьбы индивида и развитие культуры.

Уже давно идут споры о том, зависят ли человеческие деяния от природы (инстинкты) или от истории (социальное обучение). Здесь можно выделить три точки зрения:

1. **Эндогенная.** Движущие и направляющие человеческую деятельность силы находятся в структуре личности. Действие – это форма обнаружения влечений, потребностей, установок или предпочтений. (Фрейд искал обусловленность трансгрессии и защитного поведения сексуальным влечением).

2. **Экзогенная** (альтернативная). Движущие и направляющие человеческую деятельность силы находятся вне человека – в его окружении (это системы стимулов, экономическое развитие, климат, природные богатства, просвещение) (бихевиоризм). Сторонникам этой точки зрения близка поговорка: «Хочешь узнать человека, не спрашивай, что у него в голове, спроси, что его окружает» [1, с. 347].

3. Модель взаимодействия. Психологи создали модель взаимодействия, поскольку две предыдущие точки зрения сильно ограничены. Эта модель состоит из двух классов утверждений:

- о взаимном воздействии компонентов,
- о силе этих воздействий.

Согласно этой модели, существуют три основных компонента, предопределяющие жизнь и развитие человека: действие, личность и среда. Они взаимосвязаны и направлены друг на друга. В зависимости от ситуации расстановка сил между компонентами различна [1, с. 349].

Психологические механизмы трансгрессии – это мотивационные процессы, выполняющие следующие функции: они дают толчок действию, предопределяют выделение человеком энергии, задают общее направление поискам ценностей, поддерживают действие, влияя на его продолжительность.

Мотивационные процессы имеют место тогда и только тогда, когда в голове человека существуют, по крайней мере, две независимые информации. Одна из них, как правило, касается типичного (стандартного) состояния, другая же – актуального состояния. Сопоставление этих информационных и обнаружение с помощью компаратора (диагностической системы) различий приводит в движение мотивацию. Одиночная информация не вызывает динамику человека.

Я.Козелецкий выделил два вида мотивации. Первая – гомеостатическая, типа «напряжение-облегчение» (мотивация насыщения). В момент дефицита, например, питания, безопасности рождается сильное мотивационное напряжение, а после предпринятых действий и достижения цели напряжение спадает и наступает облегчение. Вторая – гетеростатическая, свойственная росту: «напряжение – сохранение напряжения или его рост» (модель спирали). Насколько в гомеостатической мотивации основную роль играют стандарты регуляции, настолько в мотивации, свойственной росту, их место занимают притязания. В гетеростатической мотивации достижение цели не ведет к насыщению, а поддерживает и даже иногда повышает силу мотивации (модель снежного кома).

Личность индивида активно влияет на остальные составляющие взаимодействия, но и сама она формируется под их влиянием. Во-первых, она зависит от окружающей природной и социальной Среды (семья, моральное развитие). Во-вторых, личность индивида формируется также благодаря активности, особенно такого сложного ее вида, как трансгрессивная деятельность. В-третьих, личность в некоторой степени сама себя формирует.

Роль измерений личности. Существуют переменные, которые влияют на оценку и вероятность успеха, неуспеха и неожиданности.

Место контроля (locus of control):

- люди, обладающие внутренним ощущением контроля (личные достижения, успехи и неудачи, как они это ощущают, predeterminedены личностными факторами: способностью, мотивацией, собственным знанием и навыками);
- люди, обладающие внешним ощущением контроля (они считают, что успехи и провалы зависят от тех социальных, экономических и материальных факторов, на которые они не имеют влияния).

Люди с внутренним ощущением контроля дают более высокую оценку шансам на успех, чем люди с внешним ощущением контроля. Творческое, экспансивное действие чаще предпринимается представителями первой группы. Эта группа стоит ближе к трансгрессионной концепции человека.

Ощущение своей эффективности, своей силы (self-efficacy), видимо, связано с ощущением контроля, оно является порой единственным показателем вероятности достижения успеха. Склонные к трансгрессивной ориентации имеют более высокое ощущение эффективности, чем те, кто склонен к защитной ориентации.

В современной психологии одновременно сосуществует масса концепций и точек зрения на проблему личности: психодинамические, бихевиористские, когнитивные, гуманистические и другие концепции. Мы делим их на два класса:

- теории личности как закрытой системы; создатели таких концепций описывают фундаментальную структуру личности и ее иерархическую систему, даже прибегают к анатомическим аналогиям (трактуя отдельные черты психики как анатомические системы: почки, сердце), но они не могут объяснить динамику и развитие личности;
- теории личности как открытой системы; их создатели трактуют личность как систему, находящуюся в постоянном взаимодействии с окружающей ее средой; однако при исследовании динамических аспектов личности необходимо учитывать и постоянные ее структуры.

В трансгрессивной концепции личность является открытой системой, соединенной с внешним миром и с деятельностью индивида. Ум понимается как когнитивная система: переработка информации, наблюдение, фантазия, запоминание, мышление. Воля, как система

управления, выполняет функции руководителя и регулятора, осуществляет выбор.

В связи с тем, что концепция трансгрессии постоянно развивается, психологи открывают все новые и новые компоненты личности, одновременно исключая системы, введенные представителями других направлений. Личность не выполняет функций главной регулирующей системы. Роль личности зависит от предпринятых действий: защитные действия (условные, стереотипные) – маленькое значение личности; трансгрессивные (творческие, экспансивные) – большое значение личности.

Как уже говорилось, трансгрессия – это изобретательные и экспансивные функции, выходящие за типичные границы деятельности; это функции, благодаря которым личность или коллектив формируют новые структуры или уничтожают структуры, успевшие стабилизироваться, создают новые ценности – как позитивные, так и негативные. Эти функции являются источником развития и регресса. «История человека как вида и как индивида – это история постоянных попыток преодоления собственных границ, границ физических и границ знания; это появление неизвестных до сих пор форм и структур» [2]. Это то явление, которое не имеет соответствия ни в мире животных, ни в мире автоматов.

Можно выделить два ключевых вида трансгрессии:

1. «Индивидуальная трансгрессия: она имеет место в ситуациях, когда индивид намеренно выходит за рамки того, чем он является и что имеет, он расширяет свою территорию, делает открытия и создает себя в соответствии с собственным проектом» [1, с. 11].

2. Коллективная (надъиндивидуальная) трансгрессия: ее предметом становятся массовые, коллективные и глобальные действия, принимаемые группами, общественными движениями и сообществами; благодаря таким действиям люди превосходят свои материальные, интеллектуальные и духовные достижения, создают науку, искусство и культуру.

Индивидуальные трансгрессии являются частью биографии и подчиняются прежде всего законам психологии, что же касается коллективных трансгрессий, то они принадлежат к историческому процессу и ими руководят социальные и культурные законы.

Трансгрессионистов интересует прежде всего индивид, экспансивный и творческий индивид, выходящий за границы того, чем он является и что имеет, который, благодаря своим действиям, становится

тем, чем может быть, но чем пока еще не является; человек, старающийся приобрести или создать новые ценности – как позитивные, так и негативные. Функции, направленные на преодоление актуальных границ субъекта, трансгрессивны даже тогда, когда завершаются неудачей и индивид не получает новых ценностей.

Следует также отметить, что не каждый выход за границы того, чем является индивид и чем он обладает, следует относить к трансгрессионным действиям. Например, биологическое созревание, благодаря которому молодой организм строит свои психические системы, такие, как языковые структуры, является проявлением функционирования генетического кода, а не интенциональным актом субъекта. Равным образом не будут отнесены к ним и случайные изменения, ибо трансгрессия – это целенаправленное изменение.

Принципы классификации трансгрессионных действий различны. Принимая во внимание содержание индивидуальных целей, мы выделяем четыре вида трансгрессии:

1. «Наиболее распространены практические действия, направленные на физический мир («на вещи»). Их целью является территориальная экспансия, расширение временной перспективы, увеличение производства материальных благ и т.п. Благодаря таким функциям человек творит искусственный мир, строительным материалом для которого является природная Среда.

2. Действия, направленные на людей («на других»). Они ставят целью расширение контроля над другими, обогащение альтруистической деятельности, расширение диапазона индивидуальной свободы в институциональной системе. Особенно часто предпринимаются такие действия, целью которых является рост господства над группой и получение абсолютной власти. Механизм трансгрессионной деятельности, направленной «на людей», был описан, в частности, Бринтоном (1965) и Фроммом (1974).

3. Символические действия («на символы») состоят в создании новых, не имевших ранее аналогов мыслительных конструкций и в расширении личного знания о внешнем мире. Все это – акты творческие и экспансивные. Благодаря им возникает наука и искусство, развивается философия и религия, рождаются мифы и утопии. Благодаря им человек обогащает информацию о природе и культуре. Эти действия можно назвать интеллектуальными трансгрессиями.

4. Этот мир создает действия, направленные на созидание себя («на себя»), называемые саморазвитием или творением себя в соответствии

с собственным проектом. Они состоят в том, что индивид сознательно развивает структуры своего характера и ума, что увеличивает силу воли, что обогащает личный опыт» [1, с. 50].

Трансгрессионная деятельность регулируется законом роста: достижение цели усиливает мотивацию предпринятия следующих шагов за привычные границы. Трансгрессии преобладают в более поздний период развития индивида. Условием их осуществления является достижение индивидом высокого уровня развития психических функций и получение некоторого познавательного и социального опыта. В трансгрессионной деятельности риск особенно высок. Эта деятельность, как правило, нова и непривычна. Она не дает стопроцентной гарантии успеха.

Считается, что трансгрессионная деятельность бывает нацелена сама на себя чаще, чем защитная деятельность. «Сам выход за привычные познавательные и межличностные границы, выполнение нетрадиционных и творческих функций, таких, как исследование природы или борьба за власть, приносят удовлетворение независимо от того, чем они закончатся – успехом или поражением. Этот факт повышает мотивацию предпринимать такого рода деятельность» [1, с. 55].

В трансгрессионной деятельности положительные чувства, такие, как надежда на выход за границы имеющихся достижений или гордость за невиданное до сих пор свершение, играют большую роль, чем чувства отрицательные. Следует отметить, что эта деятельность детерминирована прежде всего структурой личности. «Субъектные переменные, такие как творческие способности, знания, познавательная мотивация, смелость и стойкость, в большой мере определяют, каковы будут результаты деятельности типа «транс». Трансгрессия – это экспрессия личности» [1, с.56].

Как уже говорилось, трансгрессии происходят в четырех мирах, и направлены они «на вещи», «на людей», «на символы» и «на себя». Но проявляются они в двух формах: как экспансивная деятельность и как творчество. Известнее всего материальная экспансия. Но люди предпринимают такую деятельность и в межличностных отношениях, деятельность, которая позволяет увеличить контроль над индивидами и общественными группами, но делает возможным также и рост альтруизма. Ее называют межличностной или интерперсональной экспансией. Одним из самых важных видов межличностной экспансии является стремление к расширению личной власти (кратическая трансгрессия). Ее сущность – жажда иметь все более сильное влияние

на людей. МакКлелланд доказал, что ее форма зависит от двух видов мотивации субъекта.

1. Эгоцентрическая мотивация. Люди с таким типом мотивации стремятся к господству над индивидами и общественными группами. В борьбе за власть они прибегают ко всем допустимым средствам, включая манипуляцию, ханжество и насилие. Людей они видят пешками на шахматной доске. Их стремлениям сопутствуют мысли и фантазии, содержанием которых являются агрессия, риск и борьба. (Такое мышление возбуждается большими порциями алкоголя).

«Люди с эгоцентрической мотивацией часто демонстрируют сильные стремления к концентрации власти, к увеличению своего влияния и к расширению каналов личного контроля. В экстремальных случаях эти стремления могут принять патологическую форму» [1, с. 65-66]. Индивиды с садистическими наклонностями стремятся к абсолютной власти. В желании достичь свою цель они применяют преступные и репрессивные средства. Такая борьба становится источником порабощения и страданий как индивидов, так и целых сообществ. МакКлелланд подчеркивает, что общественное мнение, как правило, отождествляет любую мотивацию на увеличение личного влияния с эгоизмом, макиавеллизмом и манипуляцией людьми.

2. Аллоцентрическая мотивация. Люди с сильной мотивацией этого типа не столько стремятся к господству и силе, сколько пытаются реализовать совместные хозяйственные, социальные и политические цели. Они считают, что их роль как руководителей, вождей или организаторов сводится к стимулированию других людей к эффективному выполнению задач, поставленных перед организационным институтом или сообществом, к высвобождению их инициативы и мобилизации их стойкости. Подчиненных они рассматривают субъективно, редко прибегают к средствам принуждения.

Мотивация к удержанию и преумножению власти имеет два облика: негативное и позитивное. Часто случается, что политики и руководящие органы в начальный период властвования больше руководствуются общественными и общими целями, впоследствии же в их деятельности начинают превалировать мотивы личные и эгоистические.

3. Альтруистическая деятельность. Люди, прибегающие к ней, руководствуются прежде всего соображениями общего блага. Благу других людей они посвящают собственное здоровье, личную безопасность и карьеру. Впрочем, такого рода мотивация не слишком часто встречается в наше время. Развитие цивилизации, больших городов, анонимность

межчеловеческих отношений, культура соперничества – все это не способствует формированию социальных чувств и развитию альтруистической мотивации.

«Альтруистическая мотивация изменяет структуру трансгрессии. Насколько эгоистическая мотивация часто ведет к деструктивным действиям, становящимся причиной человеческого страдания, настолько альтруистическая мотивация стимулирует выбор более конструктивной деятельности» [1, с. 67].

Экспансивная деятельность очень сильно переплетена с социальным контекстом: «Борьба за индивидуальную свободу – борьба в институциональной системе, ограничивающей возможность свободного выбора. Экспансия не только зависит от социальной среды, но и оказывает влияние на нее. Особую роль она играет в формировании межчеловеческих отношений. Конструктивные трансгрессии, цели которых всегда социально приемлемы, которые расширяют диапазон альтруистической деятельности, увеличивают взаимное доверие, формируют положительные установки и эмоции» [1, с. 77]. К сожалению, во многих ситуациях экспансия разрушает отношения между людьми, вызывает напряжения, провоцирует конфликты. Особенно опасны деструктивные трансгрессии, уничтожающие признанные ценности. Фромм (1947) подчеркивает, что те, кто осуществляет экспансию, часто принимают эксплуатационную ориентацию. С помощью силы, хитрости они пытаются отнять у индивидов или групп определенные блага. Такая эгоистическая трансгрессия угрожает другим людям и вызывает в них защитную реакцию, что порождает межличностные конфликты, напряжения.

«Фундаментальное значение в направленности экспансивной деятельности имеет характер, т.е. та система личности, которая регулирует отношения индивида с другими людьми» [1, с. 77].

Особое значение в жизни индивида имеет борьба за расширение индивидуальной свободы, ибо свобода является обязательным условием выхода за рамки того, чем является человек и чем он обладает. Можно сказать, что трансгрессия – это реализованная свобода.

Жизнь каждого человека складывается из эпизодов и их последовательности, составляющих затем определенное целое. Человек в разных социальных ситуациях пытается формулировать заявления о самом себе. Система заявлений о самом себе называется самопрезентацией. Можно выделить три основные ее вида:

1. «Тактическая самопрезентация. Способ представления себя на публике не столько зависит от знания о себе, сколько от ближайших

целей, к которым стремится индивид. Иногда это выливается в характерное поведение. Человек, просящий материальной помощи, представляет себя как хрупкое и беспомощное существо, хотя в действительности считает себя человеком сильным и отчаянным. Публичное самоуничижение представляет собой элемент игры. Этот человек напоминает актера, который в зависимости от исполняемой роли надевает на себя каждый раз новые маски...» [1, с. 141].

Такого рода самопрезентации меняются в зависимости от смены целей действия, социальных ролей и межличностных ситуаций. Эти публичные автопортреты пишутся не совсем свободной кистью: их создатели избегают представлять себя в таком свете, который можно было бы считать за абсолютно нереальный.

2. Фасадная самопрезентация. Фасадный автопортрет соответствует «я идеальному». Формулируя публичные заявления о себе, человек имеет в виду не то, каков он, а то, каким бы он хотел быть. Представляя таким образом собственную персону, он хочет заслужить уважение других и получить всеобщее одобрение. Он стремится к формированию выгодного для себя имиджа. Эта самопрезентация относительно постоянна и не меняется вместе с изменением межличностной ситуацией. «Потому что она зависит не от обстоятельств, а от «идеального я», которое является довольно стабильной структурой. Стремясь к уважению со стороны общества, индивид в любой ситуации и в каждой группе представляется человеком честным и интеллигентным, идеализирует свои дела» [1, с. 142].

Фасадная самопрезентация имеет существенное значение в жизни человека. В определенной мере от нее зависят межличностные отношения и профессиональные успехи. Люди занимаются ею лишь тогда, когда они свободны и независимы, когда не ощущают себя автоматами. В ситуации потери свободы они теряют мотивацию для создания фасада и часто в этих условиях показывают свое истинное лицо.

3. Подлинная самопрезентация. Прибегая к ней, индивид отбрасывает критерий собственных интересов и выставляет на обозрение внутреннюю правду о себе. Он правдиво описывает свой характер и интеллект, основой для публичных заявлений о себе становится «реальное я». Этот вид самопрезентации – явление чрезвычайно редкое. Для того, чтобы приспособиться к сложной и изменчивой действительности, чтобы добиться успеха в рамках культуры, ориентированной на конкуренцию, люди должны вести игру, элементом которой являются тактические и фасадные маски.

Самопрезентации, даже те из них, которые сильно деформированы индивидом, могут дать дополнительную информацию о последовательности действий, как защитных, так и трансгрессионных.

Концепция трансгрессии трактует человека не как старательного преобразователя символов и не как замкнутую систему сознания, а как индивида, предпринимающего трансгрессионные действия в полном риска и динамики мире. Эти действия становятся источником приключения и источником трагедии. Прделанный анализ, похоже, подтверждает, что трансгрессионная концепция начинает формировать свою идентичность [3–6].

«Независимо от того, каковы будут судьбы концепции трансгрессии, независимо от того, как будущие поколения изменят свое представление о человеке, человек останется тем, чем был до сих пор: деятелем, преодолевающим границы своих достижений, творцом и разрушителем ценностей. Всегда он будет оставаться человеком трансгрессивным... или его не будет вовсе» [1, с. 411].

Литература

1. Koziński J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. PWN, Warszawa. 1987.
2. Ingarden R.: *Książeczka o człowieku*. Wydawnictwo Literackie. Krakow, 1972.
3. Podgórecki J. *Licznostnyje determinanty socjalnoj komunikacji*, Ministerstwo Obrazowania Rosyjskiej Federacji. Uniwersytet im. M.W. Łomonosowa. M., 1999.
4. Podgórecki J. *Paradigmy Sowremiennoj Socjalnoj Komunikacji*. Ministerstwo Obrazowania Rosyjskiej Federacji. Moskowskij Gosudastwiennyj Uniwersytet im. M. W. Łomonosowa. M., 2001.
5. Podgórecki J. *Socjaline komunikacija mokytojams*. Wiln., 2005.
6. Podgórecki J. *Osobowościowe wyznaczniki komunikacji społecznej*. Opole, 2005.

ТОЛЕРАНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР

Ю.В. Семёнова, Томск, Россия

Способность к толерантно-ориентированному поведению имеет решающее значение для достижения эффективности в профессиональной деятельности работников силовых структур и теснейшим образом связана с их профессионально-важными качествами (ПВК). Статья имеет целью проанализировать связь между ПВК и толерантно-ориентированным поведением работников силовых структур в профессиональной деятельности.

К основным требованиям к ПВК работников силовых структур, таких как наличие психического здоровья (благополучия), благоприятной генетической наследственности (отсутствие склонностей к суициду, аутоагрессии, психических заболеваний у прямых родственников), высокого уровня интеллектуального развития, обладание эмоциональной устойчивостью, способности гибко реагировать на экстремальные ситуации, критичности в отношении своего поведения, адекватности и целеустремлённости поведения, способности добиваться поставленных задач, умения прогнозировать ход развития ситуации, выдерживать стрессы и стрессовые нагрузки, общаться с разными людьми на разных уровнях непременно следует добавить требование к сформированности толерантности, является неотъемлемой и необходимой составляющей успешной профессиональной деятельности.

Рассмотрение толерантности как ПВК связано с тем, что она может стать основой для создания особой атмосферы, способствующей более продуктивным взаимоотношениям со всеми субъектами правоохранительной системы.

Толерантность как интегральное личностное качество зависит от многих индивидуально-психологических и личностных особенностей, и само влияет на характер проявления многих ПВК работника силовых структур.

Служба в органах внутренних дел требует от сотрудников значительного напряжения и самоотдачи, связана с необходимостью противостоять преступности, имеющей самые разные формы проявления. Кроме того, эта деятельность по своему характеру сопряжена с военной службой, повышенной социальной и профессиональной ответственностью.

При этом воздействие неблагоприятных факторов окружающей среды сочетается с дефицитом информации и времени на обдумывание и принятие адекватного решения, наличием неожиданных, внезапно возникающих препятствий. Одновременно с нервно-психическим напряжением сотрудники подвергаются воздействию значительных физических нагрузок. Зачастую они несут службу в усиленном режиме, в специальном снаряжении, включая спецсредства и оружие.

В повседневной служебной деятельности работников силовых структур нередки экстремальные, напряжённые ситуации, в которых они вынуждены обращаться к применению табельного огнестрельного оружия, как для защиты граждан, так и в целях собственной безопасности. При выполнении служебно-боевых задач в таких условиях,

работники силовых структур подвергается воздействию значительного числа неблагоприятных факторов, различных по своей природе, формам проявления, характеру воздействия и т. д. Поэтому для адекватного поведения в таких ситуациях они должны обладать эмоциональной устойчивостью, толерантностью к неблагоприятным обстоятельствам, способностью совладать психической напряжённостью.

В определённых допустимых или оптимальных пределах напряжённость содействует успешности деятельности наряду с трудовой мотивацией и способностями к её осуществлению. Однако повышенная психическая напряжённость сопряжена с появлением стресса или дистресса, при которых снижается качество и надёжность деятельности, а работоспособность поддерживается за счёт перенапряжения ресурсов организма, зачастую некомпенсируемого. В рамках активационной теории напряжённость рассматривается как упорядоченный ряд: «спокойное состояние» – «оптимальное напряжение» – «стресс» – «дистресс», описывающий U-образную зависимость между результативностью деятельности и допустимым уровнем напряжённости организма (закон Йёркса-Додсона).

В экстремальных ситуациях у человека часто возникает такое напряжённое состояние как стресс. Возникновение стресса в процессе деятельности оперативных работников силовых структур может быть вызвано следующими факторами:

- угрозой жизни;
- тяжестью потерь товарищей;
- внезапностью возникновения и действия фрустрирующего события;
- изолированностью в момент события от других людей;
- воздействием неблагоприятной окружающей обстановки;
- отсутствием защитных средств от возможного повторения психотравмирующего события;
- морально-этическими конфликтами, связанными с событием;
- степенью пассивности или активности человека в экстремальной ситуации и т.п.

Психологическими симптомами (состояниями), указывающими на проявления стресса, являются

- постоянная раздражительность человека при общении с окружающими людьми (кто в обычных условиях нормально общается с другими);
- чувство того, что человек не вполне справляется с повседневными заботами, и у него часто возникают проблемы с работой,

с женой (мужем), с семьёй или с чем-то ещё, с чем до того он справлялся вполне успешно;

- потеря интереса к жизни;
- постоянный или возникающий от случая к случаю страх заболеть;
- постоянное ожидание неудачи;
- чувство неполноценности или даже ненависть к самому себе;
- трудности с принятием решений;
- потеря интереса к другим людям;
- постоянное чувство едва сдерживаемого гнева или ярости;
- ощущение себя как объекта враждебного отношения со стороны других людей;
- утрата чувства юмора и способности смеяться;
- безразличие (к работе, домашним делам, внешности, друг к другу);
- страх перед будущим или фатально неизбежным;
- страх перед собственной несостоятельностью;
- чувство недоверия ко всем окружающим людям;
- пониженная способность к концентрации воли, внимания;
- неспособность завершить начатое дело, переключаться с одного дела на другое;
- сильный страх открытого или замкнутого пространства или страх перед уединением [1, с. 42].

Рассмотрение психических состояний, которые могут возникать у сотрудников органов внутренних дел, позволяет заключить, что у людей, работающих в данной структуре необходимо вырабатывать и развивать как толерантность к сложным профессиональным условиям, так и межличностную толерантность, являющуюся основой для сохранения психического благополучия личности.

Эмоциональная устойчивость, как структурная составляющая толерантности личности, является одним из наиболее важных и значимых для успешной профессиональной деятельности работников силовых структур. Под эмоциональной устойчивостью мы понимаем способность человека сдержанно, без негативных эмоций реагировать на неблагоприятные ситуации, внешние и внутренние раздражители, выражающиеся в самоконтроле, управлении эмоциями, настроением; в спокойном восприятии иных взглядов и мнений; в невозмутимости, рассудительности, реалистичности, осторожности.

Понятие эмоций используется для характеристики уровня непосредственного, пристрастного переживания человеком явлений

и ситуаций окружающего мира в зависимости от их субъективной ценности и способности удовлетворить актуальные потребности человека.

Благодаря своевременно возникшей эмоции, организм человека имеет возможность эффективно приспособиться к окружающим условиям. Своеобразие личностной регуляции эмоционально устойчивых лиц выражается в высокой внутренней согласованности, в незначительном расхождении между его Я-реальным и Я-идеальным.

Эмоциональная устойчивость особенно значима в стрессовых ситуациях, способных привести к аффектам, препятствующим нормальной, разумной организации поведения.

В экстремальных ситуациях, когда человек не справляется с ситуацией, возникают наиболее мощные эмоциональные реакции (аффекты), которые полностью захватывают психику человека. Аффектам характерна большая интенсивность и малая продолжительность. Аффекты практически неуправляемы и невозможно их контролировать. Следовательно, если у человека имеется склонность к аффективному поведению его следует рассматривать как профессионально непригодного для работы в органах внутренних дел.

Эмоциональность личности в зависимости от характера ее проявления либо способствует, либо препятствует адекватной адаптации личности к изменяющимся условиям. Если эмоциональность проявляется в связи с эмпатией, сопереживанием чувствам партнеров по общению, совместной деятельности, она способствует адаптации к имеющейся ситуации. Эмоции, проявляемые импульсивно в раздражении, враждебности, неприятия мнений окружающих и т.п., приводят к разладу в отношениях между людьми. Поскольку в современных быстро изменяющихся условиях всегда возникает множество причин, выводящих человека из равновесия, особенно важна сдержанность в проявлении эмоций, чтобы найти разумное решение проблемы, требующей адаптации к возникшей ситуации. Однако в некоторых ситуациях мгновенная произвольная эмоциональная разрядка может способствовать установлению относительного равновесия для нахождения адекватного способа адаптации к изменившейся ситуации.

Отрицательные эмоции способны конструктивно участвовать в осознанной регуляции до момента, пока их интенсивность не превышает определенного уровня. Суммарные деструктивные влияния отрицательных эмоций на процесс и результаты деятельности в целом имеют место в первую очередь в ситуациях риска и опасности.

Решающим фактором, определяющим механизмы формирования психических эмоциональных состояний человека, отражающим процесс адаптации к сложным, тревожным условиям, в том числе и к профессиональным ситуациям, в которых могут оказаться работники силовых структур, является не столько объективная сущность «опасности», «сложности», «трудности» ситуации, сколько ее субъективная, личностная оценка человеком. Проведенный анализ роли эмоций в определении поведения человека показывает, что эмоциональная устойчивость является необходимым профессионально значимым личностным качеством сотрудника внутренних органов.

Другим не менее важным личностным качеством работника силовых структур, как и любого представителя профессий типа «человек-человек», детерминирующим толерантное поведение является способность к эмпатии. Способность к эмпатии определяется как социальная чувствительность, умение формулировать верные суждения о других людях, проявлять сочувствие к другим, сопереживать им.

Эмпатия проявляется в сопереживании и сочувствии на основе постижения, понимания эмоционального состояния другого человека. Для проявления эмпатии необходимо уметь поставить себя на место человека, находящегося в некотором эмоционально возбужденном или подавленном состоянии.

Эмпатия способствует адаптации личности в межличностных отношениях на основе понимания эмоционального состояния людей, проявления уважения к личности каждого индивида, признания его индивидуальности. Эмпатия в общении способствует пониманию не столько формальной стороны сказанного, а сколько чувственному восприятию скрытого смысла сказанного, который отражается невербальными средствами: интонацией, позой, жестами.

Эмпатия позволяет принять других такими, какие они есть, тем самым создает ситуации адаптивного взаимодействия людей. Эмпатия выражается в доброжелательности, симпатии, расположении, уважении к субъектам взаимодействия; в сопереживании, отзывчивости, сочувствовании переживаниям, неудачам и радостям других, альтруизме, склонности к покровительству, гуманности. Эмпатия выражается в умении ставить себя на место других, взглянуть на все его глазами, почувствовать его состояние и позицию, учитывать их в своем поведении. Однако эмпатия не исключает проявлений твердости, решительности, настойчивости в деликатной форме при отстаивании гуманистических принципов взаимоотношений между людьми.

Эмпатия сотрудника силовых структур может выражаться в понимании и сопереживании чувствам и мыслям тех людей, которые являются субъектами его делопроизводства. Обладая достаточным уровнем развития этого качества, он может понимать причинно-следственные связи, глубоко проникать в суть вещей, видеть истоки того, что могло привести подследственного или подзащитного в данную ситуацию. Следователь, дознаватель, например, могут, основательно ознакомившись с материалами дела, познакомившись с самим подследственным или другими людьми, проходящими по делу, видя его «как на ладони», делать более достоверные выводы о возможности или невозможности причастности того или другого человека к расследуемому преступлению.

Таким образом, высокий уровень развития эмпатии особенно значим в профессиональной деятельности сотрудника силовых структур, являясь не только основой установления доверия, но и основой способности интуитивно чувствовать ситуацию.

Значимость способности работника силовых структур к эмпатии во взаимодействии с окружающими людьми объясняется тем, что взаимодействие представляет собой процесс непосредственного или опосредованного влияния субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Следует при этом учитывать, что взаимодействие – это и взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого индивида, его эмоциональное состояние.

К важным личностным качествам работника силовых структур относится и коммуникативная компетентность – ещё один компонент структуры толерантности личности.

Можно выделить следующие качества, свойства, черты человека, которые определяют его компетентность, в том числе профессиональную и психологическую компетентность работника силовых структур:

- умение контролировать свои действия, поведение, деятельность, способность к самоконтролю;
- уверенность в себе, в своих способностях и возможностях;
- адаптивность к любым неожиданным и изменяющимся ситуациям;
- способность видеть перспективы своей профессиональной деятельности;
- способность к абстрактному мышлению;
- самостоятельность, критичность, оригинальность, рефлексивность мышления;

- способность самостоятельно принимать решения и отвечать за их реализацию;
- способность к индивидуальной и совместной работе в команде;
- способность убеждать людей и увлечь их своими идеями;
- готовность уважать решения и мнения других людей при совместной деятельности;
- способность разрешать конфликты;
- терпимость к различным стилям жизни окружающих людей и т.п. [2].

Коммуникативная компетенция относится к ключевым компетенциям, необходимым для профессиональной деятельности сотрудников внутренних органов.

Коммуникативная компетентность включает в себя владение психологическими механизмами эмпатии, идентификации, адаптации, рефлексии, каузальной атрибуции и др.

Эффективная коммуникация способствует адаптации, приспособлению работников к социальным условиям, к ситуации общения, приводит к установлению взаимопонимания участников коммуникации.

От коммуникативных способностей, коммуникативной компетентности работника силовых структур во многом зависит эффективность его профессиональной деятельности.

Коммуникативную компетентность работника силовых структур определяют:

- личностная направленность (установки, ценностные ориентации, идеалы, склонности, интересы, желания, взгляды, убеждения, мировоззрение);
- интернальность (внутренний локус контроля) или экстернальность (внешний локус контроля);
- целенаправленность на достижение успеха в своей профессиональной деятельности;
- импульсивность, экспрессивность, эмоциональность, гибкость или медлительность, заторможенность, неэмоциональность, ригидность;
- опыт (профессиональные знания, умения, навыки);
- оперативность психических процессов (восприятия, мышления, памяти, эмоций);
- индивидуально-психологические, типологические особенности (темперамент, половозрастные, этнические особенности);
- особенности мотивационно-потребностной сферы личности;

- социальные роли и социальный статус;
- уровень развития Я-концепции и др. [3].

Важным показателем коммуникативной компетентности работника силовых структур являются его умения предупреждать и разрешать конфликтные ситуации.

Коммуникация в условиях конфликта, как правило, происходит в неадекватной форме. Чтобы коммуникация в этих условиях оставалась продуктивной, необходимо участникам конфликта научиться управлять собой и ситуацией общения.

При конфликте происходит столкновение противоположных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Конфликт начинается, когда один из участников конфликта ущемляет интересы другого (или ему кажется, что ущемляет), а он отвечает тем же первому. Конфликт может развиваться как опосредованный или прямой, конструктивный или неконструктивный, стабилизирующий. Стабилизирующие конфликты направлены на устранение отклонений от нормы. Конструктивные конфликты способствуют повышению стабильности функционирования механизма взаимодействия людей путем перестройки стиля общения. Деструктивные конфликты разрушают коммуникацию. Ее участники всю энергию затрачивают на то, чтобы контролировать друг друга или оказывать друг другу противодействие.

В неконструктивном конфликте применяются нравственно осуждаемые методы борьбы: стремление психологически подавить партнера, дискредитируя, унижая его в глазах окружающих, что вызывает яростное сопротивление другой стороны. Отсюда взаимные оскорбления. Решение проблемы становится невозможным, разрушаются межличностные отношения.

В конструктивном конфликте оппоненты не выходят за рамки деловых аргументов и отношений. Конструктивные конфликты позитивно влияют на структуру, динамику и результативность коммуникации и служат источником самосовершенствования и саморазвития участников общения.

Конфликт в коммуникации возникает в зависимости от всевозможных личностных особенностей общающихся: неумение контролировать свои эмоции, повышенная тревожность, некоммуникабельность, мнительность и др. Любая информация нами воспринимается сначала на эмоциональном уровне, только затем – на интеллектуальном уровне. Если восприятие содержания информации на интеллектуальном

уровне не происходит, то в случае негативного эмоционального восприятия может возникнуть конфликт.

Конфликтные ситуации часто сопровождаются агрессивными проявлениями участников конфликта (преимущественно вербальной агрессией).

Работнику силовых структур необходимо знать правила поведения в конфликтной ситуации:

- сохранять самоконтроль и сдержанность (необходимо выработать у себя эмоциональную устойчивость);
- в конфликтной ситуации дать возможность конфликтующему высказаться;
- при высказывании своего отношения к предмету конфликта не переходить на оценивание личностных качеств оппонента;
- после выслушивания высказывания оппонента предложить ему кратко сформулировать свои претензии;
- умение извиниться спокойно, не роняя своего достоинства;
- в споре не следует проявлять агрессивность, враждебность, не демонстрировать свое превосходство, не обвинять, отстаивать свою точку зрения аргументировано [4].

Большое влияние на развитие толерантно-ориентированного поведения работника силовых структур оказывают ценностно-смысловые образования его личности.

Характер взаимодействия индивида со своим социальным окружением определяется содержанием его ценностных ориентаций – политическими, мировоззренческими, нравственными убеждениями, глубокими и постоянными привязанностями, нравственными принципами поведения.

Ценностные ориентации определяются ценностями, признаваемыми личностью. Проблематикой ценностей занимается аксиология – учение о природе ценностей, их месте в реальной жизни, о структуре ценностного мира, о связи различных ценностей с социальными и культурными факторами в структуре личности.

Признаваемые в гуманистическом обществе личностные нравственные ценности (честность, правдивость, обязательность, искренность, верность, преданность, надежность, доброжелательность, непричинение зла другим людям, ущерба частной или общественной собственности, благодетельность, порядочность, ответственность, справедливость, сотрудничество) являются залогом бесконфликтного, продуктивного взаимодействия людей.

Жизнедеятельность человека проходит в обществе, которое влияет на формирование у него образцов мышления в зависимости от общественно-политического устройства страны в соответствии с понятиями, определяющими общечеловеческие ценности, такие как «демократия», «равенство», «свобода», «либерализм» и т.д.

Человек, существуя в ценностно-нормативной системе общества, адаптируется к социальным условиям, которые определяют внешние границы для его индивидуальной активности. При этом основным критерием адаптированности личности в социуме становится нахождение понимания индивидом гармонии между свободой, нравственностью и ответственностью. Набор норм и ценностей социума определяет социальную роль личности, принятие которой определяет эффективность взаимодействия людей

Ценностные ориентации, скорее всего, выражают приверженность к ценностям, направленность, диспозицию, аттитюд, определяемые ценностями. Ценностные ориентации представляют собой элементы внутренней структуры личности и формируются на основе жизненного опыта индивида как нечто значимое. Ценностные ориентации определяют определенный тип поведения, влияют на потребности и интерес. От ценностных ориентаций зависит направленность адаптивной активности личности. Формирование ценностных ориентаций происходит под влиянием окружающих людей, институтов образования и воспитания.

Развитие всех описанных выше личностных качеств в совокупности может создать условия для формирования толерантно-ориентированного поведения у работников силовых структур.

Учитывая психические состояния, свойственные сотрудникам органов внутренних дел, можно заключить, что для людей, работающих в данной структуре необходимо вырабатывать и развивать толерантность к сложным профессиональным условиям, так и межличностную толерантность, являющуюся основой для сохранения психического благополучия личности. То есть, толерантно-ориентированное поведение, проявляемое работниками силовых структур, может оказаться залогом более продуктивной профессиональной деятельности. Толерантность как интегральное личностное качество зависит от многих индивидуально-психологических и личностных особенностей, и само влияет на характер проявления многих профессионально-важных качеств работника силовых структур. Профессионально-важными и личностно значимыми качествами, необходимыми для развития толерантно-

ориентированного поведения работников силовых структур являются такие качества, как: эмоциональная устойчивость, эмпатия, коммуникативная компетентность, ценностные ориентации, ориентация на нравственные ценности.

Литература

1. Александровский Ю.А. и др. Психологические ресурсы саморегуляции и реабилитации личности в экстремальных условиях. М., 1990. 183 с.
2. Бовин Б.Г., Калашников М.О., Беспалова Е.В. Методические рекомендации по психологическому изучению и отбору кандидатов в оперативные службы ОВД. М., 1995. 192 с.
3. Алексеева Л.Ф. Коммуникация – форма активности человека. Томск, 2003. 203 с.
4. Алексеева Л.Ф. Активность в жизнедеятельности человека. Томск, 2000. 320 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Ю. Соколова, Томск, Россия

Проблема формирования, становления и развития личности была и является предметом исследований многих зарубежных и отечественных ученых – философов, психологов, педагогов, социологов. При этом разные авторы по-своему определяют понятия: личность, формирование, становление, развитие личности, ее потенциальных, творческих возможностей.

С позиций современной философии развитие человека в онтогенезе включает три взаимосвязанных составляющих, три ипостаси единого процесса: социализацию – освоение социального опыта и знаний, делающих индивида способным жить и действовать в данном обществе; индивидуализацию – формирование качеств, отличающих одного индивида от другого; персонализацию – формирование (становление) личности. При этом человеческая индивидуальность формируется при взаимодействии природных задатков, социальных условий и культуры, поэтому социализация есть индивидуализация человека, понимаемая как возникновение специфических для данного индивида личностных качеств, черт, особенностей.

Важным аспектом процесса вхождения человека в жизнь общества является процесс становления человека как личности: «личность – это всегда процесс, это постоянное становление [1, с. 538].

Следует подчеркнуть, что в современной философии процессы становления человека и становления личности не отождествляются: становление человека – более общий процесс возделывания родовых качеств человека, а становление личности – процесс, обращенный вовнутрь, к сущностным силам человека.

Одним из важных философско-методологических оснований проблемы становления личности является антропоориентированный подход к изучению личности, в соответствии с которым, человек рассматривается как природно-общественное и духовно-практическое существо в совокупности своих сущностных сил и родовых способностей. У истоков философской антропологии стояли И. Кант (мысли о самоценности человека и человеческой личности), М. Шеллер («человек – существо, превосходящее само себя и мир»), А. Геллен, И. Фихте, русские религиозные философы Н.А. Бердяев («человек прежде всего существо творческое»), В. Розанов, В. Соловьев (идея о всеединстве, движении к взаимозависимому миру через сотрудничество в различных областях человеческой деятельности и культуры). Центральной идеей философской антропологии является идея самосозидающего, выходящего за свои пределы, принципиально незавершенного человека.

Философы – экзистенциалисты (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, Х. Ортега-и-Гассет и др.) видят главным в проблеме развития и становления человека вопросы его смысла жизни, внутренней свободы личности, личной ответственности за выбор жизненного пути [1].

С позиций философии экзистенциализма личность рождается, становится при решении экзистенциальной задачи поиска и обретения смысла жизни, роли и места человека в сложном мире, в процессе выбора жизненного пути. Происходит длинная вереница рождения личности или, как писал М.М. Бахтин, «человека в человеке». По мнению Ж.-П. Сартра, человек становится личностью через выбор своего бытия, делая себя сам, и несет полную ответственность за свое существование [2, с. 323].

С.Л. Франк и В. Франкл видят связь духовного становления человека с поиском и обретением человеком смысла жизни. Так, по мнению С.Л. Франка, осмысление жизни человека осуществляется через реализацию высших духовных ценностей, самодвижение к Богу, утверждение и обогащение самого себя [3]. В. Франкл считает, что смысл жизни индивидуален, зависит от отношения человека к различным жизненным ситуациям и обретается человеком в каждой жизненной ситуации

индивидуально, поскольку уникальны субъект, ситуация и путь обретения смысла жизни. Общей характеристикой отношений человека служат ценности, из них наиболее важны ценности преодоления ситуации и изменения своего отношения, поскольку, по существу преодолевая самого себя, человек становится субъектом смысла жизни [4].

С точки зрения Э.Фромма, постоянный внутренний конфликт разрешается либо возвращением человека к «животному миру» (потеря свободы и индивидуальности, растворение личного достоинства человека в толпе, банде), либо достижением внутренней гармонии через развитие собственно человеческих сил и потенций [5], потенциала человека.

По мнению М.С. Кагана, в структуре личности можно выделить пять потенциалов, соотношением которых она определяется:

1) **Гносеологический потенциал личности.** Характеризуется объемом и качеством информации, которой располагает личность и которая складывается из знаний о внешнем мире, природном и социальном, и самопознания. Получение этой информации зависит от природного ума, образованности и практического опыта личности.

2) **Аксиологический потенциал личности.** Определяется обретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, религиозной, эстетических сферах – ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями, как единстве психологических и идеологических моментов сознания личности и ее самосознания...

3) **Творческий потенциал личности.** Характеризуется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действиям, к труду – созидательному и (или) разрушительному, продуктивному и репродуктивному, а также мерой их реализации в той или иной (или нескольких) сферах деятельности...

4) **Коммуникативный потенциал личности.** Определяется мерой и формами ее общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых с другими людьми. Содержание межличностного общения выражается в системе социальных ролей.

5) **Художественный потенциал личности.** Определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности разворачивается в творчестве, профессиональном или самостоятельном, и в «потреблении» произведений искусства.

«Таким образом, – резюмирует М.С. Каган, – **личность** определяется не своим характером, темпераментом, физическими качествами

и т. п., а тем, **что и как она знает; что и как она ценит; что и как она созидает; с кем и как она общается; каковы ее художественные потребности и как она их удовлетворяет»** [6].

Анализ результатов исследований философов позволил выявить философско-методологические основания развития, становления личности в системе непрерывного образования, в процессе жизнедеятельности в целом. К ним относятся следующие.

1. Антропоориентированный подход к изучению личности, в соответствии с которым, человек рассматривается как природно-общественное и духовно-практическое существо в совокупности своих сущностных сил и родовых способностей.

2. Развитие человека в онтогенезе включает три взаимосвязанных составляющих... единого процесса: социализацию – освоение социального опыта и знаний, индивидуализацию – формирование качеств, отличающих одного индивида от другого; персонализацию – становление личности.

3. Современная философия различает процессы: развития человека, как более общий, процесс возделывания родовых человеческих качеств и становление личности как процесс, обращенный вовнутрь, к сущностным силам человека.

4. С позиций философии экзистенциализма личность рождается, становится при решении экзистенциальной задачи поиска и обретения смысла жизни, роли и места человека в сложном мире, в процессе выбора жизненного пути.

5. В процессе становления личности происходит развитие ее потенциала: гносеологического, аксиологического, творческого, коммуникативного, художественного, а также, по нашему мнению, потенциалов саморегуляции, самоуправления и саморазвития, самореализации, самоактуализации.

В решение проблемы развития личности значительный вклад внесли отечественные и зарубежные психологи – Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Б.И. Додонов, Л.В. Занков, А. Коссаковский, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Р. Кеттелл, Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Я. Стреляу и др.

При этом работы классиков отечественной психологии – Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна являются теоретико-методологическим основанием, способствующим решению проблемы развития взрослого человека.

Разными авторами даны различные определения понятию личность и разработаны ее структурные модели. По нашему мнению, развитие личности в образовательном процессе должно опираться на структуру личности К.К. Платонова [7] и структуру индивидуальности Э.А. Голубевой [8].

В динамической функциональной структуре личности К.К. Платонова выделяются четыре подструктуры:

1) социально-обусловленная подструктура, или направленность личности (убеждения, мировоззрения, идеалы, стремления, интересы);

2) опыт – подструктура знаний, навыков, умений, привычек, приобретенных в личном опыте путем обучения;

3) особенности психических процессов – подструктура индивидуальных особенностей отдельных психических процессов: памяти, мышления, ощущений, восприятия, эмоций, воли, чувств;

4) биопсихические свойства – подструктура включает свойства темперамента, половые и возрастные свойства личности.

При этом каждая из подструктур личности может формироваться за счет соответствующего воздействия: направленность – воспитанием, психические процессы – упражнениями, опыт – обучением, биопсихические свойства – тренировкой.

В исследованиях Б.Г. Ананьева главной является проблема индивидуального развития человека. Он рассматривал индивидуальное развитие как внутренне противоречивый процесс (гетерохронность развития психических функций и зрелости человека как индивида, личности, субъекта познания и труда) и подчеркивал, что целостность индивидуального развития человека обеспечивается становлением индивидуальности – высшего синтеза его различных свойств [9].

К.А. Абульханова-Славская рассматривает развитие личности как становление ее отношений к: миру, обществу, труду, другим людям, к самому себе и отмечает, что эти «отношения образуют основные направления, по которым осуществляется развертывание личности, ее жизненных ценностей, согласно которым она организует свою жизнь»..., что специально направленные на личность воспитательные и другие воздействия могут быть эффективными, только если они опосредуются самой личностью, ее встречной активностью, активностью ее сознания. «Сензитивной» к восприятию передовых идеалов, этических ценностей, культуры делает личность ее жизненная «практика», реальные задачи, решаемые ею, реальные трудности, которые она преодолевает [10, с. 27].

Л.И. Анциферова определяет личность как самое динамичное и пластичное образование, в котором стабильность, устойчивость сочетается с удивительной гибкостью, непрерывным обогащением ее потенций, с огромными компенсаторными резервами, с возможностями перестройки, взаимозаменяемости, взаимодополнениями ее образующих. Она видит развитие личности в ее направленности, ее желании будущего [11]. Важным, на наш взгляд, является утверждение Л.И.Анциферовой о том, что социальное и психическое становление личности не завершается при достижении зрелости, а осуществляется на всех этапах жизненного пути человека. Причем у более зрелой в социальном и психологическом смысле личности возрастает способность к ее дальнейшему развитию [11, с. 9].

И, если на ранних этапах развития личности основной задачей воспитания является необходимость взаимосогласовывать, интегрировать, гармонизировать психологическую организацию личности, то на достаточно высоких уровнях ее развития саморегуляция проявляется в специфических умениях личности последовательно менять свою психологическую организацию [11, с.15].

Л.И. Божович, анализируя условия формирования гармоничной личности, которой свойственен высокий уровень согласованности между сознанием человека и его бессознательными психическими процессами, пишет: – «Гармоничность достигается только в том случае, когда сознательное стремление человека находится в полном соответствии с его непосредственными, часто даже не осознаваемыми им самим желаниями» [12, с. 262]. Ею установлено, что аффективные переживания, возникающие в результате конфликта разнонаправленных мотивационных тенденций, при определенных условиях становятся источником и показателем формирования дисгармоничной личности [там же, с. 266]. При дисгармоничной организации личности человек постоянно находится в конфликте с самим собой, это как бы «расколотый» внутри себя, человек с двойной направленностью и мотивацией, которые трудно перестраивать.

В связи с этим, по нашему мнению, одним из основных условий формирования гармонически развитой личности является обучение ее той предметной, профессиональной деятельности, к которой у нее наиболее выражены склонности. Это будет способствовать развитию направленности и мотивации на соответствующую профессиональную деятельность и формированию психологической готовности к ней.

Для непрерывного развития личности в процессе жизнедеятельности важной является точка зрения А.В. Брушлинского [13] о единстве сознания и деятельности, психическом как непрерывном процессе, на основе которого формируются психические состояния и свойства личности. Проводя параллель между формированием мышления и психики в целом, А.В. Брушлинский отмечает, что психическое как процесс формируется на протяжении всей жизни человека, что это непрерывный процесс, при котором сначала формируются какие-то зародыши будущих все более сложных мотивов и способностей, а затем и последние в их развитом виде. Причем формирующиеся в психическом процессе психические свойства участвуют в регуляции практической и теоретической деятельности человека, индивида, личности в неразрывной взаимосвязи с другими людьми, чем определяется соотношение процесса и деятельности [там же].

Б.И. Додонов, исследуя эмоциональную направленность личности и понимая ее как «тот аспект направленности человека, который определяет потребности в эмоционально насыщающем процессе деятельности, в переживаниях как самодавящих ценностях» [14, с. 292], подразделяет эти переживания на: альтруистические, коммуникативные, гностические, эстетические, романтические и др. При этом каждый человек в зависимости от доминирующей потребности в переживаниях относится к тому или иному типу эмоциональной направленности (ОЭН), которая однозначно связана с ведущей деятельностью и, «которая окажется способной не конфликтовать с другими ориентациями, а объединять их вокруг себя, своеобразно проникая в каждую из них и «гармонизируя их конкуренции» [там же, с. 297].

Значение исследования Б.И. Додонова не только в том, что он выразил новый взгляд на типологию личности, но и дал рекомендации, как воспитывать гармоничную личность. «Многосторонность» личности, по его мнению, необходимо развивать не путем преодоления ее «односторонних» увлечений и эмоциональных приверженностей, а на основе воспитания и закрепления этих приверженностей («этих пламенных страстей к чему-либо») с последующим превращением их в тот рычаг, с помощью которого подтягивается к высокому уровню развития вся личность в целом, во всем богатстве ее потенциальных возможностей [14, с. 303].

Проблеме развития личности в процессе обучения посвящено исследование А. Коссаковского с соавторами. Развитие личности рассматривается ими как развитие у нее психических компонентов

ориентировки и регуляции деятельности, что позволяет ей по мере взросления действовать самостоятельно и творчески. При этом к подфункциям ориентировки и регуляции деятельности относятся: познание, оценивание, переживание, мотивация, принятие решений, контроль и запоминание, в основе которых лежат когнитивные, эмоциональные и мотивационные образования, процессы и состояния, а психические свойства рассматриваются как устойчивые особенности регуляции деятельности. В работе исследуются вопросы развития таких свойств личности как знания, способности, навыки и привычки, установки и убеждения, черты характера, а также место социальных связей в психическом развитии личности, влияние отношений на развитие личности учащихся [15].

Результаты этих исследований могут быть учтены при организации в различных образовательных системах процесса обучения, направленного на развитие личности и формирование психологической готовности к обучению в последующей образовательной системе или к профессиональной деятельности.

Б.Ф. Ломов, рассматривая личность как продукт и субъект общественных отношений, отмечает, что личность характеризуется многообразием свойств и их проявлений в ее поведении, отношениях и общении, что системообразующей характеристикой личности является направленность [16, с. 8]. Он подчеркивает, что от направленности, которая формируется в процессе развития личности, зависит, как конкретная личность участвует в тех или иных социальных процессах – содействует или противодействует их развитию, тормозит или участвует в них. Понять как формируется, закрепляется или изменяется направленность и все другие свойства личности можно лишь учитывая, с кем и по какой причине личность вступает в сотрудничество или противоборство, что многообразие общественных отношений, в которые вступает личность, порождает многообразие ее психологических свойств, а «развитие личности – это социальный процесс, который вряд ли может быть понят вне связи с другими процессами разных масштабов, протекающих в обществе» [16, с.11].

С точки зрения А.В. Петровского: «Источником развития личности выступает возникающее в системе межличностных отношений (в группах того или иного уровня развития) противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам,

нормам и условиям функционирования и развития этой общности» [17, с. 61]. Он считает, что для всестороннего развития подрастающего поколения необходимо формирование педагогически обоснованного комплекса деятельностей и общения, который обеспечивал бы активное взаимодействие развивающейся личности с ее социальным окружением, что развитие человека (в самом общем виде) можно представить как процесс вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней. При этом, если внутри предыдущего возрастного периода не подготовили (за счет успешной интеграции) переход к новому периоду, то возникают условия для кризисного развития личности и адаптация в новой группе становится затрудненной [там же, с. 63]. Сказанное может проявляться как при поступлении учащихся в школу, колледж, студентов в вуз, так и вначале профессиональной деятельности по окончании вуза, если у выпускника вуза не была сформирована психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности, был низким уровень интеграции студента в группу.

Принцип единства сознания и деятельности, разработанный в исследованиях А.Н. Леонтьева [18], С.Л. Рубинштейна [19], Б.Г. Ананьева, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и др. является основополагающим в проблеме развития личности.

В соответствии с общим для всего законом взаимодействия, при взаимодействии личности, сознания и деятельности изменяются причинно-следственные связи. По словам К.К. Платонова, личность, проявляясь в деятельности, является ее причиной, но формируясь в деятельности, она ее следствие. Деятельность как проявление личности ее следствие, а как фактор ее формирования – причина. Деятельность, формируя личность, формирует и ее сознание, являясь причиной и его. Но сознание в форме сознательной цели, формирует деятельность [7, с. 143]. Это характеризует принцип единстве сознания личности и деятельности, который является основополагающим принципом развития личности (наряду с принципом единства сознания и деятельности).

Проведенный выше анализ предложенных разными авторами теорий развития личности позволяет сделать следующие выводы.

1. Развитие психических процессов и функций происходит гетерохронно с возникновением «сензитивных» периодов, когда при меньших энергетических затратах обеспечивается наиболее интенсивное развитие психических функций и личности в целом. Так, сензитивным периодом развития воображения и фантазии ребенка является возраст

5–7 лет, логического мышления – возраст 10–13 лет. Сензитивным периодом развития личности в целом является возраст 18–20, т.е. у студентов младших курсов вуза.

2. Принцип единства сознания и деятельности, разработанный в исследованиях С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова, а также принцип единства сознания, личности и деятельности К.К. Платонова являются основополагающим в решении проблемы развития личности.

3. Структура личности К.К. Платонова и схема соотношения природного и социального Э.А. Голубевой могут служить моделями развития личности школьников, студентов в учебном процессе школы, колледжа, вуза.

4. Для формирования в любой образовательной системе, в частности, педагогическом вузе всесторонне развитой и гармоничной личности необходимо применение таких технологий, методов и форм обучения, которые обеспечивали бы развитие личности, ее мировоззрения, интеллектуальных, профессиональных, творческих способностей.

5. Самопознание школьником, студентом своих индивидуально-психологических особенностей, своих сильных и слабых сторон является основой самовоспитания и саморазвития личности – значимой составляющей их общего развития, основой формирования психологической готовности к профессиональной деятельности.

6. Для всестороннего развития подрастающего поколения необходимо формирование педагогически обоснованного комплекса деятельностей и общения, который обеспечивал бы активное взаимодействие развивающейся личности с ее социальным окружением. При этом внутри предыдущего возрастного периода необходимо подготовить (за счет успешной интеграции) переход к новому периоду, чтобы предотвратить возникновение условий для кризисного развития личности.

7. Одной из важнейших задач обучения в любой образовательной системе является формирование направленности личности, в частности, формирование профессиональной направленности студентов, развитие их интеллектуальных, профессиональных, творческих способностей и способностей к саморегуляции, саморазвитию, самообразованию, самореализации, самоактуализации.

Анализ философско-методологических оснований и теорий развития личности, разработанная нами концепция повышения качества обучения, качества подготовки специалистов в вузе [20], согласно которой качество обучения и качество подготовки специалистов

следует оценивать по уровню развития их научного мировоззрения, общего интеллекта – различных интеллектуальных способностей (для технических вузов еще и технического интеллекта) и сформированности психологической системы деятельности – психологической готовности к деятельности в последующей образовательной системе или в производственных условиях, диагностика потенциальных возможностей, личностных и интеллектуальных особенностей школьников и студентов, позволили нам с позиций системного психолого-педагогического подхода выявить основные условия развития личности в образовательном процессе в системе общего, среднего и высшего профессионального образования [20]. Основными из них являются:

- активная позиция личности учащегося, стремление к самовоспитанию, саморазвитию и самореализации, самоактуализации;
- обеспечиваемая педагогом эффективность образовательного процесса, его ориентация на учет возрастных особенностей развития физиологических и психических функций обучающихся, сензитивные периоды их развития, развитие в процессе обучения функций правого и левого полушарий головного мозга, что способствует развитию разных способностей личности;
- создание творческой образовательной среды в предметных областях знаний и образовательной системе в целом.

Реализация этих условий может быть обеспечена при применении в процессе обучения трех групп психолого-педагогических технологий обучения – исследования, проектирования и организации учебного процесса.

Наш собственный опыт и исследования аспирантов свидетельствуют о том, что реализация этих условий в процессе обучения разным предметам способствуют развитию интеллектуальных, профессиональных и творческих способностей школьников и студентов в системах общего, среднего и высшего профессионального образования.

Литература

1. Многомерный образ человека: Комплексное междисциплинарное исследование человека. М.: Наука, 2001.
2. Сартр Ж. – П. Экзистенциализм – это гуманизм. М., 1953.
3. Франк С.Д. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла / Под ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. М.: Прогресс, 1990.
5. Фромм Э. Анатомия Человеческой деструктивности. М., 1994.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.

7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М: Наука, 1986. 254 с.
8. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М: Логос, 1993. 295 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л: ЛГУ, 1996. 338 с.
10. Абульханова-Славская К.А Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 19–44.
11. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1980. С. 3–19.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
13. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М: Мысль, 1979. 230 с.
14. Додонов Б.И. Эмоциональные типы, типичность и гармоническое развитие личности // Вопросы психологии, 1978. № 3. С 21–31.
15. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковского и др. Пер. с нем. М.: Педагогика, 1981. 224 с.
16. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М: Наука, 1991. 297 с.
17. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы. М.: Изд-во МГУ, 1986. 303 с.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Полититздат, 1977. 604 с.
19. Рубинштейн С.Л Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1946. 704 с.
20. Соколова И.Ю. Психологическое обеспечение качества образовательного процесса. Томск: ТГПУ, 2006. 308 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ШКОЛЫ: ВРЕМЯ ПЕРЕМЕН

И.Я. Стоянова, Томск, Россия

С изменением условий развития российского общества возникает необходимость в совершенствовании существующих образовательных моделей. Психологическая служба школы как составная часть образовательного процесса может сыграть значительную роль в освоении психологической культуры учащимися как способа повышения успешной жизнедеятельности, усиления востребованности в современном мире.

Существующая в настоящее время организационная модель психологической службы ориентирована на административный заказ, действует благодаря административному ресурсу и решает в большинстве случаев тактические задачи. Школьный психолог выполняет функцию сопровождения развития школьников, чаще всего, из группы риска. При существующих нормативах (один психолог на 500 учащихся) работа психолога остается неэффективной. Вместе с тем высокий уровень психологической культуры необходим каждому выпускнику школы независимо от того, какую сферу профессиональной деятельности

он выберет, как будет строить свою личную жизнь. Низкий уровень психологической культуры выпускников образовательных учреждений различного типа может привести к проблемам профессиональной невостребованности, искажения самореализации, нарушения социальной адаптации и психического здоровья, неблагополучия в личной и семейной жизни.

Можно выделить несколько направлений развития психологической культуры школьника: интеллектуальная культура, культура семейных отношений, деловая культура, телесная культура или культура здоровья, которые можно рассматривать как составляющие культуры личности. Для повышения управления психологической культурой школьников в современных условиях задачами школьного образования могут стать формирование знаний и умений, способность к познанию и эффективному взаимодействию, возможностью самостоятельно строить свою жизнь, выбирать жизненный путь, создавать благополучную «Я-концепцию», получать удовлетворение от жизни. Все перечисленное также может быть определено как психологическая культура личности, которая базируется на концепции одаренности, как способности чувствовать социальную реальность, осваивать культурные феномены и создавать новые. Тогда для психолого-педагогических коллективов приоритетным направлением образовательной деятельности становится развитие эффективного взаимодействия школьника с обществом. Для системного решения поставленных задач необходимо обновление модели школьной психологической службы.

Инновационная модель может базироваться на командной работе психологов, в большей степени использующих методологию психологического консультирования. Главной идеей развития психологической культуры школьников может стать концепция развития личностной идентичности, понимаемой как многомерный психологический феномен, обеспечивающий школьнику целостность, тождественность и определенность, что развивается в ходе освоения учебных и тренинговых программ психологического развития, опыт создания и реализации которых к настоящему времени достаточно широк.

Содержанием психологической помощи, направленной на всех участников образовательного процесса, включая учащихся, их семьи и педагогов, становится обеспечение интеллектуальных, смысловых и эмоциональных составляющих успешного развития школьников с учетом их индивидуальных особенностей в течение всего периода обучения.

Нацеленность современного образования на становление личностной культуры учащихся, составной частью которой является психологическая культура, обуславливает необходимость разработки программ психологического сопровождения, включая диагностический и помогающий аспекты. Эти программы могут быть в полной мере реализованы на всех ступенях школьного образования лишь при условии их включения в учебные планы, что позволяет частично осуществлять освоение психологической культуры во время занятий.

Формируя системные уровни психологической культуры школьников, необходимо организовать и внеурочные способы ее освоения, развивать клубные формы работы, привлекая педагогов и родителей.

Работая с участниками образовательного процесса, психологи – консультанты выполняют следующие функции {2}:

А) Поддерживающая: обеспечение психологической поддержки участникам образовательного процесса.

Б) Посредническая: психолог-консультант в роли посредника содействует установлению доверительных отношений к проводимым инновациям между семьей и школой.

В) Обучающая: консультант способствует развитию навыков общения, приемам саморегуляции, самопознания, расширению спектра эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Г) Развивающая: психологи помогают учащимся в развитии социальных навыков и умений, таких как навыки внимательного отношения к людям, понимания и принятия окружающих, умения оказывать поддержку и разрешать конфликтные ситуации, выражать свои чувства и замечать чувства других.

Д) Информационная: предоставление информации участникам образовательного процесса, направленной на оптимизацию образовательной деятельности.

Содержательными аспектами базовой культуры личности школьника, которые могут развиваться, благодаря профессиональной деятельности психологической службы, становятся следующие приоритетные направления:

- культура жизненного самоопределения;
- нравственная и экологическая;
- демократическая и правовая;
- интеллектуальная;
- культура общения и семейных отношений.

Если рассматривать психологическую культуру в единстве трех основных составляющих, включая аксиологический, процессуально-деятельностный и творческий аспекты [1], то в процессе психодиагностики могут быть проанализированы конкретные аспекты культуры школьника, перечисленные выше, а также выделены личностные ресурсы для ее развития. Опора на ресурсы позволит команде психологов осуществлять эффективную психологическую помощь и формировать динамику личностного развития учащегося.

При этом основная направленность деятельности психологической службы школы может быть определена как:

- 1) развитие личностной культуры учащегося с учетом индивидуальных ресурсов на всех этапах школьного обучения;
- 2) обеспечение социальной адаптации школьника, эффективного взаимодействия с другими;
- 3) обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации и самовоспитания;
- 4) ориентация учащихся на сознательное проектирование успешности жизненного самоопределения;
- 5) гармонизация личностной Я-концепции.

В настоящее время из двух путей освоения учащимися психологической культуры, включая: стихийный и управляемый, преобладающим остается первый. Новая модель психологической службы школы может способствовать повышению эффективности управления психологической культурой учащихся. Инновационные преобразования, происходящие в стране, требуют осознания обществом роли психолога и его востребованности в контексте развития психологической культуры, изменения нормативно-правовой базы школьной психологической службы, дальнейшего совершенствования подготовки психологов в вузах.

Литература

1. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. М.: ВЛАДОС, 2002. 359 с.
2. Шнейдер Л.Б. Основы консультативной психологии. М.–Воронеж, 2005. 348 с.

МНОГОУРОВНЕВЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ДИАЛОГ

Я.Б. Частоколенко, Томск, Россия

Все люди «конструируют» себя, свой жизненный мир, постоянно выбирая те ниточки, из которых сплетается нить собственной судьбы.

Насколько этот выбор осознан? И какова роль спонтанности в жизне-творчестве, расширяющем жизненный мир личности? Мы пытались приблизиться к ответу на эти вопросы, занимаясь изучением феномена спонтанного творчества.

Человеческое бытие «зажато» между двумя силами – рождением индивидуальности, сопровождаемой болью одиночества, и стремлением к всеединству, с парадоксальным пониманием всеобщего как уникального. Э. Фромм говорит, что спонтанность, утверждая индивидуальность личности, в то же время соединяет ее с людьми и природой. [1, с. 165] Если развить дальше эту идею, то получается, что спонтанность жизни человека обеспечивает целостность личности, разрешая основное творческое противоречие, присущее свободе диалога двух сил – стремления к индивидуации и стремления к единению. По мнению представителей гуманистической психологии А. Маслоу [2] и Э. Фромма [1] только лишь те качества, которые являются результатом нашей творческой активности, основанной на спонтанных проявлениях, придают личности силу и тем самым создают основу ее целостности.

В чем же суть спонтанности? «Спонтанная активность – это не вынужденная активность, навязанная индивиду его изоляцией и бессилием; это не активность робота, обусловленная некритическим восприятием шаблонов, внушаемых извне. Спонтанная активность – это свободная деятельность личности; в ее определение входит буквальное значение латинского слова *sponte* – сам собой, по собственному побуждению» [1, с. 163]. Необходимо уточнить, что в приведенной цитате «деятельность» – это «не делание чего-нибудь», а творческая активность, которая может проявляться в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной жизни человека, а также и в его воле. Предпосылкой спонтанности являются признание целостной личности и ликвидация разрыва между «разумом» и «натурой».

Обращаясь к спонтанному творчеству на практике мы сразу же сталкиваемся с парадоксом «организованной спонтанности», иными словами как в психологических и педагогических практиках «провоцировать» спонтанное творчество. Очевидно, что этот парадокс требует понимания глубинных сил творчества. Однако, у категории творчества в науке «несчастливая судьба»: при очень широком его использовании в самых разных отраслях научного знания отсутствует целостная концепция, вследствие чего современная психология творчества выглядит как яркая мозаика теорий, разрозненных подходов и интересных практических разработок.

Поэтому, в первую очередь, нам было необходимо проанализировать те глубинные движущие силы, которые лежат в разных типах, видах и формах творчества.

Проведенный анализ концепций, теорий и подходов в психологии творчества дает основание разделить их на две большие группы:

1) решения творческих проблемных ситуаций. (Г. Альтшуллер, 1973; Я. Пономарев, 1976; S. Boles, 1990 и др.). Это «логика преодоления», тяготеющая к «абстрактному познанию». Практические формы работы связаны с решением интеллектуальных творческих задач, ломкой стереотипов. Подавляющее большинство исследований в психологии творчества как зарубежной, так и отечественной, принадлежат «логике преодоления».

2) переживания творческих состояний. (А. Маслоу, 1960; G. Kneller, 1965; R. May, 1975; Ф.Е. Василюк, 1984; D. Sapp, 1992). Это «логика постижения», «встречи с тайной», «проникновения», «слияния», тяготеющая к «эстетическому постижению».

Принцип деления подходов на две группы – «преодоления» и «постижения» – не связан с «материалом» или «продуктом» творчества: математическое или физическое открытие может возникать через «постижение» и «встречу», а произведение искусства рождаться через «преодоление». Это две разные логики, отражающих разный порядок и закономерности протекания творческого процесса, в которых выстраивается любое предметное наполнение.

Творческий процесс в рамках «логики преодоления» можно условно подразделить на такие пять стадий: подготовка, фрустрация, инкубация, инсайт, разработка. Kneller [3] предложил рассмотреть в процессе еще одну стадию, названную им «*первый инсайт*». Именно здесь и происходит первый проблеск «логики постижения-встречи» сквозь «логику преодоления». По мысли Kneller, эта стадия предшествует подготовке. Именно на этой стадии возникает еще очень невнятная, но оригинальная идея. Даже не сама идея, а ее предчувствие. Sapp D. [4] вносит несколько уточнений в понимании «первого инсайта»: в этот момент индивид переживает состояние вдохновения. Это состояние намного слабее, чем то, которое возникает в момент инсайта, но, тем не менее, оно схоже с ним. Второе уточнение – «первый инсайт» это не столько стадия, сколько момент, яркая искра. К тем же выводам пришел May R. [5], представляя эту точку как свидание или неожиданную встречу. «Логика встречи» замечательно иллюстрируют слова А. Эйнштейна: «Самое прекрасное, что мы можем испытать – это ощущение

тайны. Она есть источник всякого подлинного искусства и всей науки.» [цит по 6, с. 47]. Погружение в тайну, позитивная встреча с неизвестностью – так можно охарактеризовать такой процесс творчества.

Если присмотреться внимательнее к «логике встречи», то становится очевидным, что она принципиально невыводима из «логики преодоления». Ее проблеск возник именно потому, что «логика преодоления» оказывается явно недостаточной для понимания феномена творчества. Из представлений о первом инсайте следует, что в «прорыве» к первичной креативности вовсе нет последовательных цепочек раз и навсегда определенных «фаз». Непосредственное эмоциональное переживание контакта с неизвестностью, «встречи с тайной», лежит перед «осознанием» этого контакта. Это убедительно доказали О.К. Тихомиров и его последователи, показавшие ведущую роль эмоций в творческом мышлении [7, 8]. В случае интеллектуального творчества, вслед за переживанием первого инсайта может «пристраиваться» вся классическая цепочка «фаз».

Ряд важных открытий относительно особенностей протекания творческого процесса сделали физиологи [9]. Установлено, что работа с проблемно-конфликтной ситуацией протекает в мобилизационном режиме с доминированием процессов катаболизма, то есть с высокими энергозатратами и небольшим резервом восстановления. Процессы анаболизма (восстановления и «избыточного накопления»), то есть повышения структурно-энергетического потенциала наиболее эффективно и полноценно протекают «вне проблемы», но при достаточно интенсивной «радостной» деятельности. Вышесказанное не означает, что «Преодоление» с доминированием катаболизма – это только затраты и нечто плохое, а «Встреча» с доминированием анаболизма – это накопление, приобретение и нечто однозначно «хорошее». В любом творческом процессе присутствуют как катаболизм так и анаболизм – живая структура может существовать только как «устойчиво поддерживаемая избыточным анаболизмом, индуцируемым катаболической фазой» [цит. по 9 С.101]. Таким образом, творческий процесс в двух разных логиках – это два типа закономерностей, два вида физиологических доминант процессов. Однако, живая структура, если она «жива» и тратит и накапливает энергию. Дыхание складывается из вдоха и выдоха. Один процесс своим существованием обуславливает необходимость существования другого. Если подняться с микро-уровня биофизических процессов на макро-уровень Преодоления и Встречи, мы можем уловить ту «точку» взаимодействия, которая и соединяет

в диа-логике «два крыла творчества»: Преодоление создает «плацдарм», на котором Встречи накапливают материал и ткнут ткань новообразований.

Балансировка на «лезвии бритвы» между волшебным притяжением тайны и страхом перед ней и, главное, наличием свободного выбора в пользу страха или принятия – фон для развития двух принципиально разных «логик» творчества в жизни личности. Очевидно, что эти две логики не являются взаимоисключающими или противоречащими друг другу. Их противоположность составляет две части единого целого, взаимно дополняющие друг друга.

Часто противопоставляют два типа творчества: «научное» и «художественное». Исследования научного и технического творчества являются предметным пространством «логики преодоления» А как исследовать художественное творчество, с его неуловимыми феноменами и тонкой эмоциональной тканью? В беседах с людьми любящими рисовать, выявилась центральная тенденция логики встречи: типичность «первого инсайта» перед началом или в самом начале творческой работы. Хотя, судя по описываемому респондентами «эмоциональному накалу», это чувство в самом начале работы скорее сравнимо с «настоящим» инсайтом. Для того чтобы глубже исследовать это явление, нам показалось целесообразным обратиться к эстетической стороне творчества, но не к «художественному творчеству», в смысле создания или анализа произведений искусства, а к свободной игре с художественными средствами и материалами.

Центральная часть наших творческих мастерских – первичное художественное творчество, понимаемое нами как актуализация первичной креативности и фрактальной эстетики в психоэстетическом пространстве. Это творчество осуществляется с помощью таких художественных средств, которые с одной стороны, наиболее полно воплощают в себе принципы самоорганизации в природе, а с другой стороны, чрезвычайно просты и не требуют умения рисовать. Таким образом, первичное художественное творчество соединяет в себе творческую спонтанность и фрактальную эстетику, помещая их в целостное психоэстетическое пространство. [10] Модель нашего исследования базируется на представлениях о спонтанном творчестве как проявлении творческой самоорганизации личности, в процессе которого происходит «перевод» потенциальной творческой энергии в актуальную.

Исследованиям спонтанного художественного творчества была посвящена самая объемная часть работы: в течение 15 лет велись

постоянные наблюдения за участниками творческих мастерских, занимающихся первичным художественным творчеством в свободном режиме и произвольное количество времени. Помимо художественной части, в структуре мастерских присутствовала и «интеллектуальная»: классические творческие задачи. Результаты наблюдений регистрировались в дневнике наблюдений, комплектовались творческих коллекций участников и записывались спонтанные высказывания как в процессе творчества так и при восприятии художественных коллекций.

Мы выявили, что отправной точкой для любого варианта творчества как «интеллектуального», так и «художественного» является контакт с неизвестностью. В «интеллектуальном» варианте следует нарастание негативных эмоций с выходом в точку креативной фрустрации. Далее, за этим «поворотным пунктом» следует либо отказ от творчества либо продолжение – «творческая деятельность», которая формируется в полном согласии с описанным разными авторами фазами [11]. В «художественном» варианте первый контакт с неизвестностью сопровождается нарастанием позитивных эмоций с выходом в первый инсайт, который, как и точка креативной фрустрации, играет роль «поворотного пункта». Первый инсайт может быть последним этапом творческого «действия». Личность пережила подъем, вдохновение, которое далее не оформилось никакой творческой деятельностью. В случае продолжения процесса творчества, лавина позитивных творческих переживаний становится «пружиной» самоорганизации сложной системы «личность-деятельность-ситуация» а четко фиксируемым проявлением этой самоорганизации являются цепочки взаимопорождающих творческих событий-переживаний. На наш взгляд, вполне правомочно располагать творческий процесс в русле «логики преодоления» и русле «логики постижения-встречи» как равновеликие и равнозначные части целостного базиса творчества, так как результаты исследования убедительно показали, что роль эмоций является ведущей и для той и для другой логики. С нашей точки зрения, предложенный и использованный в исследовании метод динамических проекций, а в особенности «эмоциональный портрет», творчества позволяют открывать и фиксировать до сих пор неисследованные грани творчества в разных «логиках».

Наиболее интересной и значимой нам видится отправная точка любого типа творчества – контакт с Неизвестностью. Широкое пространство взаимодействия с неизвестностью представляет контекст, в котором разворачивается творческий диалог.

Мы не будем пытаться дать исчерпывающее определение неизвестности – это большой философский вопрос. Попробуем лишь «оконтурить» горизонты понятия «неизвестность», опираясь на результаты контент-анализа высказываний участников наших мастерских: неизвестность – реальность, данная личности в ощущениях и не представленная в чувственном, эмоциональном опыте или в символических знаниях (знаковой системе) личности.

«Неизвестность» не означает «ничто». Неизвестность – это непознанное, сущее, вмещающее смыслы. Неизвестность не является чем-то исключительно пассивным, на что направлено активное познавательное действие человека. Неизвестность выступает как партнер в творческой коммуникации.

Анализируя материалы наблюдений за спонтанным творчеством в ситуации неопределенности, мы обнаружили ярко выраженную тенденцию у кого-то скрытую, у кого-то вполне осознанную к построению гипотез относительно «неизвестности» и «реальности». Причем эта тенденция пронизана диалогичностью и глубоко личностным отношением. Реальность воспринимается как «друг» или «недруг», «злой шутник» или «равнодушный паяц». И с этим «партнером» приходится договариваться, заключать некие контракты и соглашения, вплоть до желания «послать подальше» «вероломного партнера». Для анализа этого явления мы ввели рабочее понятие «экзистенциальный партнер», который в коммуникативном мире личности задает диалогическое поле между сакральным и сокровенным пределами: Бог, жизнь, реальность, рок, судьба, бытие, природа, мир – не важно, как «это» называют респонденты (палитра наименований и толкований весьма широка), важно, что «это» – партнер, которого личность принимает или отвергает, преодолевает или постигает и благодаря которому чувствует себя поддерживаемой или предаваемой, принятой или отвергнутой. «Экзистенциальный партнер» имеет две зоны тяготения – «неизвестное» и «известное». Характерная черта именно творческой коммуникации – обращение к «полюсу неизвестности» экзистенциального партнера.

Неизвестность задает надсистему творческого диалогического пространства. Личность «расширяет» себя в надсистеме. Такое творчество заключается в восприятии и оформлении смыслов, идущих от неизвестности к человеку. Человек ощущает влияние неизвестности и открывает себя для восприятия сущего в неизвестности. Степень «активности» неизвестности как партнера в коммуникации во многом зависит от резонансных настроек личности, от готовности к «Встрече».

Области взаимодействий с неизвестностью следующие:

Область первая – объекты. Она «восходит» из различных предметных сфер, предметных областей. («Объектом» может быть все, что угодно – букашка-таракашка для биолога, космический объект для астронома). Неизвестность задает широкую палитру неизвестных, неопределенных свойств объекта, возможно неопределенность и самого объекта.

Область вторая – коммуникации. Она «восходит» к многоуровневому коммуникативному миру. Неизвестность создает «чистое поле» свободного выбора, в котором личность обречена на свободу. Каким бы ни было принятое решение – вплоть до бегства, отказа от свободы – все равно в данном случае это будет результат свободного выбора.

Преодоление и Встреча – два способа контакта с неизвестностью, как в области «предметов», так и в области «коммуникаций». Здесь необходимо дать небольшое пояснение по двум понятиям – «контакт» и «взаимодействие». Контакт – начальная точка, которая может «свернуться» и исчезнуть в ничто, а может «развернуться» взаимодействием, словно Вселенная в точке Большого Взрыва. Взаимодействие – пространство взаимо – действий: взаимопорождающих, взаимоуничтожающих, со-существующих... И столкновение и встреча и преодоление и постижение – все это многообразие разворачивается в контексте пространства-взаимодействия [1, 12].

Очень интересен вопрос о «уровнях контакта» с неизвестностью, так как исходные, первичные характеристики точки контакта во многом определяют направленность векторов взаимодействий, в которых и происходит творческий диалог. Мы выделили четыре основных уровня, образующих коммуникативную матрицу контактов с Неизвестностью:

Контакт – столкновение (ведет к «проблемной ситуации» в «тяжелом» смысле этого слова).

Контакт – восприятие (ведет к эмоциональному ощущению тайны, пассивному принятию состояния контакта).

Контакт – вовлеченность (ведет к игре с неизвестностью, состояние активно-деятельное).

Контакт – переживание (ведет к преобразующему переживанию).

Спонтанное первичное творчество является своеобразной «пружиной», пульсирующей в коммуникативной матрице контактов с неизвестностью, обеспечивая взаимные переходы столкновения в восприятие, вовлеченности в переживание и так далее. Уровни «столкновение – восприятие – вовлеченность – переживание», разворачивают

исходные вероятностные модели взаимодействий, на базе которых формируются два «пласта» творческих коммуникаций.

1) Пласт «оформленных коммуникаций» подразумевает наличие устойчивого, но очень широкого коммуникативного пространства. В его рамках происходит выход за пределы «стандартной нормы» для этого пространства эмоциональности, впечатлительности, «вовлеченности» в игру с неизвестностью.

2) Пласт «рождающихся коммуникаций» открывает доступ для перестроек коммуникативного мира личности, обретения ею новых коммуникативных языков. Это выход за пределы устойчивости «оформленных коммуникаций».

Восприятие личностью состояния контакта с неизвестностью – важнейшая характеристика способности к творчеству. Понятие «творческое восприятие», используемое в психологии, через наш эмпирический материал наполнилось дополнительным содержанием: в самом акте первичного восприятия содержится творческая компонента, а «творческое восприятие» мы определяем как восприятие, порождающее новые значимые для личности чувства, эмоции, переживания, ведущие к интенсификации творческой активности личности.

Проведенные исследования позволили сделать два вывода, на наш взгляд обладающие эвристической значимостью. Во-первых, в целостном базисе творчества «присутствуют» две разные логики, две внутренних закономерности процессов, которые прослеживаются на микро и макро уровнях. Во-вторых, у нас есть основания для вывода о принципиальной возможности «диалога логик»: диалога разных закономерностей творчества. Реализация одной «логики» (как в процессе так и в «результате» творчества) порождает и обуславливает необходимость реализации другой логики. Они не просто «сосуществуют» или синхронно взаимодействуют словно крылья бабочки в полете. Да, мы обнаружили эффект «порхающего мотылька» во взаимодействии Преодоления и Встречи, но это еще не все. Есть замечательное греческое слово «симфония», оно означает со-звучие. Это не просто одновременное звучание или «симметричная представленность»: это гармоничное соединение многого и разного, представленного в разных пропорциях. Диалогическая симфонизация творчества, добавляющая необходимое, убирающая лишнее, порождающая и уничтожающая, разбрасывающая и накапливающая – именно так точнее всего можно обозначить сущность «диалога логик» в едином базисе творчества.

Для полноценного раскрытия и развития творческого потенциала личности необходимо создание условий для диалога с неизвестностью в ситуациях неопределенности в русле разных «логик». Проявлениями (или «проекциями») творческой самоорганизации сложной системы «личность – творческая деятельность – ситуация неопределенности» являются творческое мышление, творческие коммуникации и творческие «продукты».

Итак, жизнетворческая спонтанность, ее интенции связаны с «диалогической амплитудой» творческих коммуникаций: чем шире эта «амплитуда» и чем больше коммуникативных уровней она захватывает, тем больше вероятностей осознания и реализации творческих возможностей.

Диа-логика жизнетворчества личности разворачивается в многоуровневом пространстве контактов с Неизвестностью. «Пространство контакта» – это своеобразный контекст творческого диалога, а сам Диалог – это Встреча творческой сущности личности (ее уникальности, аутентичности, подлинности) и существования, преодолевающего в процессе жизнетворчества фрагментарность, мозаичность, раздробленность. Многоуровневый творческий диалог – ответ на «антропологический вызов», который прекрасно иллюстрирует древняя парадоксальная задача: «Познай себя, и стань таким!».

Литература

1. Фромм Э. Бегство от свободы. Минск: Попурри, 2000. 672 с.
2. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
3. Kneller G.F. The art of science and creativity. New York, 1965.
4. Sapp D. David. The point of creative frustration and creative process a new look at old model. // Journal of Creative Behavior. 1992. № 26(1). P. 21–28.
5. Мей Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества. Львов: Инициатива, 2001. 128 с.
6. Субетто А.И. Этюды креативной онтологии. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. М.: Логос, 1992. 202 с.
7. Тихомиров О.К. Психологические механизмы исследования творческой деятельности. М., 1975.
8. Тихомиров О.К., Ключко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 5.
9. Вершинин Б.И., Попов Л.Е., Постников С.Н., Слободской М.И. Состояние души. Беседы о педагогике как науке и о путях реализации функциональных возможностей мозга. Томск: изд-во Том. гос. архит-строит. ун-та, 2006. 443 с.
10. Частоколенко Я.Б. Динамические особенности первичного творчества. Томск: ТПУ, 2005. 266 с.

11. Пономарев Я.А. Фазы творчества и структурные уровни его организации // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 5–13.
12. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005. 248 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ АРХЕТИКТОНИКА И СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ОТ МЕТАФОРЫ ЭНИГМЫ К АДИАФОРЕ ПОНИМАНИЯ

Л.В. Шабанов, Томск, Россия

Метафора часто становится причиной создания коммуникативных барьеров. Особенно эта проблема заметна внутри гуманитарной области науки, где сегодня мы можем четко проследить оппозицию метафор, как своеобразных маркеров, обозначающих изменения качеств человеческой деятельности в условиях ускользающей социальности постоянно изменяющегося мира постсовременности, и заостренной терминологии, которая часто довлеет над исследователями, сужая рамки описательного поля эксперимента. Внутри гуманитарной науки эта проблема имеет три отправные точки:

– **классическое**, которое рассматривает, в какой мере нужно использовать «точные» методы, повсеместное внедрение которых давно стало свершившимся фактом. Представители классической научной школы считают, что исследования возможны только по факту свершившегося феномена, даже опыт исследования формирования новых образований должен изучаться «по факту»;

– **неклассическое** (или постклассическое), которое допускает склонности в исследованиях таких интимных сторон внутреннего мира личности, как любовь, вера, переживание и смысл жизни, т.е. неклассический подход, изучает нечто прогрессивное, живое, в процессе становления;

– **постнеклассическое**, которое оформилось, как самостоятельный принцип научного исследования и анализа, обращающийся к переходным фазам преобразования возможностей в действительность [1].

В последние годы идет разработка новых методологий комплексного исследования, позволяющих описывать то, как человек воспринимает и представляет тот мир, в котором он живет, в какой-то степени увидеть мир его глазами, отразить себя в мире и мир в себе [3, 4]. Однако, многочисленные конкретные результаты, остаются крайне разобщенными, а существующие теоретические подходы описывают

либо «человека в мире», либо «мир в человеке» [1, с. 49–64]. Сегодня, в большей мере, чем 50 лет назад, исследователь интерпретатор «напоминает строителя, стоящего перед грудой строительных материалов и готовых блоков, но не имеющего в голове эскиза будущего грандиозного здания» [4, с. 48]. Существующая на сегодняшний день несовместимость этих подходов порождает взаимное непонимание между теоретиками и практиками, которые говорят, по сути, на разных языках.

Проблема социального самосознания и идентификации осознается в системе современного гуманитарного знания как одна из актуальнейших, и является базовой в постановке и разрешении проблем межличностного, группового, межэтнического, межкультурного диалога, в том числе и диалога культур в пределах одного этнического сообщества. Очень часто мы выходим на парадокс непонимания диалоговых коммуникаций именно в поле разных подходов, когда «страшно не то, что люди не понимают друг друга, а то что, при этом, говорят они об одном и том же» (старинная немецкая пословица). В области психологии, которая до сих пор не преодолела статуса молодой науки, на наш взгляд, проблема находится как раз в языке (понятийно-категориальном аппарате науки) – очень часто мы сталкиваемся с явным дефицитом взаимоидентичных терминов и частым их замещением неким метафорическим языком. Ведь если мы возьмем за точку идентификации некое любое целое – то мы разрушим эту целостность на составляющие, относительно которых необходимо идентифицироваться. Поэтому одной из важнейших составляющих самоидентификации, на наш взгляд, является изучение самой метафоричности сознания человека и его проявления в метафоре. Человек через метафору часто не просто самовыражается, но и идентифицирует себя с тем социумом, который склонен ожидать от этого человека именно такого метафоричного (непрямого) диалога – чтобы максимально неконфликтно фасилитировать его включение или, напротив, исключение из какой-либо социальной среды.

Впрочем, метафора интерпретируется не только как феномен языка, но и как феномен сознания, **повседневная концептуальная реальность**, когда мы думаем об одной сфере в терминах другой. Стараясь защищаться от возможных противоречий – не смотрим на предмет прямо, но работаем с его подобием [6]. Помимо этого, существенные изменения претерпели представления о детерминизме как в живой, так и в неживой природе в связи с открытием и изучением бифуркационных процессов [7, 8], характеризующих пороговое неустойчивое

состояние какой-либо системы, в котором осуществляется ее переход в одно из множества допустимых устойчивых состояний, причем в какое именно – предсказать невозможно. Явление полифуркации открывает возможность непротиворечиво включать в картину мира специфически человеческий феномен свободы выбора, признав за ним не только субъективную [9, с. 79], но и объективную реальность. Тем не менее, своеобразной болезнью современных гуманитарных наук становится подмена понятий, когда, итогом подобного действия, мы получаем вместо метафоры (греч., перенос как образное сравнение) – адиафору (греч., безразличное или малозначительное слово-выражение).

В данном контексте одной из центральных точек в поле исследования, становится **проблема своеобразия языкового метафорического миромоделирования**, наиболее скрытого, в тоже время глубинного и базисного типа, и его соотнесения с другими картинами мира. Сегодня внутри гуманитарно-ориентированных наук термин «картина мира» все больше и больше уходит от социального звучания к индивидуальному (личностному). Однако очень часто это особое личностное звучание остается не только оторванным от действительности, но и полностью нивелирует ее. Личность внутри социализации начинает искать свое коллективное «Я» – новое «социальное тело», но в атомизированном обществе чаще всего человек просто не может раскрыться или выйти на прямую открытую коммуникацию. Таким образом, вместо формулы адекватной социализации (объект социального воздействия переходит в позицию активного субъекта), в транзитивном атомизированном обществе [10], мы видим этот поиск социальности как поиск некой социальной субкультурной ниши, которая рассеяна в обществе и выделяется из общественного фона только некоторыми признаками.

Подобного рода «оторванность» возводит массу совершенно искусственных коммуникативных барьеров, в результате которых наша социализация из адекватного включения в общество, подменяется включенностью индивида в некую аудиторию, на основе суммы его потребностей и немотивированного (часто неосознанного, бессмысленного) потребления. Значит, такая постановка проблемы требует обращения к методологическим установкам когнитивной психологии. При достаточной методологической сложности различения в структуре психологических школ именно когнитивных концепций [11. с. 90–96], мы можем отметить, что когнитивная лингвистика интерпретирует «воплощенное» мышление, обусловленное телесным, перцептивным,

моторным опытом человека. В интерпретации когнитивной лингвистики мышление предстает как образная система, огромные смысловые пространства которой не являются непосредственным отражением действительности, но предстают в системе метафорических и метонимических образов. На наш взгляд, базисностью метафорического моделирования смыслов в языке в целом, его генетической первичностью в выстраивании семантики естественных языков (элементы мифологического мышления), тем, что обширные, ключевые концептосферы человека моделируются через метафорические смысловые схемы. Б.Ли Уорф, выстраивая концепцию лингвистической относительности, подчеркивал роль метафоры в процессах языкового моделирования: средством объективации многих абстрактных категорий – длительности, интенсивности, направленности и др. «Я схватываю нить рассуждений моего собеседника, но если их уровень слишком высок, мое внимание может рассеяться, потерять связь с их течением» [12, с. 151]. «Метафорична сама мысль, она развивается через сравнение, и отсюда возникают метафоры в языке. Об этом важно помнить, если мы хотим совершенствовать теорию метафоры. Нашим методом должно стать пристальное наблюдение над умением мыслить» [13, с. 47].

Но, если в рамках когнитивистских теоретико-методологических установок возможна наиболее полная интерпретация метафоры, то для интерпретации подмены метафоры на адиафору, на наш взгляд, лучше обратиться к когнитивной лингвистике, которая формирует представление об «экологическом мышлении», оперирующем гештальтами. Мы получаем некоторое противоречие, с одной стороны мы метафоричны и постоянно имеем потребность к творческому самовыражению через определенного рода коммуникативные формы, но, с другой стороны, нас преследует совершенно конкретный социальных страх, который выражается через комплекс «белой вороны». Происходит несколько видов коммуникативных нарушений: во-первых, нарушение совпадения с импульсами и частичного их торможения, необходимого в социуме; во-вторых, нарушение идентификации и систем связей, которые проявляются через дезорганизацию ориентиров идентификации и границ собственного «Я»; в-третьих, нарушение уверенности и структуры разделяемых представлений, сбой работы смысловой сферы и интерпретации [14, с. 6–7]. Именно это заставляет нас подменять полноценный диалог – «косметическим» общением.

Получается явная фальсификация общения, когда мы не имеем ни цели, ни задач, ни проблемы – у нас есть немотивированная потребность

общаться, потому что это принято, это необходимо, это модно. Любые метафоры внутри данного коммуникативного поля – это всего лишь дежурный набор слов, который необходимо сказать для уточнения своего места в той или иной социальной нише. Позиция метафоры заменена на адиафору, при попустительстве аудиторного большинства.

Однако что дает нам переход из демократичного поля метафор к диктатуре адиафор (тотальность, которых закрывает и убивает язык)? Общество превращается в аудиторию, живущую по программе, общение переходит в контакт (с лат. – заражение), педагогика – в клиентеллу (лат. – послушание), любовь – в консумацию (от лат. *consumo* – потребляю) и т.д. и т.п.

Интуитивное чувство сходства вроде бы похожих процессов, играет огромную роль в практическом мышлении, определяющем поведение человека, и оно не может не отразиться в речи. К примеру, и американец, и англичанин, спрашивая вас – «*How do you do?*» – реально не интересуются вашими делами. Или другой социально-антропологический пример, выражение – «*Make love*» – на русском в принципе не имеет высоких романтических интерпретаций. Если француз Пьер Рулен смотрит в зеркало и видит свое отражение, то он считает, что «*le miroir lui a renvoye l'image de Pierre Roulin*» (зеркало показало ему картину, изображающую Пьера Рулена). Или пример с оценочно-цветовой гаммой типа «*красные чернила*» – когда мы можем интерпретировать фразу как нонсенс (разве может быть черное красным, или красное черным?), или подойти с точки зрения более вероятного появления этого словосочетания (с точки зрения использования). Чернила – красящая жидкость для письма, т.е. существительное, которое обозначает вещество, которым пачкают белую бумагу (например, создают *черновик* статьи, а потом переписывают его *набело*). Вместе с «*белыми чернилами*» исчезает и оторванное когнитивное противоречие.

В практике жизни образное мышление весьма существенно. Человек способен не только идентифицировать индивидуальные объекты (в частности, узнавать людей), не только устанавливать сходство между областями, воспринимаемыми разными органами чувств, и выражать его в речи (явление синестезии: холодный ветер и холодный взгляд), но также и улавливать общность между конкретными и абстрактными объектами, материей и духом (человек идет, дождь идет, время идет, жизнь идет). Влияние такого мировосприятия на характеристики воспринимаемых и как-то осознаваемых нами ситуаций иллюстрирует пример, приводимый В.Н. Тростниковым: «*Разве Ньютон*

видел то же самое, что и другие, созерцая сложную картину окружающего мира, когда с дерева упало, яблоко? Ведь он, вероятно, видел в этот момент не только яблоко, но и часть поверхности другого тела – огромной Земли, в то время как другие в аналогичных случаях видели лишь яблоко и траву под яблоней» ([15, с. 88] – цит. по Г.А. Баллу [4, с. 98]).

Взаимосвязь личности и внешней по отношению к ней системы (среды) воздействий возникает только в процессе деятельности (творения мира вокруг себя). Являясь формой взаимосвязи субъекта с объектом, деятельность выступает как механизм детерминирующего воздействия на личность. *«Сами предметы, – писал А.Н. Леонтьев, – способны приобретать качества побуждений, целей, орудий только в системе человеческой деятельности; изъятые из связей этой системы, они утрачивают свое существование как побуждения, как цели, как орудия» [10].* С этой позиции любой, даже неодушевленный предмет обретает свои чисто человеческие (личностно-значимые) качества. *«Помнит лодка причал, а весло – помнит воду реки. Помнит бумага перо, а перо – помнит тепло руки. Стены и двери помнят людей, каждого в свой срок. Помнит дорога ушедших по ней. Помнит выстрел курок» [15].* У стола появляются свои ожидания, потому что любой предмет, попадая в поле человеческого, приобретает и человеческие качества (постулирующий метод К. Леви-Стросса [16]). Если же я откажусь от своей проекции – видеть в некоем наборе разнокалиберных деревяшек стол – я выключу его из реальности – т.е. действительности нет (концепт методики В.Е. Ключко [1]). Естественная наука, становясь все более и более гуманистичной говорит о необходимости аккуратного отношения к целостности, в то время, как гуманитарные сферы, получается, забыли о том, что греки не только называли человека – микрокосмосом, но и Космос – макантропом.

Аналогии, основанные на ключевой метафоре, вводит в свою систему автор теории фреймов (сценариев, в контексте которых изучаются предметные и событийные объекты) М. Минский [8]. Такие аналогии позволяют увидеть предмет или идею «с качествами» другого предмета или идеи, что позволяет применить знания и опыт, приобретенные в одной области, для решения других проблем. Метафора, по Минскому, способствует образованию непредсказуемых межфреймовых связей, обладающих большой эвристической силой. Обратимся к некоторым аспектам эффективности метафор. П. Маранда в статье «Метаморфные метафоры» [17] анализирует некоторые из них. Во-первых, в метафорах содержатся прагматические программы, которые навязывают

адресату некоторые изменения программы поведения. Он же отсылает нас к работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем»: Если мы правы, предполагая, что наша концептуальная система преимущественно метафорична, тогда наш образ мыслей, переживания и повседневные действия в высокой степени определяются метафорой [4, с. 115]. Во-вторых, «прагматика, в свою очередь порождает метафоры. Метафоры имеют дело с прагматическим программированием, поскольку – говоря метафорически – горнилом для метафоры является прагматика». И наоборот, метафоры имеют обратную связь с прагматикой, так как имплицитно определяет действие.

В этих последних случаях, как указывает Н.Д. Арутюнова, человек не столько открывает сходство в пространственном и временном континууме, сколько создает его [17]. Метафоры возникают в любых видах дискурса, что связано, прежде всего, с особенностями сенсорных механизмов и их взаимодействием с психикой, позволяющим человеку сопоставлять, казалось бы, несопоставимые понятия. Развитие всегда начинается с творческого акта. В акте метафорического творчества участвуют всегда двое: создатель метафоры и его слушатель (партнёр по общению). Но что будет происходить и что происходит, когда слушателем выступает аудитория, а создателем метафоры – лидер влияния?

Из тезиса о внедренности метафоры в мышление была выведена новая оценка ее познавательной функции, ее суггестивность, ее моделирующая роль: метафора не только формирует представление об объекте, она также предопределяет способ и стиль мышления о нем. По когнитивной функции метафоры делятся на ключевые (базисные) и побочные (второстепенные). Ключевые метафоры, определяющие способ мышления о мире (картину мира) или о его фундаментальной части («Что наша жизнь? Комедия страстей, а наши радости антракты в ней» – В. Шекспир), ранее изучавшиеся преимущественно этнографами и культурологами, вошли в круг интересов специалистов по психологии мышления и методологии науки.

Однако XX в. явился по образному определению С. Московичи «веком толп» [18], а закончилось II тысячелетие как «царство аудиторий», состоящих из недифференцированного большинства атомизированных, отчужденных друг от друга индивидов с крайне низкими интеллектуальными и морально-нравственными показателями (постулат Р. Мертона [19]).

Аудитория всегда имеет средние когнитивные величины, влиять на такую массу не может ни интеллект (он непонятен большинству),

ни эксперт (он слишком многого требует от организации общественного «тела»), только лидер-либерал (попуститель и популист), который подстраивается под большинство. Именно поэтому он и лидер. Что это значит? С появлением нового типа социального пространства появился новый лидер этого пространства – в его задачи не входят ни призывы к бунту и не борьба с революциями [20], а только степень потребления и кредитности аудитории (и в первую очередь к нему самому). *«Если не почитать мудрецов, то в народе не будет ссор. Если не ценить редких предметов, то не будет воров. Если не показывать того, что может вызвать зависть, то не будут волноваться сердца. Поэтому, управляя, совершенномудрый делает сердца подданных пустыми, а желудки – полными. Его правление ослабляет волю и укрепляет кости. Оно постоянно стремится к тому, чтобы у народа не было знаний и страстей, а имеющиеся знания не могли бы действовать»* (Лао Цзы).

Так или иначе, метафоры потребности к способности человеком улавливать и создавать сходство между, казалось бы, несхожими индивидами и объектами. Однако если метафора знаменует собой начало мыслительного процесса, обращение к личному опыту каждого и всей системе знаний о мире в целом, то адиафора – наоборот, переводит мыслительный процесс в точку воспроизведения клише, личный опыт заменяет опытом популярного лицедея, с его системой потребностей и его картиной мира. На стыке новых и межэтнических и интернациональных связей, мы столкнулись с тем, что именно метафора становится причиной коммуникативных барьеров. Когда вместо консолидации, происходит оппозиционное противостояние образов мира и этических принципов, часто приводящих к деградации как субъекта видения, так и позиций «наблюдателей». В итоге мы получаем вместо метафоры – адиафору. А это значит, что перед нами встает проблема качества человеческой деятельности в условиях ускользающей социальности и, в связи с этим отчуждением, метафоры, превращаются в игру словами, ещё больше затуманивая перспективу коммуникативной архитектоники человеческого.

Литература

1. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский гос. ун-т, 2005. 174 с.
2. Лукьянов О.В. Прагматика психологического исследования // Вестник Томского гос. ун-та. 2005. № 286. С. 20–33.
3. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГУ, 1986. 49 с.

4. Тростников В.Н. Конструктивные процессы в математике (философский аспект). М., 1975. 255 с.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры: Сборник / Сост. Н.Д. Арутюнова. М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1990. С. 44–80.
6. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М., 1987. 236 с.
7. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 11–13.
8. Минский М. <http://feb-web.ru/feb/litenc/encycllop/le7/le7-3251.htm>
9. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры: Сборник / Сост. Н.Д. Арутюнова. М.: Наука, 1990. С. 44–68.
10. Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии // Вопросы философии. 1966. № 12. С. 48–56.
11. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. М., 2001. 288 с.
12. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. М., 1984. 161 с.
13. Каэс Р. Теория психоанализа групп. М., 2005. 160 с.
14. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии 1989. № 1 С. 92–101.
15. Макаревич А.В. Время // Реки и Мосты М.: Мелодия, 1987, переиздан на CD sintez records, 1997. – SRCO 00055.
16. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М., 1983. 162 с.
17. Современные социальные исследования. СПб., 1999. С. 189–197.
18. Московичи С. Машина, делающая богов. М., 1998. 640 с.
19. Мертон Р. Социальная структура и аномия. М., 1986. С. 34–40.
20. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М., 1986. 431 с.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ¹

- А**
Абушаева М.Э. I, 1, 161
Алексеева Л.Ф. I, 2, 215
Ананова Л.В. I, 1, 169
Андриенко А.В. I, 2, 229
Ануфриев С.И. I, 1, 174
Апресян Р.Г. I, 1, 5
Атрашенко А.Н. I, 2, 83
Афанасьева А.А. I, 2, 89
- Б**
Бабенко И.И. I, 1, 178
Бланк Т.П. I, 2, 158
Борзых С.В. I, 1, 243; 2, 5
Бохан Р.Х. I, 2, 94
Булатов Д.Х. I, 1, 15
Бухонин И.И. I, 1, 83
Быстрова А.Н. I, 1, 88, 183
Быстрова А.Н. I, 2, 46
- В**
Видгоф В.М. I, 2, 9
Вознесенская М.В. I, 1, 93
Воронцов П.Г. I, 2, 99
Востриков А.А. I, 2, 104, 109
- Г**
Гальцов И.О. I, 2, 238
Глухов Г.Ф. I, 2, 14
Голосуцкая Г.Е. I, 2, 133
Гонцова Ю.В. I, 2, 241
Горбулёва М.С. I, 2, 18
Гребенникова Е.В. I, 2, 247
Гужавина О.Б. I, 1, 219
Гуткевич Е.В. I, 1, 96
- Д**
Дрёмов Г.Д. I, 1, 105
Дудина Е.Н. I, 2, 129
- Е**
Ерохин А.К. I, 2, 252
Ерохина Р.К. I, 2, 133
- Ж**
Жбиковская О.А. I, 1, 110
Жукова Е.А. I, 1, 115
- И**
Иванова Н.М. I, 2, 241
Ивашкин С.Н. I, 2, 55
Иткин Б.А. I, 2, 257
Иценко И.А. I, 2, 137
- К**
Кабрин В.И. I, 2, 264
Кальмаева Е.Н. I, 1, 187
Карауш И.С. I, 1, 126
Карманова А.С. I, 2, 229
Кириленко Е.И. I, 2, 21
Кнэхт Н.П. I, 2, 30
Ковалевская Е.А. I, 1, 280
Козырева О.А. I, 2, 141
Коломиец О.И. I, 2, 35
Кондрашин И.И. I, 1, 191
Кононова М.Е. I, 2, 267
Копытов А.Д. I, 1, 196
Копытов М.А. I, 2, 146
Котиков О.А. I, 2, 270
Красиков В.И. I, 2, 38
Красов А.М. I, 1, 105
Куприянова И.Е. I, 1, 130
Кучерявенко С.В. I, 1, 88
Кучинский А.А. I, 2, 46
- Л**
Лапшин В.В. I, 2, 275
Лисецкий А.А. I, 2, 278
Литвинова Т.Д. I, 2, 158
Лукшина В.В. I, 2, 283
Лукьянова Н.А. I, 2, 51
- М**
Малиновская С.М. I, 1, 201
Мартишина Н.И. I, 1, 210
Матвеева О.Ю. I, 1, 215
Матыскина Н.В. I, 1, 219
Машаткина Т.В. I, 2, 167
Медникова И.С. I, 2, 150
Мелик-Гайказян И.В. I, 1, 21
Меньшикова Е.А. I, 2, 153
Мещерякова Т.В. I, 1, 83
Минченко Т.П. I, 1, 224; 2, 158
Михайлова Е.Н. I, 2, 163
Молодцова М.Д. I, 1, 229

¹ Обозначено: номер тома – римской цифрой, номер части – арабской цифрой (курсивом), номер страницы – арабской цифрой (прямой шрифт).

Н
Нардин В.Д. I, 1, 233
Насырова Р.Ф. I, 2, 293
Никольская О.Л. I, 2, 296
О
Окушова Г.А. I, 2, 176
Ошаев С.А. I, 2, 300
П
Панов С.В. I, 2, 55
Пахомов В.П. I, 2, 305
Пирогова В.П. I, 1, 241
Подгурецки Ю. I, 2, 308
Постоева В.А. I, 1, 243
Потапова В.А. I, 1, 131
Р
Ревякина В.И. I, 1, 248
Ровнякова И.В. I, 2, 181
Розин В.М. I, 1, 32, 253
Ростова Н.Н. I, 2, 58
Рыбаков А.В. I, 1, 270
С
Сагалакова О.А. I, 1, 133
Свидерский К.П. I, 1, 275
Семёнова Ю.В. I, 2, 318
Семке В.Я. I, 1, 141
Ситникова Д.Л. I, 1, 280
Соколова И.Ю. I, 2, 329
Соколовская М.В. I, 1, 286
Сороко Э.М. I, 1, 60
Сохань И.В. I, 2, 65
Стоянова И.Я. I, 2, 340

Сычева Т.Н. I, 2, 247
Т
Табидзе А.А. I, 2, 104
Тирас Х.П. I, 1, 148
Ткачева М.Л. I, 1, 291
Толмачёва С.В. I, 1, 105
Трифоновна Л.Е. I, 2, 158
Труевцев Д.В. I, 1, 133
Трухина О.Т. I, 2, 186
Ф
Фатенков А.Н. I, 2, 70
Филиппова Г.А. I, 1, 296
Фирсова О.В. I, 2, 192, 247
Х
Хлебникова О.В. I, 1, 300
Хлыстова Н.А. I, 2, 75
Христороубова Т.П. I, 2, 200
Ч
Частоколенко Я.Б. I, 2, 343
Черепанова Т.Б. I, 2, 141
Чесноков А.В. I, 2, 203
Ш
Шабанов Л.В. I, 2, 264, 353
Шадрин Е.В. I, 2, 207
Шелехов И.Л. I, 2, 305
Э
Элентух И.П. I, 1, 153
Ю
Юдин Б.Г. I, 1, 70
Я
Языков К.Г. I, 1, 161

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕЛО И ВЛАСТЬ

Власть и организация жизненного мира человека <i>С.В. Борзых</i>	5
Эстетическая потребность как аксиологическое ядро эстетического сознания <i>В.М. Видгоф</i>	9
Проблематика пролонгированного исследования старшей группы спортсменов, занимающейся контактными видами единоборств <i>Г.Ф. Глухов</i>	14
Человек и меч <i>М.С. Горбулёва</i>	18
Бунт тела и власть традиции <i>Е.И. Кириленко</i>	21
Самоконструирование человека в «обществе знания» <i>Н.П. Кнэхт</i>	30
Влияние аудиовизуального воздействия на психофизическое состояние студентов-спортсменов <i>О.И. Коломиец</i>	35
Технологии религиозной трансформации сознания: древние и современные <i>В.И. Красиков</i>	38
Образ совершенно мудрого в китайской культуре и образовании <i>А.А. Кучинский, А.Н. Быстрова</i>	46
Образы человека в знаковой динамике коммуникативного пространства <i>Н.А. Лукьянова</i>	51
Осадок тела и фантом раны (к ре-деконструкции этики) <i>С.В. Панов, С.Н. Ивашкин</i>	55
Сознание как то, что дано в пространстве боли (Философско-антропологический анализ жития Симеона Эмесского, 6 в.) <i>Н.Н. Ростова</i>	58
Повседневные практики конструирования человека: пища <i>И.В. Сохань</i>	65
В заложниках у трансцендентного Другого (Полемизируя с Э. Левинасом...) <i>А.Н. Фатенков</i>	70
Разотчуждение человека versus личностная деструкция человека <i>Н.А. Хлыстова</i>	75

АКСИОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Духовно-нравственное развитие – вершина развития человека <i>А.Н. Атращенко</i>	83
--	----

Иноязычная компетенция молодого ученого: условия её формирования <i>А.А. Афанасьева</i>	89
Понятие субъектности образования <i>Р.Х. Бохан</i>	94
Аксиология духовно-нравственного воспитания в педагогической антропологии <i>П.Г. Воронцов</i>	99
Педагогическая психотерапия личностно- и социально вредных привычек и влечений подростков <i>А.А. Востриков, А.А. Табидзе</i>	104
Конкурентоспособность выпускника школы и современные подходы к её формированию <i>А.А. Востриков</i>	109
Иностраный язык и иноязычная культура: границы коммуникаций <i>Н.П. Гальцова</i>	114
Творческая подготовка инженерно-педагогических кадров на основе технологии инновационного проектирования <i>В.А. Дмитриев</i>	119
Актуализация интеллектуального потенциала детей при интенсивном обучении иностранному языку <i>Е.Н. Дудина</i>	129
Эстетическое развитие личности учащихся с позиции компетентностного подхода <i>Р.К. Ерохина, Г.Е. Голосуцкая</i>	133
Реализация компетентностного подхода при интенсивном обучении иностранным языкам в школе <i>И.А. Иценко</i>	137
О некоторых концепциях профессионального развития специалиста <i>О.А. Козырева, Т.Б. Черепанова</i>	141
О мировых процессах модернизации дидактических подходов в профессиональном образовании <i>М.А. Копытов</i>	146
Иностраный язык и формирование поликультурной личности <i>И.С. Медникова</i>	150
Специфика педагогических воздействий в развитии познавательной деятельности детей <i>Е.А. Меньшикова</i>	153
Повышение гуманитарной компетентности личности <i>Т.П. Минченко, Т.Д. Литвинова, Т.П. Бланк, Л.Е. Трифонова</i>	158
Личность профессионала: аксиологические аспекты <i>Е.Н. Михайлова</i>	163

Ксенофобия как форма проявления политической патопсихологии <i>Т.В. Мишаткина</i>	167
Человек образованный: о ценностных основаниях отечественной педагогики <i>Г.А. Окушова</i>	176
Профессионально-педагогическая среда как средство управления профессиональным ростом педагога <i>И.В. Ровнякова</i>	181
Профессионально-коммуникативная компетентность специалиста-филолога <i>О.Т. Трухина</i>	186
Особенности формирования субъектности у социальных сирот как ведущий фактор социализации личности <i>О.В. Фирсова</i>	192
Роль английского языка в работе специалистов по рекламе <i>Т.П. Христолюбова</i>	200
Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций педагогов физической культуры <i>А.В. Чесноков</i>	203
Формирование художественной выразительности учащихся <i>Е.В. Шадрина</i>	207

ЧЕЛОВЕК В ЭПОХУ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПАТОПСИХОЛОГИИ

«Статусы идентичности» личности современных студентов <i>Л.Ф. Алексеева</i>	215
Организация психологической подготовки студентов к профессиональной деятельности в сфере профессионального обучения <i>А.В. Андриенко, А.С. Карманова</i>	229
Личностно-смысловая сфера музыкального воспитания <i>И.О. Гальцов</i>	238
Влияние трудового обучения на социальную адаптацию умственно отсталых школьников <i>Ю.В. Гонцова, Н.М. Иванова</i>	241
Психолого-педагогическая подготовка детей-сирот к проживанию в патронатной семье <i>Е.В. Гребенникова, О.В. Фирсова, Т.Н. Сычева</i>	247
Взаимосвязь творчества и самооценки <i>А.К. Ерохин</i>	252
Трактат о мужиках: ирония интерпретаций гендерных исследований <i>Б.А. Иткин</i>	257
Транскомуникативная конструкция и ноэтическая реализация <i>В.И. Кабрин, Л.В. Шабанов</i>	264
Уровни психического здоровья и психологическая защита у безработных <i>М.Е. Кононова</i>	267

Формирование нетерпимости к коррупции в среде молодежи О.А. Котиков	270
Ксенофобия и кириофобия как основные понятия межэтнического социального контакта В.В. Лапшин	275
Коррекция поведения осужденного человека с учетом его личностных особенностей А.А. Лисецкий	278
Психологические факторы, детерминирующие направленность активности личности в период перехода от детства к взрослости в современных условиях В.В. Лукишина	283
Социально-психологические факторы в генезе пограничной нервно-психической патологии у гинекологических больных Р.Ф. Насырова	293
Психолого-педагогическая система развития творческого потенциала как основа формирования готовности к творческой деятельности студентов педагогического вуза О.Л. Никольская	296
Психологическая модель травматического стресса на примере лиц, участвовавших в ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС С.А. Ошаев	300
Критическая ситуация: терапевтическая перестановка как онтологический «Сдвиг» В.П. Пахомов, И.Л. Шелехов	305
Трансгрессия Ю. Подгурецки	308
Толерантно-ориентированное поведение в профессиональной деятельности работников силовых структур Ю.В. Семёнова	318
Теоретико-методологические основания развития личности в системе непрерывного образования И.Ю. Соколова	329
Психологическая служба школы: время перемен И.Я. Стоянова	340
Многоуровневый творческий диалог Я.Б. Частоколенко	343
Коммуникативная архетиктоника и социальное пространство: от метафоры энигмы к адиафоре понимания Л.В. Шабанов	353
Алфавитный указатель	362

Научное издание

**Сборник трудов
Всероссийской научной конференции
с международным участием**

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций

12–15 июня 2008 г.

Том 1

Часть 2

Тексты докладов публикуются в авторской редакции

Редактор: Г.В. Белозёрова

Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте

Печать: трафаретная
Бумага: офсетная
Усл. печ. л.: 21,4
Уч. изд. л.: 20,2

Сдано в печать: 06.05.2008
Формат: 60×84/16
Заказ: 328/н
Тираж: 500 экз.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ,
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93
e-mail: tipograf@tspu.edu.ru