



Институт  
Непрерывного  
Профессионального  
Образования

**Миссия Института –**

**высший синтез профессионализма и творчества для духовно-нравственного преобразования человека в ценностях созидательного труда, моральной ответственности и безусловной любви к ближнему.**

*Ребёнок никогда не ломает игрушек, он лишь разбирает их, чтобы посмотреть: «А что же там внутри?». Точно также и учеником движет интерес, суть которого – найти и увидеть. Задача учителя – помочь ученику в этих поисках, и позаботится о том, чтобы ученик не проглядел того, чего не видит и сам учитель.*

*Сергей В. Чернов*

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ  
Института Непрерывного  
Профессионального Образования**

**Выпуск четвертый  
(№ 4/2014)**

**МАТЕРИАЛЫ  
Международной научно-  
практической конференции  
ПСИХОАНАЛИЗ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБРАЗОВАНИИ, КОНСАЛТИНГЕ И БИЗНЕСЕ**

Под научной редакцией  
профессора **С. В. Чернова**

---

Издательство Института Непрерывного  
Профессионального Образования  
Москва  
2014

УДК 37.04+159.9

ББК 74+88

Н34

Автономная некоммерческая организация науки  
и дополнительного профессионального образования  
**ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ:**

Гуревич П.С. – докт. философ. наук, докт. филол. наук, профессор; Децюк А.Р. – аспирант; Ермишин С.П. – канд. философ. наук, доцент; Еромасова А.А. – доктор философ. наук, канд. психол. наук, профессор; Красавин В.А. – аспирант; Лубнин Д.А. – канд. полит. наук; Махмудов И.И. – канд. психол. наук, доцент; Наумов О.Н. – докт. истор. наук, профессор; Платов М.А. – докт. философии, канд. физ.-матем. наук, профессор; Спирина Э.М. – докт. философ. наук; Тарханова Т.А. – канд. пед. наук; Труфанов С.Н. – канд. философ. наук, доцент; Харламенков А.Е. (зам. председателя редакционного совета); Чернов С.В. – канд. пед. наук, профессор (председатель редакционного совета); Шаповалов В.И. – докт. пед. наук, канд. психол. наук, профессор; Шейкин В.А. – аспирант; Шильнов А.А. – канд. геогр. наук.

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Института Непрерывного Профессионального Образования*

**Н34 Научные Труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск четвёртый (№ 4/2014):** Материалы Международной научно-практической конференции «Психоанализ, психологические практики и педагогические технологии в образовании, консалтинге и бизнесе» / Под научн. редакцией проф. С.В. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2014. – 410 с.  
ISBN 978-5-9902381-4-5

Настоящее издание содержит материалы Международной научно-практической конференции «*Психоанализ, психологические практики и педагогические технологии в образовании, консалтинге и бизнесе*», которая была организована Институтом Непрерывного Профессионального Образования совместно с Институтом психоанализа и социального управления и проведена в Москве 13–15 ноября 2014 года. Материалы Сборника будут интересны широкому кругу учёных, педагогов, практических работников, представителей общественных институтов и реальной экономики, а также студентам и аспирантам гуманитарного и социально-экономического профиля.

УДК 37.04+159.9

ББК 74+88

ISBN 978-5-9902381-4-5

© Коллектив авторов, 2014

© Чернов С.В., научный редактор, 2014

© Издательство Института Непрерывного  
Профессионального Образования, 2014

© Оформление. ЗАО «Экон-информ», 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

### СЛОВО РЕДАКТОРА

<i>Чернов С.В.</i> Психоанализ, психологические практики и педагогические технологии в образовании, консалтинге и бизнесе: Международная научно-практическая конференция .....	9
--	---

### Часть первая

#### **ПСИХОАНАЛИЗ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ** ..... 15

<i>Гуревич П.С.</i> Горизонты психоанализа .....	17
<i>Вахнина В.В.</i> К вопросу о формировании переговорной культуры сотрудников ОВД .....	27
<i>Волков Р.Л.</i> Психоаналитическое прочтение книги Вильгельма Райха: «Психология масс и фашизм» .....	34
<i>Киселёв Ю.А.</i> Собираение себя как стратегия личностного развития .....	40
<i>Кузьмин В.В.</i> Коррекция временной направленности в пожилом возрасте: о психологическом исцелении старости .....	46
<i>Махмудов И.И.</i> Коммуникативная модель публичного выступления руководителя .....	50
<i>Мишина Е.В.</i> Историческая ретроспектива исследований проблемы рефлексии личности в системе научного знания .....	58
<i>Спирова Э.М.</i> Символ в классическом психоанализе .....	66
<i>Фомина Н.В., Ревина И.А.</i> Возможности проективных методов в анализе социальных представлений пациентов о взаимодействии с врачом .....	75
<i>Чернов С.В.</i> Инновационный тренинг: технология решения корпоративных бизнес-задач .....	84
<i>Чиж О.А.</i> Тренинг развития межличностного познания неслышащих юношеского возраста .....	103

### Часть вторая

#### **ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ** ..... 111

<i>Ажнина О.В.</i> Психологическое здоровье нации: понимание проблемы студентами вуза .....	113
<i>Кортаева И.В.</i> Сформированность общеучебных умений у студентов-гуманитариев .....	119
<i>Панкратова Е.Н.</i> Инновационные технологии в профессиональной подготовке студентов современного вуза .....	125

<i>Шевнина Т.Е., Шемиурин С.А.</i> Организация самостоятельной работы студентов в технических вузах .....	130
<i>Шитова Н.В.</i> Психологическое сопровождение преподавателя высшей школы в учебно-воспитательном процессе современной образовательной организации .....	135

### Часть третья

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ. ПСИХОЛОГО-

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ

#### ИССЛЕДОВАНИЯ .....

<i>Булах Н.В.</i> Педагогические технологии в непрерывном образовании приёмных родителей .....	143
<i>Голишникова Е.И.</i> Экспериментальная оценка эффективности поликультурного образования в условиях информационно-образовательной среды общеобразовательной школы.....	150
<i>Голишникова Е.И., Шихалеева А.С.</i> Формирование пространственных представлений старших дошкольников с ДЦП средствами моделирования .....	157
<i>Григоренко Т.Ф.</i> Психологические аспекты организации проектной деятельности школьников в курсе обществознания .....	165
<i>Дудин С.В.</i> «Алиса в стране чудес»: источник парадоксов и абсурдов для размышления .....	171
<i>Колесникова Г.Г.</i> Педагогическое творчество и его значение в деятельности воспитателя ДОУ .....	179
<i>Кондратьева О.Г.</i> Правописание гласных Е/О после шипящих и Ц в истории русской орфографии .....	184
<i>Красавин В.А., Кирсанов Р.Г.</i> Роль исторических музеев в патристическом воспитании подрастающего поколения .....	191
<i>Кузьмин В.В.</i> Образ времени в жестовых языках мира .....	196
<i>Кулаченкова И.К.</i> Психология восприятия архитектурного пространства .....	203
<i>Курбатова Н.В., Мартыанова О.В.</i> Эффективные формы использования образовательного пространства в обучении школьников .....	208
<i>Пухова А.А.</i> Психологическое состояние человека в пространстве современной архитектуры .....	217
<i>Сергеева Н.С., Семенова Д.А.</i> К проблеме психопрофилактики аддиктивного поведения у молодежи Кольского севера .....	222
<i>Смирнова А.С.</i> Готический стиль в архитектуре и психология .....	229
<i>Харламенков А.Е.</i> Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха .....	234

<i>Цебрук С.С.</i> Волонтерство – первый шаг в трудовой деятельности молодежи .....	242
<i>Шаповалов В.И.</i> Постолимпийское наследие как ориентир для дополнительного профессионального образования .....	247
<i>Шелина С.Л., Реутский С.В.</i> О некоторых аспектах вхождения в процесс конструктивной активности (на примере анализа занятий по программе «Подвижные игры по переменным правилам») .....	256
<i>Шильнов А.А.</i> Образ малого города: психолого-педагогические аспекты .....	264
<b>Часть четвертая</b>	
<b>УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ</b> .....	271
<i>Авксененко Т.Н.</i> Учебно-методический комплекс курса по выбору: «Дидактогения и её влияние на развитие личности» .....	273
<i>Еромасова А.А.</i> Российская ментальность: философия и психология. Рабочая программа спецкурса .....	302
<i>Шильнов А.А.</i> Учебный практикум по охране природы и рациональному природопользованию .....	310
<b>Часть пятая</b>	
<b>ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ</b> .....	331
<i>Пластов М.А.</i> Наследники грядущего .....	333
<i>Пластов М.А.</i> Любимое русское слово (избранные поэтические произведения) .....	337
<i>Чернов С.В.</i> Характерология гениальности: Святость и гениальность .....	353
<i>Чернов С.В.</i> Образ личности гения: опыт исследования творческой жизни Н.А. Бердяева.....	373
<b>Сведения об авторах</b> .....	405



## Слово редактора

---

# **ПСИХОАНАЛИЗ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ, КОНСАЛТИНГЕ И БИЗНЕСЕ: Международная научно- практическая конференция**

**С. В. Чернов**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

В ноябре 2014 года в Москве состоялась Международная научно-практическая конференция «*Психоанализ, психологические практики и педагогические технологии в образовании, консалтинге и бизнесе*», организованная Институтом Непрерывного Профессионального Образования совместно с Институтом психоанализа и социального управления П.С. Гуревича. Конференция явилась третьим в ряду научных форумов, проведённых нашим Институтом в 2014 году<sup>1</sup>. Поскольку программа конференции затрагивала актуальные темы современности, она привлекла широкое внимание научной общественности, работников образования и представителей бизнеса. Мероприятия проходили в очном формате в прекрасных аудиториях Центра молодежного парламентаризма в течение трёх дней, что позволило участникам не только выступить с результатами своих исследований и разработок, но и обменяться опытом с коллегами и партнёрами в комфортной и непринуждённой обстановке.

---

<sup>1</sup> См.: Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск второй (№2/2014) / Под научн. ред. проф. С.В. Чернова. М., 2014; Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№3/2014) / Под научн. ред. проф. С.В. Чернова. М., 2014.

Конференцию поддерживали: Институт философии Российской академии наук, Компания «Индустрия недвижимости», Молодёжное научное общество Москвы и Московской области, Федеральный музей профессионального образования, Центр молодёжного парламентаризма, редакции научных журналов: «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение», «Филология: научные исследования».

*Организационный комитет Международной конференции*

*Гуревич Павел Семенович* – доктор философских наук, доктор филологических наук, профессор, директор Института психоанализа и социального управления, главный научный сотрудник Учреждения Российской академии наук Института философии РАН, профессор Калифорнийского университета, вице-президент Академии гуманитарных исследований, действительный член Российской академии естественных наук, Нью-йоркской академии наук, Академии педагогических и социальных наук, главный редактор журналов «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение», «Филология: научные исследования» (председатель Организационного комитета).

*Чернов Сергей Васильевич* – кандидат педагогических наук, профессор, ректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, заслуженный работник науки и образования (сопредседатель Организационного комитета).

*Децюк Андрей Русланович* – доцент кафедры специальных исторических дисциплин Института Непрерывного Профессионального Образования, председатель Молодёжного научного общества города Москвы и Московской области (учёный секретарь Организационного комитета).

*Бёрд Роберт (Bird Robert)* – доктор философии, профессор Чикагского университета (США).

*Быкова Марина Федоровна* – доктор философских наук, профессор философии Университета Северной Каролины, редактор журнала «Russian Studies in Philosophy» (США).

*Ермишин Сергей Петрович* – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социально-культурного сервиса Поволжского государственного университета, почетный член Глионнского института (Швейцария).

*Зуева Светлана Павловна* – генеральный директор ООО «Индустрия недвижимости».

*Красавин Владимир Александрович* – Doctor Honoris Causa, проректор по УМР Института Непрерывного Профессионального Образования, заместитель председателя Молодежного научного общества города Москвы и Московской области (секретарь Оргкомитета).

*Махмудов Ибрагим Исмаилович* – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии и психологии управления Академии государственного и общественного строительства при Президенте Республики Узбекистан, член Правления Ассоциации Психологов Узбекистана (Узбекистан).

*Намли Елена* (Namlı Elena) – доктор этики, профессор Упсальского университета (Швеция).

*Пластов Михаил Абрамович* – доктор философии, кандидат физико-математических наук, профессор Ганноверского университета (Германия), член Президиума Российской академии естественных наук, действительный член Академии Российской Словесности, сопредседатель Союза литераторов России, президент Союза литераторов Европы.

*Россохин Андрей Владимирович* – доктор психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

*Спирова Эльвира Маратовна* – доктор философских наук, заведующий сектором истории антропологических учений Института философии Российской академии наук, заместитель главного редактора журналов «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение».

*Тарханова Тамара Александровна* – кандидат педагогических наук, директор Федерального музея профессионального образования.

*Фишер Норберт* (Fischer Norbert) – доктор философии, профессор, заведующий кафедрой основных философских вопросов богословия Католического университета в Айхштете (Германия).

*Харламенков Алексей Евгеньевич* – Doctor Honoris Causa, проректор по информационным технологиям Института Непрерывного Профессионального Образования, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии (секретарь Оргкомитета).

*Чичовачки Предраг* (Сicovacki Predrag) – доктор философии, профессор Колледжа Св. Креста (США), профессор университета (Индия).

*Шаповалов Владимир Иванович* – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии естествознания, первый проректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии менеджмента и управления персоналом.

*Шейкин Владимир Александрович* – проректор по внешнеэкономическим связям и связям с общественностью Института Непрерывного Профессионального Образования.

*Шильнов Александр Александрович* – кандидат географических наук, заведующий кафедрой специальных исторических дисциплин Института Непрерывного Профессионального Образования.

*Шуванов Игорь Борисович*, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и связей с общественностью Сочинского государственного университета.

В конференции участвовали представители от 25 научных и образовательных организаций с широчайшей географией: от Москвы и Санкт-Петербурга до Южно-Сахалинска (см.: Сведения об авторах). Из них: академики – 2, член-корреспондент – 1, доктора наук – 5, кандидаты наук – 21, педагоги, деятели культуры, представители бизнеса, аспиранты и студенты из Москвы, Московской области, Нижнего Новгорода, Санкт-Петербурга, Иркутска, Мурманска, Старого Оскола, Твери, Тулы и др. городов России, а также наши зарубежные коллеги. На пленарном заседании выступили: проф. Гуревич П.С. с докладом «*Горизонты психоанализа*», проф. Еромасова А.А. с докладом «*Российская ментальность: философия и психология*», Харламенков А.Е. с докладом «*Формирование коммуникативной компетентности людей с нарушением слуха*», проф. Чернов С.В. с докладом «*Образ личности гения*». Далее работа конференции была продолжена в секциях.

По результатам конференции подготовлен настоящий сборник: *Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск четвёртый (№4/2014)*, который состоит из пяти частей: 1) «Психоанализ и психологические практики»; 2) «Психология и педагогика высшей школы»; 3) «Педагогические технологии. Психолого-педагогические и междисциплинарные исследования»; 4) «Учебно-методические разработки»; 5) «Духовное наследие». Важно отметить, что раздел «Учебно-методические разработки» был включён в издания Института впервые, но опыт показал наличие значительного интереса у наших авторов и партнёров к публикациям этого жанра, поэтому в последующих изданиях мы будем наряду с научными трудами размещать также и учебно-методические материалы.

В рамках конференции, на третий день работы были проведены два авторских семинара.

***Авторский семинар профессора П. С. Гуревича «Психологическое здоровье нации».***

Павел Семёнович Гуревич обратил внимание на то, что современный психоанализ во всех его вариантах уделяет значительное внимание психологическому здоровью нации. Оно определяется не только ценностными и практическими установками общества, но и массово-психологическими процессами. Известный психоаналитик Эрих Фромм имел все основания для утверждения: мы живём в больном обществе. Признаками «болезни» можно считать экспансию невротического поведения, эскалацию ненависти и агрессивности, господство кризисных процессов в обществе, распространение лжепотребностей, общая шизофренизация людей внутри социума. Болезненную остроту обретает сегодня атомизация общества, социальное расслоение, гипертрофия

общественных иллюзий. Вместе с тем, современный психоанализ располагает психотехническими приёмами и методиками, позволяющими «оздоровить» общество. Мы нуждаемся сегодня в специалистах такого профиля и готовим их.

На семинаре обсуждались следующие вопросы:

1. Что мы понимаем под «психологическим здоровьем нации»?
2. Существуют ли критерии или признаки этого здоровья?
3. Как Эрих Фромм проводит различие между "здоровым" и "больным" обществом?
4. В каком обществе мы живём согласно этому различению?
5. В чём различие невротиков и психопатов?
6. Где водораздел между идеями и психозами?
7. Что понимать под словами «шизофренизация общества»?
8. Каковы пути оздоровления общества?

***Авторский семинар профессора С. В. Чернова «Психологические практики в консалтинге и бизнесе».***

Сергей Васильевич Чернов подчеркнул, что изменения, постоянно происходящие в культурной, социальной, экономической жизни общества, ставят перед профессионалами новые вызовы, без ответа на которые трудно ожидать прогресса и движения вперед. Такой вызов стоит сегодня и перед специалистами в области психологического и кадрового консалтинга. Сегодня на этом рынке существует реальный запрос, но для того, чтобы стать конкурентоспособным и занять хотя бы небольшую толику этого рынка, требуется высочайший профессионализм, готовность к изменениям и, главное, – освоение новых знаний, нетривиальных подходов и оригинальных психотехнологий. Эта сюжетная линия и положена в основу нашего семинара.

На семинаре обсуждались следующие актуальные вопросы:

1. Психологический *тренинг, консалтинг и коучинг*:
  - ◆ отличия и точки пересечения;
  - ◆ перспективы и ограничения;
  - ◆ возможность применения в индивидуальном и корпоративном формате;
  - ◆ оценка результативности.
2. Практика *инновационного корпоративного тренинга*<sup>2</sup>:
  - ◆ организационно-методические основы проведения;
  - ◆ практические приёмы;
  - ◆ оценка результативности.

<sup>2</sup> См.: Чернов С.В. Инновационный тренинг: технология решения корпоративных бизнес-задач – в настоящем издании. – С. 84-102.

3. Система *деловой оценки персонала* (ДОП) корпораций:
- ◆ принципы, подходы, возможности применения;
  - ◆ адаптация системы ДОП к бизнес-среде и корпоративной культуре корпорации;
  - ◆ практические приёмы;
  - ◆ критерии и показатели эффективности деятельности руководителей, линейных менеджеров и специалистов компании (корпорации);
  - ◆ оценка эффективности деятельности сотрудника в определённой должности, прогноз эффективности при ротации кадров.

Семинары вызвали значительный интерес, на них присутствовало более тридцати участников конференции, которые приняли живое участие в обсуждении поставленных вопросов.

Все участники семинаров получили Именные сертификаты о прохождении курсовой подготовки по соответствующей тематике.

Участники конференции отметили высокий организационный и научно-методический уровень проведения Международной конференции, выразили глубокую благодарность руководству Института Непрерывного Профессионального Образования, руководству Института психоанализа и социального управления и Организационному комитету конференции, а также высказались за необходимость продолжения начатого диалога между представителями научно-педагогической общественности и представителями реальной экономики в рамках подобных ежегодных научно-практических форумов.

*13–15 ноября 2014,  
город Москва*

**Часть первая**

**ПСИХОАНАЛИЗ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПРАКТИКИ**

---



# ГОРИЗОНТЫ ПСИХОАНАЛИЗА

**П. С. Гуревич**

*Институт философии Российской академии наук,  
Институт психоанализа и социального управления*

## **Психоанализ дикий**

Еще в летние месяцы этого года в Государственную думу был внесён проект «О психологической помощи в Российской Федерации». В этом документе речь идет о том, чтобы упорядочить сферу психологических услуг. Еще при З. Фрейде появилось словосочетание «дикий психоанализ». Он использовал его для того, чтобы провести различие между профессиональными психоаналитиками и теми «врачевателями», которые не принадлежат к ним, недостаточно знакомы с психоаналитической техникой, но претендуют на то, чтобы называться психоаналитиками. В статье «Дикий психоанализ» он специально рассмотрел особенности некомпетентной активности. Так, Фрейд описал случай с 45-летней женщиной, которая пришла на приём к молодому врачу и рассказала о том, как её преследуют страхи. Самозванный психоаналитик мгновенно указал ей на её сексуальную неудовлетворённость как причину тревоги. В этой ситуации аналитик выявил три варианта достижения здоровья для пациентки: вернуться к мужу, завести любовника или заняться самоудовлетворением. Однако пациентка не хотела возвращаться к мужу, а остальные рекомендации были неприемлемы для неё по нравственным соображениям.

Эта женщина обратилась к Фрейду, чтобы получить от него более разумную возможность выхода из состояния страха. Тот сразу отметил несовместимость лечения с теорией и практикой психоанализа. По сути дела врач исходил лишь из телесных потребностей пациентки и опирался на варианты соматического лечения. Между тем психоанализ предполагает рассмотрение психосексуальности. Очевидно, что невротические симптомы не могут исчезнуть в результате сексуальных актов. Психоаналитическая же

терапия предполагает обнаружение причины, которая привела к вытеснению внутреннего сопротивления. Задача психоаналитика в данном случае заключалась в том, чтобы пациентка овладела этим сопротивлением.

Такое лечение Фрейд называл «диким», имея в виду врача, который располагает медицинским дипломом, но не понимает сути психоанализа, хотя и действует от его имени. Резкость Фрейда была оправданной, поскольку целители, не овладевшие методикой и техникой психоаналитического лечения, приносят вред пациентам. Не случайно речь шла именно о знахарях, то есть людях, составляющих главный контингент шарлатанов. По мнению Фрейда, само медицинское образование в данном случае не главное. Важно овладеть психологической методикой и техникой психоаналитического лечения. К новому учению и к его целительской практике мгновенно подключились энтузиасты, которые не владели сложной техникой психоанализа. Фрейд и его ученики отчаянно боролись против самозванцев, выступающих от имени нового психологического направления и связанной с ним практикой избавления от невротических состояний. Оценка этого явления, симулирующего теоретически безупречную психологическую практику, было нетерпимой. По сути дела вся история психоанализа связана с изобличением малограмотной спекуляции на фрейдистском учении.

С этой точки зрения внесение нового проекта кажется безупречно актуальным и важным. Изучение психоанализа в нашей стране не связано с образовательными стандартами. Иначе говоря, специалистов-психоаналитиков нигде не готовят. Однако в стране полно различных психоаналитических центров, ассоциаций и пунктов, оказывающих населению психоаналитические услуги. В результате люди не имеют элементарного представления о том, что такое психологическое консультирование, психоанализ и как можно избавиться от невротических симптомов и поведенческих реакций. Проект закона направлен против многочисленных чудодеев, которые обещают пациентам высокое качество жизни, освобождение от недугов и серьёзных заболеваний. И по первому впечатлению можно подумать, что этот проект сыграет важную роль в оздоровлении населения, освободит специалистов от шарлатанов и недоучек.

Однако внимательное изучение документа показывает, что он, как и многие другие инициативы наших законодателей, способен еще серьёзнее запутать ситуацию, нанести вред психическому состоянию общества. Думцы, как правило, натываются на проблему, которая действительно назрела, требует государственного вмешательства. Однако они полагают, что исправить положение можно не вникая в детали, в историю вопроса, путем хорошо опробованной практики запрета. Между тем перед Министерством образования и науки стоят реальные трудности, которые невозможно устранить с помощью окрика, наказания, «недозволения».

Кажется, чего проще – надо создать некие единые стандарты оказания психологической помощи. Учредить государственный орган, который будет управлять психологической сферой на федеральном уровне. Наконец, одобрить некий список тех, кто имеет право работать на ниве психологии, а кто такого права не имеет. Всероссийский реестр укажет на специалистов и оставит за бортом тех, кто занимается психологической практикой, не имея оснований для такой деятельности.

## Карманная философия

Такую философию Н.А. Бердяев называл «карманной». Она одушевлена поиском простых решений, очевидных причинно-следственных связей, обыденной логикой, которая, как известно, имеет узкое применение, лишь в горизонте житейской логики. При оценке общественных процессов требуется экспертиза разных сторон социального бытия. Для того чтобы понять, как сложилась ситуация, о которое идёт речь в проекте, надо исходить не только из текущего момента, но и из истории вопроса. Иначе можно запутать не только специалистов, но и тех людей, которые пользуются услугами практикующих психологов.

В этом контексте возникают многочисленные вопросы. Какова сегодня психологическая культура в России? Что мы понимаем под «психологическим здоровьем» нации? Существуют ли критерии или признаки этого здоровья? В чем различие невротиков и психопатов? Что понимать под словами «шизофренизация общества»? Может ли человек жить в ситуации постоянного абсурда? Кто имеет право оказывать психологические услуги? Каковы пути оздоровления общества?

Без изучения российского опыта в области психологии невозможно понять, что происходит сегодня в этой общественной сфере. По мнению К. Ясперса, наша философская современность заключается в знании о прошлом. «Фактически, – писал он, – это некая основная философская форма изначального философствования – понимать и делать очевидными во взаимодействии с традицией, в изучении старых текстов то, что, таясь в глубине, движет настоящее» [12, с.97]. Судьба психологии в нашей стране затейлива и поучительна. В ней есть плодоносные периоды, но есть и «вычерки», времена авторитарного отказа от психологического знания. Берем начало XIX века. Пушкин пишет сцену из «Фауста». Мефистофель, беседуя с книжником, не без иронии заявляет: «Я психолог... о вот наука!». Однако в России эта наука пока не укоренена. Она существует в лоне философского знания. Но это и неплохо. Выдающиеся философы России серьёзно изучают глубинные процессы человеческой психики.

Возьмем, к примеру, философские труды П.Л. Лаврова. Он осваивал антропологическую точку зрения философии. «Человек в учении Лаврова, – пишет Г.Г. Шпет, – это линза, через которую преломляются все лучи света, идущие от действительности; затем они собираются в одном фокусе и вновь расходятся, неся с собою творчески преломленный образ этой действительности. Тем фокусом, в котором совершается названное философское сосредоточение и преобразование, является *сознание*» [11, с.429-430]. Русские философы, говоря о том, что важно для философии, непременно уточняли и «для психологии тоже».

В конце XIX – начале XX века в России возникает социальный запрос на психологию. Страна нуждается в рекомендациях для производственной, медицинской, педагогической и военной практики. В России открываются физиологические лаборатории, крупнейшие психологические школы и направления. Новая наука рождается в дискуссиях. Владимир Сергеевич Соловьев полемизирует с «философией бессознательного» Эдуарда Гартмана. Русский философ расценивает психологию как внутренний процесс самораскрывающегося духа.

Н.О. Лосский показывал, что наставления христианских подвижников указывают пути для освобождения от душевных ран и комплексов порой без психоаналитического копания в душе [5]. Русский философ называл великими открытия Фрейда, в том числе указывающие на значение душевных травм для возникновения психоневрозов. Он писал: «Сравнительно недавно многие философы и психологи думали, что бессознательных психических состояний не бывает. В их трудах нередко вместо слова «душевная жизнь» употребляется слово «сознание». В духе своих теорий они утверждали, что говорить о бессознательном душевном состоянии – это значит признавать существование «бессознательного сознания», т.е. высказывать нелепое противоречие. Конечно, они не правы: противоречия нет, если в приведенном мною примере бессознательной зависти мы будем правильно описывать ее, называя ее бессознательным психическим процессом. В наше время благодаря исследованиям психиатра Фрейда и его школы широко распространилось убеждение в том, что бессознательные психические процессы существуют и что значительные области нашей душевной жизни протекают как неопознанные и даже неосознанные нами состояния» [6, с.336].

В то же время психология сотрудничала с мистикой. Это национальная традиция. При царском дворе был не только Григорий Распутин, но и бурятский эзотерик Бадмаев. Интерес к мистической духовной традиции проявляли ученые и философы. Сегодня думцы встревожены распространением шаманизма, различных оккультных практик, модой на восточное целительство. Но разве можно эту традицию извести одним росчерком пера? Неужели неясно, что состояние здравоохранения в нашей стране сегодня оставля-

ет желать много лучшего. Что делать людям, которые не получают должной медицинской помощи? Они, естественно испытывают отчаяние и поэтому обращаются к тем, кто сулит скорое выздоровление.

Обратим внимание на книжный рынок. Девушки мечтают выйти замуж. Им предложен веер брошюр на тему: «Как захомутать мужчину?». Почитаем статьи, которые печатаются в центральных изданиях. Авторы этих публикаций обычно советуют молодым людям, вступающим в производственный коллектив, «сразу себя поставить». Разве такие советы совместимы с групповой психологии в ее академическом варианте? Неужели личностный рост сводится к тому, что воспитать в себе стерву?

Человек, живущий в цивилизованном мире, может в связи с любой жизненной ситуацией, обратиться к серьёзной психологической литературе. Он имеет шанс, разумеется, познакомиться и с популярным изложением проблемы. Но наше население не располагает психологическим знанием. Мы имеем предельно низкую психологическую культуру. Человек, который хочет получить психологическую консультацию, сразу получает в свое распоряжение сомнительные брошюры и книги, которыми наводнён рынок. Эта книжная продукция выполняет запросы потребительского общества и зачастую дает такие советы, которые никак несовместимы с психологическим знанием.

### **Печальный опыт**

Правомерно ли считать, что мы живем не в цивилизованном обществе? Но разве в России психология не подвергалась многочисленным репрессиям? 4 июля 1936 г. было принято постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». В данном документе бездоказательно педология была объявлена лженаукой. В результате дальнейшее развитие психологии в целом в нашей стране было парализовано. Боязнь идеологических извращений сковала теоретическую мысль, наложила вето на многообразную педагогическую практику.

Педология, или наука о ребёнке, зародилась не в России, но в нашей стране она стала широким движением. Многие открытия этой науки позже стали проникать в другие отрасли психологического знания при изучении психологии труда или групповой психологии. Исключительно ценной была идея изучать ребёнка не по частям, а комплексно и в процессе развития. На этой ниве трудились такие известные психологи, как А.П. Нечаев, Г.И. Россоломо, И.А. Сикорский, К.И. Поварнин, а также педагоги – П.Ф. Лесгафт и Ф.Ф. Эрисман. Значительный вклад в изучении психологии детей внесли выдающиеся психологи Л.С. Выготский, П.П. Блонский,

М.Я. Басов. В результате по всей стране сложилась сеть педологических учреждений – центральных, краевых и низовых. Они подчинялись трем наркоматам – Наркомпросу, Наркомздраву и Наркомпути.

Педологам обвиняли в том, что они будто бы абсолютизировали наследственность и, следовательно, недооценивали роль воспитания как такового. В то же время им инкриминировали тезис, согласно которому они считали также неизменной и социальную среду. Получалось, будто педологи призывают не допускать к обучению детей таких родителей, которые сами выросли в нищете и имеют плохую наследственность. Все эти грозные оценки носили в основном идеологический характер и имели политическую подоплеку. Поставленная в постановлении задача создать «марксистскую науку о детях» носила декларативный смысл. Ведь для такой науки требовалась разработка теории социальной среды, данные возрастной психологии, конкретные результаты социологической теории, изучение патопсихологических проблем. Но именно эти направления науки и подверглись критике. Существенно пострадала также и прикладная психология, изучение психотехники оказалось опасным. Педология в течение нескольких лет подвергалась тотальному разгрому. Крупнейших ученых наградили ярлычками. Л.С. Выготского назвали «эклектиком», а П.П. Блонского объявили пропагандистом фашистских идей.

Вот как оценивалась педология уже в энциклопедических изданиях и партийных газетах. «Педология – антимарксистская, реакционная буржуазная наука о детях» [2]. В газете «Правда» (от 5 июля 1936 г.) писали: «Контрреволюционные задачи педологии выражались в ее «главном» звене – фаталистической обусловленности детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды».

Долгое время мы считали, что советская власть не запрещала психоанализ. Историки строили различные предположения о том, почему психоанализ, который быстро укоренился в России, затем неожиданно и стремительно сошёл на нет. Мы винили в этом окончание нэпа, увлечение коллективистской идеологией, стремление угнаться за научно-техническим прогрессом. Хотя многим было очевидно, что психоанализ оказался несовместимым с официальной идеологией в СССР. Архивные источники подтверждают сегодня, что на запрещение психоанализа в нашей стране повлияла политическая воля И.В. Сталина.

Утверждение психоанализа в нашей стране сопровождалась масштабными репрессиями против интеллигенции. В 1922 г., как известно, из страны по указанию В.И. Ленина были высланы лидеры философской, социологической, исторической и психологической мысли. С середины 20-х годов под воздействием политических факторов стала усиливаться негативная вульгарно-социологическая критика психоанализа. 14 августа 1925 г. решением заседания Совета народных комиссаров РСФСР под председательством

вом Н.А. Семашко московский Государственный психоаналитический институт (ГПАИ) был ликвидирован. Борьба психоаналитиков (Р.А. Авербух, М.В. Вульф и др.) за сохранение психоанализа, полученных ценных материалов по психологии ребенка и продолжение научной работы по детскому психоанализу не увенчалась успехом. В 1928 г. ГИЗ закрывает издание «Библиотеки». Незадолго до этого закрывается Психоаналитический институт. Начиная с 1930 г. психоанализ как теория оказывается запрещённым. В архиве И.Д. Ермакова сохранилась большая книга о Достоевском, о его творчестве, рассмотренном с точки зрения психоанализа. Сам он больше ничего не публиковал по психоанализу. Ермаков был арестован в 1940 г., а через два года он умер в лагере. К 1930 г. завершилась номинальная деятельность Русского психоаналитического общества. Но оставшиеся в эмиграции российские психоаналитики М.В. Вульф, Б.П. Вышеславцев, Н.Е. Осипов, С.Л. Франк продолжали теоретическую и практическую работу [подробнее см.: 4]. Разумеется, в их работах появились и критические оценки наследия Фрейда. Однако они были связаны с попыткой преодолеть узко натуралистическую направленность психоанализа [см.: 3, 9].

Примечательно, что Б.П. Вышеславцев отстаивал русскую религиозность как правду о душе. В то же время он явился серьёзным интерпретатором психоанализа. Русский мыслитель называл абсурдом психологизма стремление К.-Г. Юнга свести феномен Бога к «бытию в душе». Он писал: «Объяснить идею Бога психоаналитически, как перенос комплекса «Отца» на наше высшее «я», или свести идею Бога к архетипу (прообразу) Отца – совсем не значит, как это думал Фрейд, свести религию и Бога к субъективной иллюзии, к «бытию в душе», в сознании и подсознании, комплекса отца и матери, прообразов отца и матери, вовсе не означает, что не существует реальных и трансцендентных моей душе отцов и матерей; не означает, что их бытие сводится к моим комплексам и есть только «бытие в моей душе»... Вообще архетипы могут иметь трансцендентное познавательное значение, как символы, и постоянно его имеют. Все наше познание в действительности начинается с архетипов» [3, с.280].

Психоанализ – одно из пяти направлений мировой психологии. Это все не эзотерическое, закрытое течение. Другие направления мировой психологии – бихевиоризм, гештальт-психология, гуманистическая психология, трансперсональная психология не могли бы составить системное изложение своих идей без обращения к психоанализу. Критический анализ психоаналитических положений, стремление иначе рассмотреть проблему, дистанцироваться или, наоборот, приблизиться к психоанализу, – такова логика развития мировой психологии. Можно ли толковать о профессиональной психологической помощи в нашей стране, где психоанализ не включен даже в образовательные стандарты?

Проект закона «О психологической помощи в Российской Федерации» имеет узкую направленность. Да, деятельность психологов в различных сферах дробно и основательно изложена в соответствующих отраслевых документах – «Об образовании», «Об охране здоровья граждан», «О социальной защите населения» [см. об этом: 7]. Да, проект направлен против частников. Странно, что чиновников всегда привлекает внимание та сфера, где крутятся неучтенные деньги. Они убеждены в том, что документ может опустить шлагбаум перед дилетантами, шарлатанами, недобросовестными специалистами. Тут, нет сомнения, можно конкретно разобраться с каждым частником, благословить его или заклеить. Сразу возникают формальные вопросы: есть ли у специалиста первое психологическое знание? Но многие корифеи современной психологии учились на философском факультете. И это не их вина: психологическое образование было в загоне. Может быть, надо и начать с этого вопроса, с понимания проблемы в историческом аспекте. Иначе чиновники получают в свое распоряжение такую свободу, что до произвола недалеко.

Зачем нашему обществу бросать тень на тех, кто своими научными трудами внёс огромный вклад в психологию, но не был закреплен в ней институционально. Возьмем в качестве примера Г.Г. Шпета. Его психологическое наследие бесценно. Но отлучать его от профессии уже поздно. Он расстрелян. А в западной традиции – разве К. Хорни, Э. Фромм, О. Ранк – психологи? Но как измерить их вклад в развитие мировой психологии?

В нашей стране многие не знают, что такое психотерапевт. А ведь эта специальность существует в двух вариантах – психиатр и психоаналитик. В СССР психиатрия не испытывала гонений. Она помогала властям ставить психиатрические диагнозы диссидентам, инакомыслящим. Сеть психиатрических учреждений у нас в стране обширна. В этой структуре психоанализ блистательно отсутствует. Спросите психиатров, имеет ли право психолог оказывать услуги, связанные со здоровьем? Они дружно ответят: нет, не имеют, у них нет медицинского образования. А коли так, о чём речь? Если мы вдруг прозрели и решили, что психологи тоже пестуют больных, то надо внести ясность в этот вопрос. Прежде всего, разделить сферы, провести демаркацию. А пока речь идет об абстрактных психологических услугах. Что бы это означало?

### **Общество «больное» и «здоровое»**

В каком обществе мы живём? Есть ли объективные показатели болезненного состояния общества? Вот что писал известный поэт и журналист А. Аронов в газете «Московский комсомолец»: «В то время как «ИЛ» отмечает свое сорокалетие, философско-психоаналитический журнал только что ро-

дился и явил миру свой первый номер. Совсем недавно советские идеологии пугали детей и взрослых психоанализом как страшным оружием буржуазии и растленного капитализма. Оказалось, что эта наука как раз очень полезна. С ее помощью специалисты могут многое понять в человеке. Есть у психоанализа и практическое применение – десятки тысяч врачей-психоаналитиков во всем мире способствуют здоровью своих сограждан без психушек и прочей пакости. Имеется у психоанализа и философский аспект – ведь непознанные бездны человеческого сознания тоже ждут и не дождутся своей разгадки, объяснения и толкования. Крупнейшие умы человечества в XX веке обращались к трудам классиков психоанализа – Зигмунда Фрейда и Карла-Густава Юнга. У нас же Фрейд вынули из обихода в самом начале двадцатых годов, практически оставив страну победившего пролетариата без психологической помощи и поддержки. Только в последние пять-семь лет труды видных ученых и философов мира возвратились в нашу страну, где всегда у власти было много психов и мало сочувствия всем нам – живым и страдающим людям» [1].

Значительным событием в истории российского психоанализа стал Указ Президента России «О возрождении философского, клинического и прикладного психоанализа» [8]. После этого указа была создана государственная программа развития психоанализа. Была собрана медицинская, социологическая, психологическая информация о том, в каком состоянии находится наше общество. Были проанализированы данные о распространении алкоголизма, наркомании. Собраны сведения о растущей шизофренизации общества. Эти материалы показали, какую цену мы заплатили за репрессирование психоанализа.

Эрих Фромм ввёл понятие «здорового общества», которое он противопоставил обществу «больному». Он отметил, что психиатры отказываются признавать, что общество в целом может быть психически не вполне здоровым. Справедливо ли считать, что проблема душевного здоровья общества заключается лишь в количестве «неприспособленных» индивидов. Американский психолог рассмотрел патологию нормальности, особенно в современном обществе [10, с.131].

О каких же показателях идет речь у Э. Фромма? В современных странах широко распространены психические заболевания. Статистика даёт представление только о числе пациентов в психиатрических больницах. Но нет данных о сравнительной частоте психических расстройств. Единственными сопоставительными величинами, которые могут нам дать представление о состоянии психического здоровья, являются сведения о самоубийствах, убийствах и алкоголизме. Фромм обращает внимание на то, что массовые представления в обществе далеко не всегда в обществе бывают «здоровыми». Наивно полагать, что если большинство людей разделяют определенные представления и чувства, то тем самым доказывается обоснованность последних.

Проект постановления «О психологической помощи в Российской Федерации» совершенно не касается массово-психологических процессов, происходящих в обществе. Между тем именно здесь в массовом сознании скрываются коллективные невротические реакции, болезненные комплексы, патологические модели поведения.

## Литература

1. **Аронов Александр.** Психоанализ – оружие пролетариата // Московский комсомолец. 1995. 18 июля.
2. **Большая советская энциклопедия.** 1-ое изд. В 65-и тт. Т. 44. М.: Сов. энциклопедия, 1939.
3. **Вышеславцев Б.П.** Этика преображенного Эроса. М.: Республика, 1994. 367 с.
4. **Гуревич П.С.** Психоанализ. М.: Юнити-Дана, 2007. 479 с.
5. **Лосский Н.О.** Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991. 367 с.
6. **Лосский Н.О.** Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция / Сост. *А.П. Поляков*. М.: Республика, 1995. 400 с.
7. **Сунгурова Надежда.** Регламент на душевное тепло // Аргументы недели. 2014. № 43. С. 30.
8. **Указ Президента РФ № 1044** «О возрождении философского, клинического и прикладного психоанализа». Москва, 19 июля 1996 г.
9. **Франк С.Л.** Духовные основы общества: сборник / Сост. *П.В. Алексеев*. М.: Республика, 1992. 510 с.
10. **Фромм Э.** Здоровое общество // Фромм Э. Мужчина и женщина / Сост. *П.С. Гуревич, С.Я. Левит*. М.: АСТ, 1998. 509 с. С. 129-452.
11. **Шпет Г.** Очерк развития русской философии. Материалы. Реконструкция Татьяны Шедриной. М.: РОССПЕН, 2009. 847 с.
12. **Ясперс К.** Всемирная история философии: Введение. СПб.: Наука, 2000. 272 с.

# **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОВД**

**В. В. Вахнина**

*Академия управления МВД России*

В настоящее время имеющиеся инновации предполагают качественно иной подход к подготовке руководящего состава органов и подразделений МВД России.

Обучение, переподготовка и повышение квалификации специалистов, действующих в области разрешения конфликтов и ведения переговоров, происходят в условиях, когда участники получают позитивный опыт самостоятельного анализа конфликтных ситуаций, их проектирования и конструирования в учебных условиях.

Для игровых методов характерно наличие: ситуационного компонента, задающего контекст, в котором развивается игровая деятельность, направленная на анализ предложенной ситуации [1, с.204]. Преодоление выявленных в ней проблем, в условиях игрового моделирования ее управления особенно эффективно, т.к. игры, выраженным ситуационным компонентом, преимущественно нацелены на разрешение ситуации.

В играх созданы условия для отработки в обстоятельствах, максимально приближенных к реальным, различные кризисные переговорные ситуации, возможности решить сложные управленческие задачи. Моделируемые условия позволяют исследовать различные переговорные ситуации, связанные с фактом совершения преступления.

Ролью (позиционный) компонент, задающий роли или обеспечивающий реализацию позиций участников, с целью развития их способностей к взаимодействию с другими, способствует формированию стереотипов профессионального поведения и его коррекции в общении с окружающими при игровой задаче – заданной роли или принятой позиции, т.е. ролевые игры, ведущим элементом которых является развитие коммуникативной составляющей.

Игры широко применяют для развития переговорной культуры, включая их в социально-психологические тренинги. Они сочетают в себе учебную и игровую деятельность, их задача – подготовка специалистов, обладающих широким спектром профессиональных умений и профессионально важных личностных качеств.

Одной из основных технологий подготовки, позволяющих развивать переговорную компетентность сотрудника-переговорщика, уметь оказывать психологическое влияние, воздействовать на личность, группу является социально-психологический тренинг. По мнению В. Мастенбрука «переговоры – умение, которое можно развить лишь через практику», которая моделируется игровым методом.

Анализ переговорного процесса требует квалифицированного и научно-обоснованного прогноза негативного развития складывающейся кризисной переговорной ситуации и выработки мер по ее нормализации и профилактики в будущем.

Являясь многофункциональным методом преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы, социально-психологический тренинг направлен на осознание мотивационных механизмов и развитие социально-психологической, переговорной культуры сотрудника ОВД и необходимо тем, кто стремится приобрести знания и навыки, способствующие более эффективному ведению переговорного процесса.

Развитие профессионально важных качеств в процессе социально-психологического тренинга, способствует развитию установок на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности, освоению профессиональных ролей служебной деятельности в различных переговорных ситуациях, развитию ценностно-мотивационной сферы, формированию уверенности в себе и выработке планов профессионально-личностного развития, развития переговорной культуры.

Переговорная культура сотрудников ОВД является одним из показателей профессионального мастерства, но без целенаправленного формирования не достигает у многих высокого уровня. В рамках системно-ситуативного анализа получил широкое распространение так называемый метод сценариев, оказавшийся эффективным инструментом выработки управленческих решений в сложных ситуациях управления.

Для развития и диагностики переговорной культуры сотрудников органов внутренних дел, повышения уровня социально-психологической подготовленности используются специальные диагностические методики и тренинговые занятия, в форме видеотренингов, ролевых игр, моделирования различных ситуаций, учений.

За последние годы значимость игр и учений в обучении возросла в связи с реформированием системы образования и реформирование системы МВД

в т.ч. системы образования МВД России и осложнением оперативной обстановки в стране по таким видам как терроризм экстремизм массовые беспорядки организованная преступность.

В основе деловых игр реализуется принцип максимального соответствия сценариев реальным кризисным переговорным ситуациям, экстремальным условиям, особенностям оперативной обстановки.

Значимость практических форм подготовки сотрудников ОВД продиктована и контингентом обучаемых, уже имеющих высшее образование и опыт руководящей деятельности в органах внутренних дел, что обуславливает необходимость использования ситуационного подхода в обучении различных категорий слушателей Академии. Именно на его основе моделируются кризисные ситуации переговорной деятельности, формулируются учебные задачи.

Перестройка системы обучения слушателей Академии происходит в связи с переходом на магистерскую подготовку, а также с созданием Академического центра игр и учений (ЦКШУ) с ежегодным проведением на его базе командно-штабных учений с руководящим составом органов и подразделений МВД России. Формирование на кафедрах полигонного комплекса с оснащением рабочих мест профессорско-преподавательского состава и обучаемых инновационной техникой, существенно расширило возможности игр и учений [2, с.35].

Алгоритм развития переговорной культуры включает: первоначальное усвоение определенных предметных знаний, на основе которых развиваются коммуникативные навыки и умения.

Теоретическая концептуальная модель развития переговорной культуры включает: наличие механизмов (техник); социально-психологический тренинг; техника речи; элементы техник нейро-лингвистического программирования.

Таким образом, концептуальная модель развития и формирования переговорной культуры состоит из двух частей:

1 часть. Переговорная культура сотрудников ОВД: а) условия развития переговорной культуры: объективные, субъективные, объективно – субъективные; б) основные компоненты: речевые умения и навыки; психолого-педагогическая компетентность (коммуникативная компетентность; аутопсихологическая; конфликтная) и экстремально-юридическая компетентность; в) задачи: установление контакта; поиск совпадающих интересов; разрешение конфликтной ситуации; г) механизмы развития: формирование коммуникативные умения, навыки, использование техники нейро-лингвистического программирования, социально-психологический тренинг, упражнения, игры (ролевые, рефлексивные, деловые).

2 часть. Развитие переговорной культуры: а) алгоритм развития: повышение уровня сформированности переговорных умений и навыков; б) совершенство-

вание стиля переговорной деятельности; в) развитие ценностно-смысловой сферы личности переговорщика; г) критерии эффективности переговоров; д) уровень развития переговорной культуры: низкий, средний, высокий.

Важно отметить, что социально-психологический тренинг предполагает работу в малой группе, а конфликтное переживание в моделируемой игре связано с сильной профессиональной мотивацией. От мотивации зависит не только интенсивность действия, но и направленность избираемого способа поведения в кризисной ситуации.

Теоретическое обоснование социально-психологического тренинга осуществляли Л.А. Петровская, И.В. Кузьмина, Г.Д. Кириллова, Н.И. Богомолова выделяя в качестве основной цели социально-психологического тренинга – формирование межличностной составляющей профессиональной деятельности, путем развития психодинамических свойств индивида и формирование социальных навыков. В тренинге развивается компетентность в сфере общения, сформированная переговорная культура – главный элемент высокого профессионального уровня.

Целью социально-психологического тренинга сотрудников ОВД, осуществляющих переговоры с преступниками, является: развитие переговорной культуры, совершенствование коммуникативных навыков и умений, развитие способов самоанализа, самокоррекции в процессе коммуникации, преодоление психологических барьеров, мешающих саморазвитию, личностному росту.

В качестве объекта формирования выступает переговорная культура личности будущего сотрудника-переговорщика. В качестве фундаментального условия – контекстная образовательная среда. В основе психологического механизма – осознание обучаемыми необходимости преобразования Я-концепции в ходе подготовки к переговорной деятельности в процессе обучения. В качестве движущей силы – противоречие имеющимся и желаемым уровнем переговорной компетентности. Полученный результат – опыт и умение управления переговорами, самоуправление, профессиональное взаимодействие и самореализация личности.

При решении задачи, направленной на исследование психологических условий профилактики возникновения кризисов в переговорной деятельности, обоснование и апробацию технологий психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел к успешному преодолению кризисов в переговорной деятельности было установлено, что профессионально-психологическая подготовка к переговорной деятельности с преступниками представляет собой совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности. Они обеспечивают конструктивное решение проблем и управление кризисами переговоров, в ходе возникающих в ходе межличностного взаимодействия в различных переговорных ситуациях [3, с.90].

Таким образом, профессионально-психологическая подготовка сотрудников-переговорщиков включает несколько уровней формирования профессиональной эффективности: базовая поведенческая активность; переговорная грамотность; переговорная компетентность; переговорная культура личности переговорщика.

Базовая поисковая активность субъекта переговоров направлена на профилактику и разрешение кризисных ситуаций в переговорах. Выражается в различных формах поведения: агрессия (противодействие) или бегство (уход). Для формирования переговорной культуры целесообразно чтобы переговорщик обладал поисковой активностью и связанной с ней способностью к активно-оборонительному поведению.

Переговорная грамотность – уровень переговорной подготовки, проявляющейся в осведомленности, позволяющий конструктивно решать проблемы и противоречия межличностного взаимодействия. Без особого осознания и понимания механизмов, лежащих в их основе.

Переговорная компетентность – это система научных знаний о переговорах и умений управлять ими, целенаправленно развиваемых в процессе специально организованного обучения применительно к ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов переговорного процесса, а также совместной деятельности: когнитивная компетентность; коммуникативная компетентность; поведенческая компетентность; эмоциональная компетентность.

Высшим уровнем всей переговорной подготовки является переговорная культура личности сотрудника ОВД: динамически изменяющееся профессионально значимое интегральное личностное образование, состоящее из личностных качеств, навыков и умений, предопределяющее сознательное отношение и конструктивное построение антикризисного переговорного процесса, является необходимым условием профессионального мастерства, но при стихийном развитии не достигает должного уровня.

Непредсказуемость и неповторимость переговоров с преступником в кризисных ситуациях требует знаний, устойчивых навыков, гибкости в ходе ведения диалога, а все это – результат серьезной целенаправленной подготовки. Результатом профессионально-психологической подготовки является наличие переговорной культуры сотрудника ОВД [4, с.200].

Нами была разработана концептуальная модель формирования и развития переговорной культуры сотрудника ОВД в рамках системно-ситуативного подхода и контекстного обучения.

Знаково-контекстное обучение – форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе ориентированная на профессиональную подготовку слушателей и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта. Реализуются принципы: активности личности; проблемности, единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода к основным формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности, включающей деловые, ролевые и дидактические игры. От квазипрофессиональной деятельности к научно-профессиональной деятельности, состоящей из НИРС, педагогической практики, стажировки, подготовки и защиты магистерских диссертаций.

В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении в полном объеме используются методы активного обучения, в качестве объекта формирования выступает переговорная культура личности будущего сотрудника-переговорщика, а в качестве фундаментального условия – контекстная образовательная среда. В качестве психологического механизма – осознание обучаемыми необходимости преобразования Я-концепции в ходе подготовки к переговорной деятельности в процессе обучения. В качестве движущей силы – противоречие имеющимся и желаемым уровнем переговорной компетентности. В качестве результата – опыт и умение управления переговорами, самоуправление, профессиональное взаимодействие и самореализация личности.

Таким образом, переговорный процесс представляет сложную систему передачи информации посредством речи, языка или иных знаковых систем в процессе межличностного общения, позволяющие не только обмениваться объективным содержанием, но и вырабатывать общий смысл, общее видение ситуации, с целью достижения цели, т.е. осуществлять эффективный обмен информацией. Переговорная культура, ее развитие происходит в деятельности, которая развивает переговорное мастерство, посредством включения в процесс реальной коммуникации.

## Литература

1. **Социальная коммуникация в современном мире**/Под общ. ред. А.А. Деркача, Е.Б. Перельгиной. Монография. – М., 2004. – 446 с.
2. **Майдыков А.Ф.** Проблемы подготовки и проведения в Академии управления МВД России командно-штабных учений // Труды Академии управления МВД России. – М., 2012. № 4 (24).

3. **Вахнина В.В.** Психологические особенности кризисных ситуаций переговорной деятельности сотрудников ОВД в рамках системно-ситуативного подхода // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск, №3 (58) 2014.
4. **Вахнина В.В.** Психология переговорной деятельности сотрудников полиции в различных криминальных ситуациях // International Legal Scientific Symposium “Modern jurisprudence: international dialogue” (29th of September 2014), Hamburg, Germany.

## **ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ КНИГИ ВИЛЬГЕЛЬМА РАЙХА: «ПСИХОЛОГИЯ МАСС И ФАШИЗМ»**

**Р. Л. Волков**

По началу, работа Вильгельма Райха может показаться социально-экономическим, или политико-экономическим трудом и только потом автор предлагает и раскрывает психоаналитическую гипотезу и основу драматических и трагических сюжетов Германии 30-40 годов XX-века. Вильгельм Райх в своем исследовании рассматривает факторы и механизмы становления авторитарно-тоталитарного общества, общества во главе с национальным лидером, который обладает неограниченной властью и становится вождем. Автор это делает путем сравнения, главным образом, двух идеологий – это идея национал-социализма и революционно-коммунистическая идея. По мнению Райха идеология национал-социализма была направлена на иррациональное в психике человека, и в своей политической борьбе фашистские лидеры апеллировали к чувствам, эмоциям, традициям, мифам, мечтам, страхам, манипулировали сознанием людей, лишая их эмоционального равновесия, так необходимого для критического и адекватного восприятия окружающей действительности.

По-видимому, после унижительного Версальского договора и в тяжелой социально-экономической и политической ситуации в образованном и культурном немецком обществе аккумулировалось огромное агрессивное напряжение, ожидание и неудовлетворенность, и нации нужны были победы, очевидные и быстрые пути достижения этих побед, нужны были внешние виновники, враги, чтобы массовая психика путем проекции разрешилась от бремени агрессии, чтобы спастись от крайне болезненного осознания собственной вины в создавшемся положении, чтобы избежать нарциссической травмы и нарциссического разрушения. В таких ситуациях внутренний голос критики, здравого смысла, голос сознательной и здоровой части Эго заглушается и приход фигуры Сверх-Отца, который укажет быстрый способ обрести былое самоуважение, достоинство, вернет социальную справедливость и на-

кажет врагов, становится очень вероятным и харизматическая, популистская, аморальная фигура легко и быстро находит путь к сердцам и душам своих соотечественников. Мастерски манипулируя этими внутренними позывами, национал-социалисты быстро завоевали популярность среди определенных социальных слоев и демократическим путем пришли к власти.

Если мы обратимся к работе Зигмунда Фрейда «Психология масс и анализ Я», то получим психоаналитическое объяснение массовой, истерической и иррациональной поддержки фашистских идей и главного проводника этих идей Фюрера. Это, конечно же, концепция либидо масс, которое направлено на вождя и объединяющее нацию по горизонтали либидо между людьми, именно эта бурная либидинальная энергия и вызывает сужение сознания как в массе, так и у индивидов, человек помещает свой Идеал-Я в вождя, идеализирует его и идентифицируется с ним. В отличие же от фашистских лидеров коммунистически ориентированные проповедники, и пропагандисты предпочитали взывать к рациональному в психике человека, они пытались привлечь внимание к социально-экономическим проблемам, к проблемам несправедливого распределения прибавочного продукта, прибавочной стоимости, проблеме общественного характера производства и частного способа распределения, антагонизма в производственных отношениях. Кроме того, фашистские лидеры не чурались прямой лжи и демагогии, и с легкостью каждой социальной группе (крупная буржуазия, мелкая буржуазия, квалифицированные рабочие, служащие, землевладельцы) давали взаимоисключающие обещания, но общественное мнение так же с легкостью игнорировало, можно сказать вытесняло, отрицало или рационализировало эти противоречия и слышала только то, что доставляло им удовольствие.

В дальнейшем после прихода к власти идеология национал-социализма была направлена на формирование характерологической структуры человека, которая позволяла бы выстраивать власти авторитарно-тоталитарное общество, это такие личностные качества, как покорность, страх перед свободой, патернализм, единомыслие, коллективизм, религиозность, мистицизм, социальная беспомощность, аскетизм, идеологический фанатизм, националистическая одержимость.

Главным звеном во возвращении и в культивировании таких авторитарно-тоталитарных ценностей и взглядов отводилось такому общественному институту как семья, а именно семья с авторитарно-патриархальным укладом.

В авторитарно-патриархальный уклад Вильгельм Райх включает, конечно же, жесткое подчинение отцовской фигуре, порицание самостоятельности, активности, националистическое воспитание, примитивизация роли материнской фигуры до репродуктивной функции и семейного ухода и самое главное, аскетическая мораль, морализм целью которой является – сексуальное подавление, торможение сексуального развития, сексуального становления и раз-

рядки. В результате искаженного сексуального становления, развития и функционирования детей, подростков, юношей, молодежи (это табуирование мастурбации, запреты на проявление сексуальности, на сексуальное поведение, на сексуальное информирование, на сексуальные связи вне брака и сексуально-религиозное запугивание и в целом страх перед наслаждением) приводило к раздражительности, нервозности, физическому недомоганию, внушаемости, к тотальному или частичному торможению психического развития. Прежде всего такая асексуальная пропаганда отражалась на функции восприятия разных модальностей, а следовательно вела и к заторможенному мышлению. Мы можем вспомнить работу Зигмунда Фрейда «Воспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве», где он выделяет три типа мышления ребенка – заторможенное, невротическое и сублимированное. Мелани Кляйн также выделяет в своей концепции зависимость познавательной и мыслительной функции от прохождения ребенком периода инфантильной сексуальности. Вильгельм Райх особенно фокусируется на мистицизме, магическом сознании, которое формируется в результате сексуальной депривации. Из психологии известно, что любого вида психологические депривации (пищевая, звуковая, световая, кислородная депривации, депривация сна) ведет к измененному сознанию, в котором человек становится легко внушаем, подвержен суггестии, и естественно легко и охотно его мышление становится мистическим и такой человек, да еще в обществе себе подобных также легко невротизируется, истеризируется, ведется и управляется и живет разного рода паранойяльными, шизофреническими и маниакальными идеями, мифами и концепциями, так, например, манипулируют сознанием разного рода секты. Сексуальная же депривация, запреты, ограничения, запугивания ведет не к краткосрочным явлениям измененного сознания, как в ситуации с физиологическими депривациями, а может приводить к очень серьезным психоневротическим, актуально-невротическим, психотическим и перверсивным явлениям, и как уже было сказано выше в целом к функциональной задержке психического развития. Следовательно, сексуальное подавление – это долгосрочная прививка от знания, от рациональности, от самостоятельности и от свободы и прививание мистицизма, инертности, аполитичности, внушаемости, и как говорит Вильгельм Райх: «сексуальное подавление – механизм подавления масс» или еще «подавление сексуальности – основной механизм контроля личности». Как пишет Райх такая искаженная сексуальная жизнь ведет к огрубению эротичности и в результате человек наполняется агрессией, жестокостью, черствостью, нетерпимостью и формируются садистические, гомосексуальные и перверсивные наклонности. Все это является хорошим строительным материалом для тоталитаризма, вождизма, культа личности и приветствуется действующей властью.

Райх пишет, что в формовке такой аполитичной, внушаемой, агрессивной, эмоционально неуравновешенной личности в Германии 30-40 годов принимают активное участие институты церкви и школы, поскольку для семьи справиться с такой фундаментальной задачей может оказаться не под силу, да и за самой семьей должен кто-то приглядывать, чтобы токсины и споры либерализма, человеколюбия, любознательности, тяги к наслаждениям туда не проникли и не дали опасных для государственного аппарата подавления всходов.

В своей работе Мишель Фуко «Воля к истине» (глава «Гипотеза подавления») показывает, как человечество так или иначе через власть и ее институты (церковь, школы, армия) пытается поставить сексуальность под свой контроль – посадить в клетку или надеть намордник, выдрессировать или рекрутировать к себе в услужение, но всякий раз сексуальность незаметно для своих дрессировщиков в том или ином виде высвобождается и смеется, скалится над укротителями и одерживает над ними верх.

Вильгельм Райх в своем труде уделил значительное внимание личности фюрера, его воззрениям, его страхам, его идеалам и этике по которым можно выдвигать некоторые психоаналитические предположения о психической реальности в которой он жил и через которую видел и воспринимал окружающий его мир. Прежде всего можно выделить идею расовой чистоты, одержимость чистотой арийской крови, его страх инфицирования сифилисом. Возможно выдвинуть гипотезу, что кровь символизирует жизнь, а жизнь дается и поддерживается матерью и таким образом можно интерпретировать как инцестуозное вытесненное влечение к матери и ревность к матери и кастрационную тревогу перед отцовской фигурой и увидеть и объяснить истерическо-невротические симптомы и шизоидно-параноидные характерологические структуры, посредством которых этот человек взаимодействовал с окружающим его миром.

В работе Вильгельма Райха я лично не нашел ответа, велась ли эта дьявольская деятельность, направленная на конструирование послушной, скованной, агрессивной, ограниченной личности посредством сексуального подавления осознанно, научно, планомерно, централизованно или это просто так талантливо и трагично, но случайно и из отдельных фрагментов сложился этот адский пазл, или же это всего лишь навсего неизбежный этап филогенеза человечества, которым оно должно было тяжело переболеть, чтобы получить прививку и иммунитет от мистицизма, признать сексуальность, научиться уживаться и общаться со своей агрессивностью, оценить и полюбить свободу, и начать получать удовольствие от пребывания в этом мире.

Если же сравнить национал-социалистическую (фашистскую) и коммунистическую идеологию, то, конечно, на основании главным образом знаний почерпнутых из художественных источников (литература,

фильмы, спектакли) хотел бы выразить свое личное мнение, что в оплоте коммунистической идеи – Советском союзе, сексуальное подавление зашло как дальше, так и осуществлялось намного грубее, я бы сказал даже просто по варварски, без отдушин и послаблений, и последствия создания этого «морального облика строителя коммунизма», рискну предположить, что не менее серьезны и не менее отвратительны нежели от национал-социализма, который, как массовая и разрешенная идеология прекратил свое существование после Нюрнбергского процесса, а коммунистическая идея до сих пор юридически не осуждена, существует в том или ином виде и продолжает невротизировать, истеризировать и психотизировать целые страны.

Например, читая работу Райха, меня неотступно преследовала мысль, что, судя по художественным источникам, в Германии существовали, были разрешены публичные дома, в Советском Союзе и близко не было ничего подобного, или, например, пресловутая жилищная проблема, которая тоже намного острее стояла в Советском Союзе и явно не добавляла психического здоровья, или открытость границ и возможность путешествовать по миру и в целом уровень жизни. Или часто можно встретить дискуссии о насильственных действиях сексуального характера в отношении мирного населения со стороны воюющих сторон во время Второй мировой Войны, я думаю, что с психоаналитической точки зрения солдат Красной армии находился в гораздо более уязвимом состоянии чем солдат Вермахта, потому что в немецкой культуре был обычай и были возможности покупать секс с женщиной и цивилизованно разряжать сексуально-агрессивное возбуждение (публичные дома открывались по факту расквартирования войск), у советского же солдата не было в принципе ни такой культуры, ни такого опыта, ни таких возможностей.

Невольно задаешься болезненным вопросом: «Какая же идеология создала лучшие условия для взращивания авторитарной, внушаемой, послушной, закомплексованной и агрессивной личности?». Например, в кругах армии Вермахта несколько раз организовывали заговор против своего Сверх-Отца, чтобы попытаться спасти народ от приближающейся катастрофы и бесчестья, а в Советском Союзе ничего подобного не было, не было (или, вернее сказать, не осталось после политических репрессий, чисток и эмиграции) сознательной, жертвенной и харизматической части элиты, которая бы попыталась гуманизировать и очеловечить нравы, ценности и тот строй в целом, и Советский Сверх-Отец до сих пор живет в нас с разным удельным весом и тормозит социально-экономическое, политическое и культурное развитие страны, общества и мешает влиться в цивилизованный мир целиком и полностью, без каких либо оговорок.

## Литература

1. **Райх В.** Психология масс и фашизм / В. Райх. – М.: Университетская книга, 1997. – 223 с.
2. **Фрейд З.** Психология масс и анализ Я /З. Фрейд. – М.: Азбука, 2014. – 192 с.
3. **Фрейд З.** Воспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве / З. Фрейд. – М.: Азбука, 2013. – 224 с.
4. **Фуко М.** Воля к истине / М. Фуко – М., Касталь, 1996.– 448 с.
5. **Кляйн М.** Эдипов комплекс / М. Кляйн – М., ERGO, 2007.– 312 с.

# СОБИРАНИЕ СЕБЯ КАК СТРАТЕГИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Ю. А. Киселёв

*Иркутский государственный университет*

В современном обществе человек не может быть успешен без осмысленного отношения к своей жизни, без сознательного её проектирования, наличия стратегии жизни, умения собрать себя как целостную личность.

Развитие субъективности человека, и рост его автономности требуют пересмотра устоявшихся мировоззренческих установок, императивов поведения и привычных алгоритмов деятельности. В настоящее время всё, что препятствует личностному развитию и самовыражению, воспринимается личностью очень болезненно.

В настоящей статье предполагается показать значение духовной практики собирания себя для студента, которую можно рассматривать как одну из возможностей ответа на проблемы и трудности, возникающие в связи с формированием индивидуальной картины мира, открытием в себе новых резервов для самореализации. Неадекватные ответы на вызовы внешней среды могут привести к негативным следствиям развития личности в целом.

Существует несколько близких по смыслу понятий, связанных с формированием личной стратегии жизни: «забота о себе», «собирание себя», «путь к себе», «самостроительство», «самодостраивание», «сборка личности» и др. Эти понятия, пока не получили содержательного наполнения и чаще всего используются в метафорическом смысле.

Известный культуролог Г. Померанц справедливо заметил, что «человек должен начинать с того, что он сам действительно чувствует». На вопрос корреспондента, чем он занимался всю жизнь, философ коротко ответил – «я собирал себя». Г. Померанц был убежден, что молодым людям надо собирать себя или идти к себе. При этом он отмечал, что «путь к себе и долог и тернист, но встав на этот путь, уже нельзя повернуть назад» [4].

Философ, на наш взгляд, справедливо указывал на то, что «Обычное наше состояние – это оторванность от глубин бытия. Бессознательная ото-

рванность от глубин бытия – это грубость, примитивность, дикость. Чему она уступила место? Можно ли сказать, что она уступила место духовности. Нет, гораздо чаще она уступала место пошлости. А пошлость – это самодовольная оторванность от глубин бытия». Он был убежден в том, что каждому человеку важно пережить то, что его превосходит [3, с. 85]. В общем-то, об этом же говорил и писал другой философ – М.К. Мамардашвили. Он справедливо считал, что человек, по определению, есть собрание себя, самостроительство [1, с.83; 319].

Практики по собранию себя направлены на осознание своей духовной основы, на формирование уникальной индивидуальной картины мира. Собрание себя предполагает самостоятельность в любой жизненной ситуации, самоконтроль за своим состоянием, чтобы полноценно и гармонично чувствовать себя во всех сферах жизни: в семье, учебе, работе, взаимоотношениях с другими людьми.

Собрать себя – значит открыть в себе силы для принятия самостоятельных важных решений, для нового качественного сдвига в жизни. В реальности это трудно представить без способности соединять в себе в единое целое тело, разум, чувства, пять сил души: интеллект, интуицию, эмоции и аффекты, нравственное чувство, волю, что в свою очередь предполагает гармонизацию.

Разумеется, что глубинная основа всей работы по собранию себя связана с потребностью современного человека в самоорганизации как самостоятельной системы, не зависящей только от внешних условий, обусловленных социальным бытием и современными вызовами.

Студентов, несомненно, интересуют не только проблемы, коррелирующие с различными сторонами протекания внутренней жизни, но и конкретные методики собрания себя. Практика свидетельствует о важности понимания для них условий, при которых достигается успех, своеобразного набора качеств успешного человека, представлений о возможностях выбора и ответственности за последствия совершенного выбора, о способах самомотивации и её роли в достижении желаемого результата и др.

Насим Талейб справедливо пишет, что в мире, где царит неопределенность, нельзя желать большего, чем быть антихрупким, то есть уметь при столкновении с хаосом жизни не просто оставаться невредимым, но и становиться лучше прежнего, эволюционировать, развиваться [2, с. 20; 32]. Общий ключ к неуязвимости и даже к совершенствованию в мире хаоса – это забота о худшем вместо заботы о лучшем. Это исключительно независимое от сложившихся стереотипных представлений убеждение, может помочь человеку стать свободнее в определении вектора своего развития.

Практики собрания себя ориентируют студентов на развитие внутренних ресурсов, творческого потенциала личности как основы её самостояния в со-

временном мире. И в связи с этим, творчество можно рассматривать не только как универсальную характеристику, но и способность, а в конечном итоге как качество личности, направленные на активное преобразование окружающего мира и самого себя.

Анализ анкетирований студентов Иркутского государственного университета на предмет выбора ими жизненных приоритетов и ценностей показывает, что для них нет ничего дороже любви, творчества, жизни, личностного развития. К сожалению, существующие возможности внутреннего развития не используются студентами в полной мере. Они, как правило, находят оправдание своей пассивности, лени, бессилию, необъяснимым поступкам.

Одна из причин подобной уязвимости – неверие в себя и в других, неумение мобилизовать свои ресурсы, а главное – отсутствие стратегической цели внутреннего развития. Мы убеждены, что основная причина кризисного сознания молодежи связана с отсутствием лично значимой идеи. Гораздо легче признать абсурдность бытия и никчемность отдельной жизни, чем сформулировать вдохновляющую идею своего развития. В этом проявляется ограниченность взгляда на мир и на самого себя, неумение собрать и организовать себя в условиях системного кризиса социума, нарастающей социальной, групповой и личной дезорганизации.

Ответом на внешние вызовы является способность к самоорганизации, осознание своей субъектности, что главным образом и дает возможность осуществлять самостоятельный выбор своего поведения и действий и нести ответственность за этот выбор. Вектор развития студенческой молодежи связан с постижением законов управления своей жизнью для достижения внутренней целостности и гармонии. Этого можно достичь, лишь обладая способностью индивидуализации процессов самореализации.

Обретение целостности личности предполагает принятие ответственных решений на самых разных уровнях: мировоззренческом, поведенческом. На уровне межличностных отношений, здоровья и бизнеса и т.п. Имея базовые знания о структуре собственной личности и структуре жизненного пути, человек может лучше узнать себя и попытаться «собрать» себя, «упорядочить» в соответствии с универсальными принципами, которые описаны в разных духовных традициях и практиках.

Знание взаимозависимостей структур личности, мира и духовного пути позволяет распознавать в потоке жизненных событий свою духовную задачу, уникальную в каждый новый момент. Это знание даёт возможность выстроить свои внутренние опоры, которые позволяют студентам иметь свободное творческое поведение, освобождённое от чужеродных и своих стереотипов поведения. Собираение себя начинается с осознания своей миссии, осмысления замысла, идеи и определения цели этого процесса. Помимо этого необ-

ходимо определить ресурсную основу предполагаемых изменений. Не менее важно понимание рисков и реальных возможностей самоизменений.

Конечно, в попытке изменить себя на пути интеграции, определить траекторию своего развития или формирования психологической и социальной зрелости огромную роль играет самосознание личности. В связи с этим перед молодежью возникает значительная в её сложности проблема определения духовных ресурсов собирания себя. Чтобы разрешить это противоречие и помочь человеку сделать осознанный выбор, можно прислушаться к подсказкам извне, от вызывающего доверие умудренного жизненным опытом человека.

Преподаватели кафедры культурологии и управления социальными процессами охотно делятся своим жизненным опытом и проводят консультирование по вопросам личностного развития студентов университета. В работе со студентами используются разнообразные практики и технические приёмы, связанные с собиранием себя, соотносимые с духовными традициями прошлого и с новейшими научно обоснованными рекомендациями. Учебная и консультативная работа со студентами направлена на побуждение к индивидуальным рефлексивным практикам и методикам собирания себя. Начало этой работы связано с формированием в молодом человеке убежденности в том, что каждый человек сегодня способен сам стать для себя и учителем и психотерапевтом. Никто лучше самой личности не может знать, в какой жизненной ситуации находится эта личность. Опыт и наблюдения показывают, что большинство людей способны помочь себе сами. Им нужно только подсказать, в каком направлении двигаться, какие инструменты самопомощи использовать, на какие ресурсы опираться.

Каждый из нас решает базовую проблему личности – проблему самоидентификации: «Кто Я?», «Зачем Я?», «В чем смысл моей жизни?», «На какие ценности Я ориентируюсь?», «Что придает устойчивость моей личности в мире?». «Какова моя картина мира»? и т.д.

Сложнейшая задача каждой личности сводится к тому, чтобы совпасть с судьбой, осознать свой путь, написать свою биографию.

И студенты, и преподаватели понимают, что простых решений, особенно тех, которые касаются нашего психического мира, не существует. Многие методики собирания себя, проверенные практикой, наполняются новым содержанием в соответствии с индивидуальными особенностями студентов и сопряженные при этом с динамично развивающейся средой.

Среди конкретных методов можно выделить вопросно-ответный тренинг, позволяющий направить и углубить саморефлексию студента. Темы набора вопросов: «Я емь», «Исповедальное», «О себе», «Вопрос дня», «Откровенно о себе», «История жизни», «Несколько раз в день Я задаю и отвечаю на вопросы», «Экзамен жизни» и др.

В ситуации поиска или потери смысла жизни помогают различные духовные практики. Философотерапия позволяет прикоснуться к мировой мудрости в плане самостроительства, или достраивания своей личности до относительной полноты.

В работе со студентами активно используются методы нетрадиционной психотерапии. Все они по своей сути медиумы, проводники на пути к себе, направлены на собирание себя, интеграцию «Я». Нетрадиционная психотерапия эффективна в плане обретения и гармонизации внутреннего состояния. В работе со студентами используются методы нетрадиционной психотерапии: «Ведомое рисование», «Рисунок семьи», «Знаки судьбы». «Рисунок «Я». «Мандала» и др. Они позволяют вызвать творческий процесс самоизменения души, способствуют интеграции личности в единое целое.

Не менее важна работа по постижению жизненных путей, биографий, судеб, как и анализ опыта жизнестроительства философов, писателей, политиков, ученых. Знание великих жизненных целей гениев или просто талантливых людей способно стать волнующей, вдохновляющей, увлекательной сверхзадачей. Многих студентов «переворачивают» биографии и судьбы Джека Лондона, Роуэла Кента, А. Солженицына и других. Опыт биографии талантливого человека направляет студента на осмысление своей жизни как непрерывного, целостного бытия.

Работа с креативными картами позволяет не только сформулировать студенту ряд идей, которые могут быть связаны с формированием самостоятельного мышления, свободного от штампов, стереотипов, шаблонов, но и помогает осмыслить стратегии поведения, сценарии жизни, обрести идею личностного развития.

Аналитические беседы способствуют осознанию глубинных экзистенциальных проблем (психоанализ через речевое высказывание о своих тревогах, страхах, травмах). Свободные высказывания о своих душевных проблемах помогают сформулировать перспективную стратегию личностного развития. С помощью практики медитации студент может найти свежую, яркую идею и нестандартное решение в творчестве, семейной жизни, учебе.

В условиях внешней нестабильности и системного кризиса, современный человек вынужден искать точку опоры в самом себе. Это столь же естественная, столь и рациональная стратегия.

«Собирание себя» красивая и вдохновляющая метафора. Но, вместе с тем, это удачное наименование стратегии личностного развития. Оно по своему замыслу может направить человека на осознание смыслов, идеи собственной жизни. Практика собирания себя может быть сопряжена с рисками, разочарованиями и сомнениями. Вряд ли молодой человек может знать, что ожидает его в предпринятом путешествии духовного самоопределения. Но, несомненно, что движение к цели способствует осознанию своей уникальности, личностных характеристик, духовных оснований саморазвития.

## **Литература**

1. **Мамардашвили М.М.** Психологическая топология пути. М. Пруст «В поисках утраченного времени» / М. М. Мамардашвили. – СПб.: Издательство русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 572 с.
2. **Насим Николас Талеб.** Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. Пер. с англ. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2014. – 768 с.
3. **Померанц Г.С.** Собрание себя. Курс лекций. – М.: ЛИА «ДОК», 1993. – 244 с.
4. **Путь к себе и долгот, и тернист.** – <http://www.rg.ru/2009/03/25/pomeranc.html>

# КОРРЕКЦИЯ ВРЕМЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ: О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИСЦЕЛЕНИИ СТАРОСТИ

**В. В. Кузьмин**

*Российский государственный социальный университет*

Сегодня время становится не просто протяженностью, но приобретает совершенно новые грани и функции. Его роль в жизни человека, постоянно усложняется. Рассмотрим отношение к времени и временную направленность для людей разных возрастных групп.

В младшем возрасте, ребенок тянется к взрослому, и подражает ему. При нормальном развитии, он старается повторять за взрослым, при этом далеко не всегда осознанно, что выявляет направленность на сознательном и подсознательном уровнях. Ребенок положительно реагирует на фразы «ты уже совсем взрослый», «ты как папа», и реагирует с протестом на ограничивающие фразы «ты еще маленький», «тебе еще рано»<sup>3</sup>. На этом уровне, важно отметить важность положительной установки. Дело в том, что ребенок легко внушаем, и многие установки воспринятые в детстве, функционируют на протяжении жизни, зачастую мешая полноценному функционированию человека. По большей части, этой установкой может быть неправильно сказанная фраза, приведем и расшифруем некоторые из них:

1. «Вырастешь, будешь думать по-другому» – на первый взгляд установка достаточно безопасная, но это не так. «Думать по-другому» – изменить образ мысли, бывает страшно даже для взрослого. Таки образом, формируется страх перед взрослением.

2. «У взрослых все еще сложнее» – такая установка напрямую усложняет будущую жизнь ребенка. Она запускает у него сценарий трудной жизни.

---

<sup>3</sup> Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2005.

3. «Рано тебе еще!» – В норме, ребенок старается делать то, что ему рано, он повторяет за взрослым. Подобная установка, так же может отбить у ребенка желание подражать взрослому, что сделает его пассивным, нежелающим развиваться, излишне скромным и не интересующимся.

Таким образом, при нормальном развитии, ребенок направлен в будущее. Рассматривая младший возраст, важно указать так же и о двух законах восприятия времени, выведенных С.Л. Рубинштейном:

1. Закон заполненного отрезка – чем временной отрезок больше заполнен различными событиями, и чем большую расчлененность на малые временные отрезки он имеет, тем более длительным этот временной отрезок представляется. Но этот закон действует, только если мы говорим о восприятии прошедшего времени. При восприятии настоящего, картина обратная, так как промежутки времени, заполненный событиями, воспринимается как быстро проходящий.

2. Закон эмоционально детерминированной оценки – при наполненности временного отрывка положительными эмоциями, он субъективно протекает быстрее, в то время как негативные эмоции, «растягивают» время. «Грустные часы длинны». <sup>4</sup>

Таким образом, рассматривая жизнь ребенка через призму закона заполненного отрезка, можно сделать вывод, что его познавательная деятельность активна, насыщена новыми впечатлениями, и как следствие, ранний возраст проживается быстрее, но в виде «прошедшего времени» он воспринимается как большой промежуток времени.

Эти законы действуют на любой возраст и на любую длину временного промежутка. Но нас интересует пожилой возраст. Сегодня, старость воспринимается как сокращение жизни, пассивность, бесполезность<sup>5</sup>. На практике, это находит отражение в желании омолодиться, происходит «бегство от старости» выражающееся у женщин в обращении к пластической хирургии, но у мужчин переживание старения происходит спокойнее и менее болезненно. Однако, такое отношение к старости, существует не только на уровне стереотипа, но и на уровне поведения у пожилых людей. Зачастую, пожилые люди отказываются от активной жизни, ссылаясь на здоровье, возраст, усталость и т.д. В данной статье мы беремся объяснить этот феномен, и так же откорректировать его. Для объяснения, обозначим несколько параллельно, но не синхронно развивающихся возрастов человека:

1. Хронологический возраст – действительный возраст человека в соответствии с временным эталоном;

---

<sup>4</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002, С.301-307.

<sup>5</sup> Тимофеев А.Д. Субъективное восприятие времени под влиянием стереотипа «старость» // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2013, № 1. С. 53.

2. Биологический возраст – определяется степень здоровья, иммунитетом и обменными процессами. Биологический возраст, часто не копирует хронологический<sup>6</sup>.

3. Психологический возраст – устанавливается путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным уровнем.

4. Социальный возраст измеряется посредством соотнесения уровня социального развития человека (например, меры овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников<sup>7</sup>.

5. Субъективный возраст – собственная оценка человеком своего возраста.

Сегодня, пожилые люди в России мало активны, и зачастую, малую активность объясняют следующими фразами: «мне это уже поздно», «я уже ничего не пойму», «я уже старый, жизнь позади». Удивительно насколько это сильно связано со стереотипом старости. Таким образом, пожилой человек завывает свой субъективный возраст, и ставит его «после жизни», то есть заранее завершает свою жизнь, так как не чувствует «сейчас». Исходя из возрастной психологии и геронтопсихологии, есть информация о том, что главная потребность в пожилом возрасте – передача опыта<sup>8</sup>. В России, конфликт отцов и детей выражен особенно ярко, и возможность передачи опыта, зачастую отсутствует, таким образом, не удовлетворяется ведущая потребность. Во многом, это усиливается благодаря необоснованно халатному отношению медицины к проблеме старости. Зачастую, именно старостью объясняются все болезни возникающие в пожилом возрасте. Но следует отметить, что болезнь – патология в любом возрасте, и пожилой человек не обязан болеть.

В связи с этим, мы предлагаем коррекцию, которая будет основана на удовлетворении базовой потребности в пожилом возрасте. Удивительно, но для решения этой проблемы не нужно прибегать к серьезной психотерапии, это может решаться внутри семьи с пожилым человеком. Важно перестать игнорировать его нравоучения, которые зачастую негативно окрашены, что связано с отсутствием жизненной удовлетворенности. Принимая жизненный опыт пожилого человека, и провоцируя его на передачу опыта, мы удовлетворим его базовую потребность, и его субъективное время из периода «после жизни», вернется в период «сейчас», и плюс ко всему, повысится жиз-

---

<sup>6</sup> Белопольская И.Л., и др. Лицевой возраст и мотивации омоложения лица у женщин в эстетической хирургии. // ЗПУ. 2012, № 2. С. 218.

<sup>7</sup> Макарова И.В. Михайленко О.И. Психология. М., 2010.

<sup>8</sup> Ермолаева М.В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах. М., 2004.

ненная активность пожилого, и жизнь перестанет казаться пустой, бесполезной, пассивной, монотонной. Запустится динамическое проживание периода времени (Закон заполненного отрезка). В этот момент, пожилой человек почувствует что жизнь не закончена, что он приносит пользу, что он нужен, а в связи с тем, что повысится активность, его легко будет увлечь любой познавательной деятельностью, что еще больше повысит его жизненную удовлетворенность, окончательно разрушив стереотип старости.

*Вывод:* В статье мы обозначили связь возраста и стереотипа о возрасте с удовлетворенностью жизнью, а так же предложили прикладной метод по повышению жизненной удовлетворенности и активности у людей пожилого возраста.

## Литература

1. **Белопольская И.Л., Белопольский В.И., Шафирова Е.М., Адвоненко К.Е.** Лицевой возраст и мотивации омоложения лица у женщин в эстетической хирургии. // ЗПУ. 2012, № 2. – С. 218
2. **Ермолаева М.В.** Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах. Учеб.пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 280 с.
3. **Макарова И.В.** Михайленко О.И. Психология. Конспект лекций. – М., 2010. – 237 с.
4. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. – С.301-307.
5. **Тимофеев А.Д.** Субъективное восприятие времени под влиянием стереотипа «старость»// APRIORI. Серия: Гуманитарные науки, 2013, № 1. – С.53.
6. **Чернов С.В.** Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№3/2014). Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Наука Образование. Проектная деятельность – Россия XXI век» / Под редакц. проф. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования. – С.13-20.
7. **Чернов С.В.** Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№3/2014). Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Наука Образование. Проектная деятельность – Россия XXI век» / Под редакц. проф. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования. – С.279-323.
8. **Шаповаленко И.В.** Возрастная психология. Учебник. – М., 2005. – 349 с.

# КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

**И. И. Махмудов**

*Академия Государственного управления при Президенте  
Республики Узбекистан*

Современное управление, развиваясь, все больше начинает ориентироваться на активизацию человеческих ресурсов, использовать в качестве эффективного ресурса управления социальные аспекты. При этом, основным условием эффективного функционирования организации становятся квалифицированные кадры. Это, в свою очередь, требует от руководителя большей активности для создания внутренней мотивации персонала. Напомним, что на 80% эффективность управленческой деятельности обеспечивается навыками эффективной коммуникации руководителя. Такая особенность управленческой работы предъявляет особые требования к личности руководителя – его умению устанавливать плодотворные взаимодействия в организации, как по горизонтали, так и по вертикали.

В системе общего коммуникативного канала руководителя важным инструментом становятся навыки его публичного выступления, а также умение убеждающего воздействия на людей. История административного, общественного и бизнес управления помнит выдающихся управленцев, которые отличались умением эффектно произносить речь, впечатлять своим выступлением, эмоционально вовлекать людей, превращать их в приверженцев своих идей. В связи с этим, в настоящее время существует острая необходимость обучения современных руководителей основам публичного выступления, умению четко и убедительно формулировать свою мысль и тем самым, приобщать сотрудников к организационным целям, пробуждать у работников чувство единения с миссией организации. В управленческих буднях, наиболее естественным и мощным средством воздействия современного руководителя на подчиненных остается по-прежнему его речь. Не важно, будет ли это слово напечатанным или устным, выраженным лично

или переданным через заместителя, так или иначе, руководитель до последнего звена управленческой цепочки воздействует преимущественно своим речевым потенциалом.

Отсюда возникает вопрос, каким образом должна быть выстроена речь современного руководителя, какое словесное оформление должно быть дано идее, мысли возникшей в голове руководителя. Решением этой задачи занимается специальная наука – риторика.

С психологической точки зрения, речь руководителя, отличается от других видов публичной речи. Выступая перед подчиненными, руководитель, прежде всего, ставит цель изменить отношение работников к реалиям организации, пробудить в них мотивацию на достижение организационной цели, изменить их поведенческие характеристики.

Вместе с тем, активная работа по развитию публичной речи руководителя всегда должна опираться на некие модели успешной коммуникации. В рамках данной статьи хотелось бы изложить основы коммуникативной модели, которая достаточно подробно разработана в социальной психологии и может быть представлена в качестве методологической основы программы подготовки руководителей к публичному выступлению. Коммуникативный акт как модель межличностного взаимодействия включает в себя три основных компонента: информационный, перцептивный и поведенческий. Информационный компонент составляет содержательную часть общения, несет в себе некое сообщение, которое должно быть передано слушателю. Информация, которая передается в сообщении, должна отвечать определенным требованиям. Во-первых, она должна пробудить интерес слушателей, а это становится возможным, когда их потребности и запросы учтены. Кроме этого, определенная логика построения сообщения, ее актуальность и новизна, аргументированность и своевременность во многом определяют ее действенность. Немаловажным условием построения содержательной речи является глубокое знание предмета сообщения, всесторонняя осведомленность об обсуждаемой теме. Основная задача информационной части коммуникативного акта – это предоставление такого содержания информации, которая способствует удержанию внимания слушателей максимально долгое время. Для этого информация должна отличаться, прежде всего, своей привлекательностью, богатством фактов, метафорическим языком говорящего.

Основным психологическим условием создания действенной информации является глубина ее смысла, осознанность и ее «выстраданность» говорящим. Лишь то сообщение, которому верит сам говорящий, может вызвать доверие у слушателей. В этом отношении важно, чтобы передаваемая мысль была глубоко переплетена с доминирующими ценностями руководителя. Убедительная речь основывается на убеждениях, она прива-

зана к стержневым ценностям человека. В контексте данного утверждения хотелось бы провести разницу между ценностями и убеждениями личности. При структурном представлении убеждения находятся над ценностями, т.е. они этимологически привязаны к доминирующим ценностям личности. Наиболее актуальные ценности управленца, интегрируясь с целями организации, формируют сферу убеждений руководителя. Поэтому, одним из этапов психологической подготовки руководителей к публичной речи выступает работа над их ценностно-мотивационной сферой. Такая работа направлена на осознание руководителем своих сильных сторон, которые в последующем могут быть превращены в ценностную составляющую публичной речи.

В информационном блоке публичной речи также имеет значение логическое построение речевого сообщения. Как и в любом коммуникативном акте, устная речь состоит из трех основных частей: введение, основная часть и заключение. Однако, из-за большей диалогичности речи руководителя, необходимости мотивационного пробуждения подчиненных к целям организации, первая и вторая часть речи могут объединяться. Также, в информационной части речи руководитель должен пользоваться ссылками к существующим нормам и правилам организации, к правовой аргументации передаваемого сообщения. А это требует от руководителя глубокого знания правовых вопросов управления организацией.

Перцептивная сторона коммуникативного акта означает процесс восприятия и познания людьми друг друга и установления на этой основе взаимопонимания. Перцептивная сфера отражает, в первую очередь, эмоциональную вовлеченность говорящего. Это выражается в степени увлеченности говорящего сообщением, яркости и выраженности его эмоциональных переживаний в процессе коммуникации. Степень таких переживаний выражается обычно через различные невербальные сигналы человека – мимику, движения рук и положения тела, расстояние до слушателей, изменение тона и тембра голоса говорящего. Важность, насыщенность или скудность информации должна соответствовать степени переживаемой эмоции. Слушатели всегда способны соотносить устную, т.е. вербальную часть информации с невербальной, и тем самым проверять степень их согласованности. Поэтому, в подготовке руководителей к публичной речи большое внимание отводится развитию невербальных компонентов общения, обеспечению конгруэнтности выступления руководителя.

В последнее время, в психологической науке активно разрабатывается проблема эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект как способность человека понимать эмоциональное состояние других и умение точно выражать собственные чувства, является основой эмоционального

компонента коммуникативного процесса. Именно поэтому, в психологической подготовке управленца к публичной речи, большое внимание придается отработке невербальных компонентов выступающего, обеспечению его внутренней раскрепощенности как условия развития эмоционального интеллекта личности. Одним из важнейших чувств, обеспечивающих эффективность взаимодействия с аудиторией, является уверенность руководителя, его вера в истинность преподносимой информации. И еще один важный факт – именно перцептивный компонент коммуникации несет в себе информацию о личностной зрелости руководителя, наличие которой является базисным условием формирования доверия к нему.

Третий компонент коммуникативного акта называется интерактивным или действенным составляющим процесса обмена информацией. Поведенческий акт выражается в планомерной реализации стратегии выступления. Реализация задуманного плана взаимодействия, следование неким правилам выступления, весь цикл взаимодействия во время говорения перед аудиторией – это основной перечень действий совершаемых в третьем компоненте коммуникативного акта. В качестве оптимальной модели взаимодействия с аудиторией выступает процесс коммуникации, состоящий из 4 этапов. Данная модель помогает руководителю успешно вести коммуникацию в проблемных и напряженных ситуациях. Наш многолетний опыт подготовки руководителей основам делового общения показывает, что данная модель успешно может быть применена не только в ситуациях партнерского взаимодействия, но и в любой другой коммуникации, включая публичное выступление руководителя.

Коммуникативный акт с точки зрения данной модели имеет следующие этапы:

- 1 этап. Этап установления контакта.
- 2 этап. Произнесение речи.
- 3 этап. Обсуждение темы с группой и ответы на вопросы.
- 4 этап. Принятие решения и предложение планов действия.

Каждый из перечисленных этапов важен с точки зрения целей, которые должны быть реализованы в его рамках.

**Модель коммуникативного акта, как основа публичной речи  
руководителя**

№	Названия этапов	Необходимые сведения по данному этапу	Действия со стороны руководителя
1-этап	<b>Установление контакта</b> <i>Какая передо мной аудитория?</i>	Сведения о сотрудниках: возраст, пол, образование, социальный статус, квалификация, профессиональная компетентность, доминирующие ценности, интересы и др. данные	Сбор информации о слушателях
	<i>В каком они эмоциональном состоянии?</i>	Невербальные сигналы общения: открытая и закрытая поза, положение тела, рук, мимика, дистанция в общении, их реакция на изменение этой дистанции	Наблюдательность и умение приспосабливаться к слушателям. Эмпатическая пристройка к слушателям и стремление чувствовать состояние аудитории
2 –й этап	<b>Изложение вопроса</b>	Наличие грамотно составленного текста, четкое изложение вопроса, обращение к аргументам и фактам. Стремление донести содержание текста	Конгруэнтность, четкая дикция и поставленная речь. Контакт с аудиторией, анализ происходящего, умение держать паузу
3 –й этап	<b>Обсуждение содержания речи и ответы на вопросы</b>	Наличие концептуальной идеи. Настрой на обсуждение вопроса и перевод напряженную ситуацию в конструктивное русло	Натренированность речи, работа над вероятными вопросами и позитивный настрой к группе, вера в успех
4 –й этап	<b>Принятие решения и предложение планов действия.</b>	Обоснование решения удовлетворяющего обе стороны и принятие этого решения	Разрешение напряженной ситуации, готовность сотрудника к выполнению задания

Коммуникация начинается с установления контакта с аудиторией и этот этап предполагает выполнение двух задач: знакомство и эмоциональный настрой на слушателей. Знакомство с аудиторией, это – учет особенностей слушателей (их потребностей, интересов, возраста и пола, их образовательный уровень, а также демографические и социально-психологические характеристики аудитории). Чем больше выступающий учитывает перечисленные параметры, тем больше у него шансов установить необходимый контакт со слушателями. Имея четкое представление о целевой группе, руководитель начинает реализовывать вторую задачу этапа установления контакта, её цель – оценка эмоционального состояния аудитории и создание благоприятного климата отношений. Зрелость руководителя, его способ-

ность к опознанию невербальных сигналов слушателей, а также обратная связь, поступающая в ходе взаимодействия с аудиторией, позволяют руководителю быстро корректировать свой настрой, подбирать адекватные состоянию группы обращения и сообщения. Это означает, что гибкость личности выступающего, скорее всего, необходима в течение всего периода взаимодействия с аудиторией.

Вторым этапом устного выступления является обращение к аудитории по теме обсуждаемого вопроса. Это и есть основная, содержательная часть информационного блока. В данном случае, руководитель должен оценить, насколько в аудитории сформировался позитивный настрой к лектору, есть ли в группе часть слушателей, готовых воспринимать предлагаемую информацию. На этом этапе больше времени отводится монологической речи. Она включает в себя суть информации, приводятся факты и аргументы в пользу доказательства, перечисляются выгоды от решения обсуждаемого вопроса. Четко и убедительно построенная речь, поддерживаемая контактом глаз, изменением тона и тембра голоса в процессе речи, изменение дистанции со слушателями и вся гамма невербальных сообщений значительно обогащают информативную часть сообщения и придают красочность монологической речи руководителя.

Грамотная и эффектно произнесенная речь, как бы красочна и содержательна она ни была, может и должна стать предметом обсуждения в аудитории. Это является особенностью управленческой речи. Третий этап поведенческого компонента направлен на достижение именно этой цели, которая предполагает «Обсуждение содержания речи и ответы на вопросы». Руководитель отводит специальное время для обсуждения, принимает вопросы и отвечает на них. В сущности, вопросы, их содержание и звучание являются показателем восприятия аудиторией произнесенной речи, т.е. обратной связью для руководителя. Здесь у руководителя есть возможность что-то поправить, внести коррективы в усвоенный группой материал. Поэтому от выступающего требуется заранее подготовиться к возможным вопросам, отработать вероятные ответы на них и вообще, иметь концептуальный взгляд на обсуждаемую проблему. Твердая и ясная позиция руководителя по обсуждаемому вопросу, наличие концептуальной идеи дает возможность руководителю предвидеть возможные разногласия по обсуждаемому вопросу. Здесь также важно упомянуть, что на этапе обсуждения предлагаемой идеи от руководителя требуется не застревать на противоречивых и спорных вопросах, а любую критику или нападки направлять в конструктивное русло. Ведь, как говорят, «в споре рождается не только истина, но и ссора». Руководитель должен понимать, что его публичная речь направлена не на выигрыш от выступления, а скорее, на обретение сторонников и последователей в достижении организационной цели.

Поведенческий компонент коммуникативного акта несет в себе функцию изменения установок сотрудников, а также его следствием должно стать создание реальных планов действий по достижении организационной цели. Такой эффект отчасти достигается соблюдением этапов коммуникативного процесса, логической последовательностью совершаемых действий со стороны руководителя. Так, непротиворечивость в мыслях, грамотно выстроенная речь и гармоничность в действиях вселяет веру в успешность задуманной акции, вызывает доверие к руководителю и способствует четкому представлению образа достижимой цели. Именно на это и направлен четвертый, заключительный этап поведенческого акта, который называется «Принятие решения и разработка планов действия».

В сущности, вся публичная речь руководителя это создание мотивации к достижению организационной цели, вселение уверенности сотрудникам в успехе планируемой акции и создание ясной картины последовательных и совместных групповых действий. В этом смысле все перечисленные этапы публичного выступления, скорее всего, являются не только поведенческой составляющей этого процесса, но также характеризуют весь цикл коммуникативного акта, главным инициатором которого выступает руководитель.

## Литература

1. **Андреева Г.Б.** Социальная психология. – М.: Издательство МГУ, 1998.
2. **Вердербер Р., Вердербер К.** Психология общения. – СПб, 2003.
3. **Ефимова Н.С.** Психология общения. Практикум по психологии. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2006.
4. **Психогимнастика** в тренинге. Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: «Речь». 2001
5. **Халин С.М.** Методика публичного выступления. Тюмень: Тюменский гос. ун-т, 2006.
6. **Чернов С.В.** Перспективы развития непрерывного профессионального образования в России // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск второй (№2/2014): Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное образование в России: проблемы. Задачи. Перспективы» / Под научн. редакц. проф. С.В. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2014. С.67-77.
7. **Чернов С.В.** Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№3/2014): Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия XXI век» / Под научн. редакц. проф. С.В. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2014. – С.13–20.

8. **Шаповалов В.И.** Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // *Фундаментальные исследования*. 2012, № 6-3, – С.766-770.
9. **Шаповалов В.И.** Теоретико-методологические основы психологии менеджмента: учеб. пособие / Шаповалов В.И. – Сочи: Сочинский ун-т туризма и курортного дела, 2010.

# ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

**Е. В. Мишина**

*Московский государственный областной университет*

Исторически понятие рефлексии складывалось от Античности до Нового времени в философских концепциях Сократа, Платона, Аристотеля, которые выдвигали на первый план задачу самопознания через добродетель и благоразумие. Обращенность души на собственные действия дает субъекту возможность не только ощущать, воспринимать, запоминать или мыслить, но и функционировать. Рефлексия как «механизм» сознательной деятельности человека соединяет его внешний и внутренний мир.

Аристотелевская концепция «*poesis poesos*» определяет рефлексию как божественный разум, включающий единство предмета знания. Ф. Аквинский ее рассматривает как основание познания интеллектуального акта с целью постижения истины посредством логики.

Р. Декарт рассматривает рефлексию как проблему «Я», являющуюся единицей души, не отождествленной телесными свойствами. Дж. Локк выделял два источника всех человеческих знаний: первый – это объекты внешнего мира, а второй – деятельность собственного ума. На объекты внешнего мира люди направляют свои внешние чувства и в результате получают идеи о внешних вещах. Деятельность ума (мышление, сомнение, вера, рассуждение, желание) познается с помощью особого, внутреннего чувства – рефлексии, которая имеет два уровня (первый – восприятие, мысль, желание; второй – наблюдение или созерцание структур первого уровня). Рефлексия направлена на изучение закономерностей, свойственных психике каждого человека, ведущего индивидуальное самонаблюдение. Рефлексия реализовывала научный психологический метод исследования явлений внутреннего мира человека. Тем не менее, ряд экспериментов дал возможность понять, что самонаблюдения чувственных состояний у различных наблюдателей

сильно различаются. Это позволило выделить субъективный и объективизированный виды интроспекции. К первому типу относится интроспекция в том виде, в котором она появилась в психологии, а ко второму – рефлексивная деятельность, направленная на исследование закономерностей своего опыта с последующей верификацией и проверкой результатов на эмпирическую достоверность.

Дж. Локка рассматривает рефлексию как деятельность ума и внутренний опыт, как источник идей, которые каждый человек имеет внутри себя. Внутренний опыт человека возникает на основе чувственных данных, которые снабжают душу идеями и заводят процесс мышления. Рефлексия не является врожденным конструктом, она формируется в процессе жизни человека, под воздействием определенных условий и выполняет ряд функций: получение знаний и осознание деятельности души.

Постепенно в философии складывалось представление о личности как о рефлексирующем субъекте. Принимая идеи ум не пассивен, а активен. Совершая некоторые собственные действия, он из простых идей как материала и основания для остального строит другие идеи. Отсюда разнообразие и уменьшение объектов своего мышления, так как ум не может выйти за пределы тех первичных идей, которые формируются на основе ощущений. Внешний опыт является основанием и базой всего последующего знания.

Г. Лейбниц представлял рефлексию в контексте дискуссии о соотношении чувственного и рефлексивного опыта сознания. Особое значение он придавал вопросу о существовании в человеческом разуме врожденных идей. Варианты решения этого вопроса ограничены субъект-объектной схемой познания, где мышление – есть субъективное представление предмета. Репрезентация предмета может быть результатом чувственного восприятия внешнего объекта, постижением идей вне зависимости от их происхождения, т.е. имманентной объективацией мысли.

Воздействие внешних чувственных объектов всегда опосредовано органами чувств. Идеи, которые происходят не из ощущения, берут свое начало в рефлексии, которая есть не что иное, как внимание, направленное на то, что заключается в человеке. Поскольку чувства не дают человеку всего того, что он приносит в мир с собой, то нельзя отрицать, что в духе имеется много врожденного.

Г. Лейбниц выделял характерное качество, которое отвечает за опыт понимания, связываясь с метафорой зеркала и отражения. Г. Гегель считал, что рефлексия начинается с выхода за пределы непосредственного, а рефлексирование состоит в самоотражении внутри себя: раздвоение мышления происходит по двум функциям: имитации и конструирования содержания (от имитации к конструированию содержания знания). Рефлексируя, человек синтезирует мысли с помощью сравнения и сопоставления друг с другом

различных компонентов. В общих чертах, рефлексия совпадает с деятельностью самосознания духа и с механизмом саморазвития.

И. Кант понятие рефлексии трансформирует и обозначает это понятие как деятельность рассудка вообще. Он выделяет «Я» как субъект мышления и «Я» как субъект восприятия (при этом человек может осознавать изменения, происходящие в нем). Следовательно, впервые наблюдается переход от субстанции к субъекту и от бытия к деятельности.

И.Г. Фихте трактует рефлексию как «наукоучение» и попадает в контекст процесса развертывания или «развития жизни», в ней есть свобода относительного построения и потому к первому сознанию бытия присоединяется сознание построения. Рефлексия как активность самопознания, объективирует то, что сначала существует как внутреннее, затем выносится во вне и сливается с самим собой в форме факта осознания «Я».

Философское знание несло в себе эвристическую, интегрирующую и логико-гносеологическую функции и являлась не только формой существования философского знания и основным методом его получения, но и средством взаимодействия с психологией.

Далее, в ходе развития науки выделяются два основных направления в понимании и разработке проблемы рефлексии: как универсального способа анализа феноменов и содержания сознания (феноменология) и как источника и основания самосознания человека (экзистенциализм).

В феноменологии Э. Гуссерля специфика организации сознания проявлялась в его субъектно-объектной структуре. Любой акт сознания предполагает наличие самого объекта и осуществляющего акт сознания рефлексизирующего субъекта. Объясняя феномен рефлексии, философ вводит термин «трансцендентальная рефлексия», что означает «акт непосредственного постижения, интуитивного схватывания объекта». При этом сознание постигает не только «индивидуальные данности, но и сущностные связи и предметные структуры». Результаты этой рефлексии не поддаются точному языковому описанию и могут быть представлены иносказательно или метафорически. Сама по себе трансцендентальная рефлексия определяется как «особого типа опыт, внутреннее восприятие, осуществляемое без посредства органов чувств и направленное на само чистое сознание».

В настоящее время, в гуманитарных дисциплинах для анализа различных аспектов индивидуального опыта, применяют разработки Э. Гуссерля, хотя и критикуют его понимание самого сознания, сущность которого сводится к разделению индивидуального сознания и трансцендентального Я. Рефлексивные процессы, таким образом, становятся возможными за счет удвоения и последующего трансцендирования сознания и не рассматриваются, как высшая способность сознания отслеживать как внешнюю, так и собственную, внутреннюю реальность.

Ж.-П. Сартр рассматривал понятие рефлексии в контексте анализа сознания, которое сразу же осознает себя в качестве отличного от «мира в себе». Он определял сознание как «бытие для себя» и развел понятия самосознание и рефлексию.

Существование объективного мира есть следствие объективации сознания, оно выражает искаженное понимание исходного и первоначального «бытия для себя». Рефлексия возникает вместе с «Я» и порождает его, она как особого рода деятельность влияет на свой объект, изменяет, перестраивает и творит его.

Д. Дьюи рассматривал рефлекссию, акцентируя внимание на когнитивном содержании профессионального мышления, считая данный феномен активным, тщательным и постоянным анализом представлений и убеждений.

Ж. Пиаже трактует рефлексивное мышление как процесс, осуществляющийся на основе знания субъектом логических законов связи объекта с направлением на него действия, а также на основе осознания необходимости такой связи. Осознание представляет собой процесс концептуализации, т.е. реконструкции схемы действия и преобразование ее в понятие. Механизм такого рода осознания связан с физическими и логико-математическими абстракциями. Периодизация онтогенеза рефлексивного мышления рассматривается Ж. Пиаже по аналогии с периодизацией развития интеллекта ребенка. Рефлексивное осмысление объекта и действие становится возможным лишь на стадии формальных операций.

З. Фрейд рассматривает сознание в системе взаимодействия с бессознательным и представляет собой структуру, состоящую из нескольких уровней, среди которых полностью осмысленным можно считать только один из них – непосредственно уровень сознания.

Э. Берн рассматривая транзакционный анализ общения и личности в общении вводит принцип диалогизма, который состоит в том, что в ходе личностного общения у человека вырабатываются навыки и критерии внутреннего общения с самим собой и другими. Рефлексивные феномены личности и структура эго-состояний личности объединяет то, что они имеют диалоговый характер: внутренний диалог, который идет в сознании индивида (между эго-состояниями родителя, взрослого и ребенка).

Ф. Перлз ставит индивида в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности». Он считает, что формирование у индивида открытой познавательной позиции по отношению к реальности во многом тождественно развитию его рефлексивных процессов. Цель «рефлексивного практикума», заключается в том, чтобы в условиях защищенности в процессе групповой работы выработать у обучающихся репертуар «усложненных и опосредованных когнитивных реакций».

В. Браун уделяет внимание двум уровням сознания – «погруженному» (imbedded consciousness) связанному с низким уровнем осознания себя как субъекта собственной жизнедеятельности (человек ощущает себя игрушкой в руках судьбы, жертвой обстоятельств») и «саморефлексивному» (self-reflective consciousness), направленному на формирование внутренней позиции наблюдателя своих чувств. На уровне саморефлексивного сознания любое действие обладает свойством рефлексивности (осознается и сопровождается особым рода «обратной связью»). Эта «обратная связь», по словам Х. Хекхаузена позволяет до и во время действия оценивать намеченную цель с точки зрения перспектив деятельности, корректировать ее с учетом различных норм, чувствовать себя ответственным за возможные результаты, продумывать их последствия для себя и других.

Естественное движение к «саморефлексированию» сознания возможно лишь тогда, когда в жизни человека происходит какое-либо событие (изменение образа жизни, кризис, глубокое переживание). При этом в той или иной форме интенсифируются процессы самопознания, т.е. открытие себя.

В.А. Лефевр разработал рефлексивно-интенциональную модель субъекта, в которой объяснил рефлексивные причины человеческого поведения, основанные на моральном выборе или когнитивных операциях (закон соответствия). Модель субъекта предполагает, что субъект перед актом морального выбора находится в неопределенном состоянии, которое может быть охарактеризовано распределением вероятностей выбора альтернатив. «Модель себя» позволяет определить моральный выбор и является «законом саморефлексии».

Дж. Т. Брюэр рассматривает рефлексивность как способность к мышлению о мышлении, мониторинг и контроль умственных действий. Автор выделяет рефлексивные навыки: предвидение вариантов исхода проблемной ситуации, перепроверка хода решения задачи, генерализация полученных решений на более широкий спектр проблемных ситуаций. Продукт рефлексии определяется определенными критериями, не являющимися «истинными» или «ложными», «верными» или «неверными», так как они достаточно сложны.

В русской философии рефлексия рассматривается в онтологическом, гносеологическом, аксиологическом, философско-антропологическом аспектах, а также в контексте проблематики сознания и деятельности, что связано с распространением идей классиков немецкой философии.

Л.С. Выготский поставил вопрос о рефлексии в психологическом исследовании, не употребляя термина «рефлексия», поставил задачу перехода от непосредственных форм поведения (форм реагирования) к опосредованным формам организации поведения и управления ими. Он считал, что любая функция в культурном развитии человека появляется сначала в социальном,

плане (интерпсихическая категория), а потом – психологическом (интрапсихическая категория).

С.Л. Рубинштейн представлял рефлексию как особый способ существования человека в мире, как способность мысленно выводить себя за пределы непосредственного процесса жизни. Действия и мысли человека детерминированы, но не предопределены. Сознательное действие детерминируется обстоятельствами жизни и вместе с тем, изменяет их по замыслу человека.

М.К. Мамардашвили в рефлексии видит осмысление человеком опыта своего индивидуального бытия с помощью системы категорий и по законам движений мысли. Рефлексия им понимается как основной способ и средство контакта личности с внутренним опытом, осмысления его нетипичности. Он подчеркивал уникальность роли рефлексии в интегральной структуре личности человека, полифоничность и полифункциональность ее психологического содержания.

И.С. Кон в рефлексии видит инструмент саморазвития, рассматривая модель «рефлексивного Я» как иерархическую структуру, в которой низшие уровни психических функций являются основой формирования высших уровней.

В.М. Розин резюмировал предыдущие знания о рефлексии: онтологией рефлексии является деятельность; контекстом и функцией рефлексии является развитие (через рефлексию происходит развитие знаний, понятий, представлений); границы существования рефлексии задаются принципом «универсальности» (рефлексия как механизм); рефлексия мыслится как в искусственном, так и в естественном понимании (деятельность над душой и деятельность самой души).

Реализация рефлексивного подхода в теоретико-экспериментальных исследованиях осуществлялась в изучении собственно рефлексивных процессов в контексте изучения мышления и коммуникации на теоретико-деятельностной основе в Московском методологическом кружке, которым руководил Г.П. Щедровицкий. На основе классической методологии были разработаны концептуальные модели рефлексии, которые были проверены эмпирически и дошли до нас в экспериментальной верификации. Рефлексия трактуется как процесс в мышлении и деятельности: «рефлексия является важным моментом в механизмах развития деятельности, от которой зависит все без исключения организованности деятельности в том числе, смысл текстов и значения отдельных знаков и выражений» (Г.П. Щедровицкий). Вводится новое понятие «рефлексивная позиция», т.е. внешняя по отношению к прежней и к будущей деятельности. Акт решения задачи связан с невозможностью осуществления какой-либо деятельности, методологически включает в себя три позиции: исходный акт деятельности; рефлексивный акт и акт, снимающий в себя рефлексию.

Понятие «рефлексивные знания» включает в себя знания, полученные в рефлексивной позиции. Выявляется роль и значение рефлексии применительно к учебной деятельности, в которой рефлексия выступает как условие формирования способов научно-познавательной и практической деятельности. В трудах Г.А. Антипова, О.А. Донских, И.С. Ладенко рефлексии определена ведущая роль в адаптации человека к динамике условий определенной деятельности. Рефлексия представляет собой составную часть развитого интеллекта человека и пронизывает человеческую деятельность во всем многообразии ее форм и видов. Потребность в рефлексии возникает тогда, когда у человека существуют сомнения, и он посредством рефлексии анализирует и осмысливает свои действия, деятельность, поступки и систему отношений.

В.П. Зинченко определяет, что в становлении человека как личности имеет значение собственное поведение, выстроенное на основе рефлексии в соотношении с социальными ожиданиями. Здесь рефлексия понимается как процесс познания и моделирования человеком чужого и своего сознания.

Н.Г. Алексеев представляет рефлексию как осознанность оснований и средств мыследеятельности, ее функция трактовалась в виде обоснования и смены «моделирующих представлений» и реализующих их «оперативных правил» научной деятельности.

Ю.Н. Кулюткин рассматривает рефлексию как «процесс саморегуляции субъектом внутренних актов и действий», где процесс рефлексивной саморегуляции понимается как процесс сознательного, целеустремленного управления своей деятельностью и поведением. Этот процесс является характерным для социально ответственной созревающей личности и осуществляется на основе ценностных ориентаций и личностных смыслов.

В.Г. Богин рассматривает рефлексию как смысловой центр человеческой реальности и всей жизнедеятельности в целом, как самосознание человека, влияющее на творчество, самосовершенствование и саморазвитие.

И.С. Ладенко рассматривает рефлексию как «отношение мышления к самому себе и направленность на себя».

Н.Ф. Овчинников выделяет пять этапов рефлексивных процессов.

1. Эпоха «первичной рефлексии» (возникновение первичных форм мысли и развитие языка, появление письменности, осознание проблемы структуры мира).

2. Рефлексия над языком. Если в эпоху первичной рефлексии возникают мифологические картины мира, то вторая рефлексия выводит человеческую мысль за рамки мифологии и дает основание для различного рода натуралистических концепций.

3. Радикальные последствия третичной рефлексии (идея доказательности знания, основанного на логических выводах – сдвиг в истории познания природы, обращение к математике как к новому языку нового знания о природе).

4. Развитие нового математического исследования (решающее условие создания науки о движении тел).

5. Осознание необходимости нового рефлексивного отношения к различным средствам человеческой активности.

Современные теоретические представления о категории рефлексии заключаются в осмыслении человеком опыта своего индивидуального бытия. Это основной способ и средство контакта личности с внутренним опытом. Осмысливается интегральная структура личности человека, ее психологическое содержание. Рефлексия, являясь сутью общения, формируется при становлении отношений, способствует выработке отношения к себе как к другому и отношения к себе как отношение другого. Она позволяет соотносить собственное поведение с социальными ожиданиями.

## **Литература**

1. **Мишина Е.И.** Технология развития личностной рефлексии будущих специалистов в современной образовательной среде // Психология наука будущего. Материалы международной конференции молодых ученых. – М.: Изд-во: «Институт психологии РАН», 2013. – С.425-426.
2. **Мишина Е.И.** Специфика проявления личностной рефлексии будущих специалистов // Наука, религия и искусство в психологическом познании человека. Сборник материалов: Сергиево-Посадской сессия научной школы профессора В.С. Агапова: Изд-во : Макеев Игорь Вячеславович, 2014. – С. 228-239.
3. **Мишина Е.И.** Эмпирическая модель личностной рефлексии // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире. – Гомель. – 2014. – С.174-176.

# СИМВОЛ В КЛАССИЧЕСКОМ ПСИХОАНАЛИЗЕ

**Э. М. Спирова**

*Институт философии Российской академии наук,  
Институт психоанализа и социального управления*

Французский философ П. Рикёр отмечал, что символ всегда заставляет думать. Символическим оказывается такое слово или образ, значение которого выходит за рамки прямого и не поддаётся точному определению или объяснению. Когда разум пытается объять некий символ, то неизбежно приходит к идеям, лежащим за пределами логики.

Это говорит о том, что символ отсылает мышление к действительности, которой самостоятельно ему не найти. Однако среди возможных способов интерпретации символа есть два диаметрально противоположных: герменевтика доверия, нацеленная на восстановление утраченного смысла (например, приобщение верующего к религиозной символике), и герменевтика подозрения, стремящаяся разоблачить символ как искажающую маску вытесненных аффектов (например, психоанализ) [см.: 8].

В классическом психоанализе символ рассматривается как порождение индивидуального бессознательного. З. Фрейд полагает, что символы лишь защитные узоры бессознательного, явленные нам как в индивидуальных фантазиях и сновидениях, так и в бессознательных представлениях народа – фольклоре, мифах, языке и т.д.

Явлений, выходящих за пределы человеческого понимания, в мире не счесть. Мы постоянно прибегаем к символической терминологии для обозначения понятий, определение или точное понимание которых нам не подвластно. Вот почему, по Фрейду, все религии используют язык символов как словесного, так и зрительного ряда.

Символическим языком мы пользуемся и в тех случаях, когда пытаемся избежать истинного изложения реальных обстоятельств. Фрейд в качестве примера приводит рассказ ребёнку о новорожденных, которых приносит аист. «Мы говорим истину в символическом облачении, ибо знаем, что означает эта большая птица. Но ребенок этого не знает, он улавливает только

момент искажения, считает себя обманутым, и часто его недоверие к взрослым и его строптивость бывают связаны как раз с таким его впечатлением» [11, с. 293]. Фрейд при этом приходит к убеждению, что «лучше прекратить манипулирование символическими масками истины и не отказывать ребенку в знании реальных обстоятельств, применительно к ступени его интеллектуального развития» [11, с. 293].

Однако подобное сознательное применение символов является лишь одним аспектом психологического феномена большой важности: человек также сам вырабатывает символы – бессознательно и спонтанно – в форме сновидений. З. Фрейд начинает размышлять над природой символического в контексте постоянных отношений между элементом сновидения и его переводом, называя при этом сам этот элемент «символом бессознательной мысли сновидения».

Родоначальник психоанализа считает, что символы имеют устоявшиеся переводы и позволяют психоаналитику «толковать сновидения, не спрашивая видевшего сон, ведь он всё равно ничего не сможет сказать по поводу символа. Если знать принятые символы сновидений и к тому же личность видевшего сон, условия, в которых он живёт, и полученные им до сновидения впечатления, то часто мы оказываемся в состоянии без затруднений истолковать сновидение, перевести его сразу же» [12]. Правда, Фрейд полагает, что символическое толкование является дополнением и даёт ценные результаты лишь в сочетании с ассоциативной техникой.

Толкование снов у Фрейда базируется на той же принципиальной концепции, которая лежит в основе всей его психологической теории: концепции о том, что человеком движут имеющиеся у каждого неосознаваемые чувства, стремления и желания. Он называл эти стремления «подсознанием» и подразумевал под этим то, что мы не осознаем их, но нас удерживает от этого осознаний некий сильный внутренний «цензор». По ряду причин, важнейшая из которых – боязнь потерять одобрение родителей и друзей, мы подавляем в себе эти стремления, оттесняя их подсознание. Осознание же вызывает у нас чувство вины и страх наказания. Тем не менее, то, что эти стремления вытесняются в подсознание, не означает, что они исчезают. На самом деле они остаются настолько сильными, что находят выражение в многочисленных формах, но при этом мы не осознаём, что они проникли как бы через заднюю дверь. Наше сознание считает, что избавилось от этих нежелательных ощущений и стремлений, и для него ужасна сама мысль, что они могли существовать. Когда же они возвращаются и обнаруживают свое присутствие, то предстают в настолько искажённом и неузнаваемом виде, что на уровне сознания мы не можем понять, что они означают.

Таким образом, для Фрейда символ является аналогом чего-то уже известного или аллюзией. В классическом психоанализе один образ использу-

ется вместо какого-то другого, часто связанного с детскими впечатлениями и обычно имеющего запрещённое сексуальное значение. При этом, по Фрейду, обозначаемых содержаний немного, символы же для них чрезвычайно многочисленны, так что каждое из этих содержаний может быть выражено большим числом почти равнозначных символов.

Бессознательное скрывает за символическими масками вытесненные психические состояния и процессы. Поэтому, по З. Фрейду, «понятие символа нельзя строго определить, оно сливается с замещением, изображением и т.п., приближается к намёку» [12]. Сущностью символического отношения в этом случае является сравнение, особым образом обусловленное. Не всё, с чем мы можем сравнить какой-либо предмет или процесс, выступает в качестве символа. С другой стороны, бессознательное выражает в символах не всё, а только определённые элементы скрытых мыслей и чувствований.

З. Фрейд развивает идею символического замещения в связи с обсуждением смысла и ценности феномена инцеста. Он толкует фантазию инцеста сугубо конкретно. Раз уж на сознательном уровне психики это не может поддерживать этот импульс, он вытесняется в бессознательное индивида и возвращается в замаскированной или искажённой форме в сновидениях или невротических симптомах. Задача психоаналитика состоит в том, чтобы довести до сознания пациента то, что он некогда знал. Эта работа выполняется восстановлением причинной цепи, связывающей замаскированное или искажённое желание с его незамаскированным источником. Отсюда фрейдовское разграничение между проявленным и латентным содержанием сновидения, «функционированием сновидения», которое соединяет их с помощью ансамбля семиотических тактик, и «сенсором сновидений» [14]. Согласно классическому психоанализу, на смену примитивному, первоначальному инцесту пришел *сакральный инцест*, символ царственной вседозволенности, символ пренебрежения главным моральным запретом. Такой инцест практиковали римские императоры (особенно популярны в этом смысле Нерон и Калигула). Надо отметить, что биографы, современные этим императорам, осуждали такое поведение – и вместе с тем упоённо его описывали, как описывали и прочие императорские распутства.

Искажённые или замаскированные выражения инцестуального желания Фрейд называет «символами». В работе «Толкование сновидений» Фрейдом была подробно рассмотрена сновидческая символика [13]. Он считал, что невротические симптомы имеют символическое выражение. Между невротическими симптомами и символами Фрейд усматривал прямую связь. Он даже указывал, что памятники и монументы, которые украшают города можно рассматривать как символы, возвращающие нас к детским воспоминаниям. Для Фрейда сновидение – «это психический феномен, мотивом образования которого служит желание человека и, следовательно, рассмотрен-

ная им символика соотносилась не символизацией отдельных физических раздражений, а с общечеловеческой символикой, относящейся к культуре как таковой. Отмечая данное обстоятельство, основатель психоанализа заметил, что символика относится не к самим сновидениям, а к бессознательным представлениям народа и может быть констатирована гораздо полнее в фольклоре, мифах, сагах, языках, пословицах и поговорках» [6, с. 521].

В толковании мифов и сказок Фрейд следует тому же принципу, что и в толковании снов. Наличие символов в мифах Фрейд рассматривает как регрессию к ранним стадиям развития человечества, когда такой род деятельности, как земледелие или добывание огня, имел форму сексуального либидо. В мифах это древнее и ныне подавленное удовлетворение либидо выражается в «замещающем удовольствии», которое позволяет человеку ограничивать удовлетворение инстинктивных желаний областью фантазии.

В мифах, как и в сновидениях, инстинктивные желания выражены не ясно, а в замаскированном виде. В них речь идет о желаниях, которые, как предполагал Фрейд, характерны для периода детства. Это, прежде всего инцестуальные устремления, сексуальное любопытство и боязнь кастрации. Примером такого способа толкования мифов является объяснение Фрейдом загадки Сфинкс. Сфинкс поставила условием: чума, грозившая жителям Фив вымиранием, сможет прекратиться, если кому-нибудь удастся правильно отгадать загадку. Загадка была такая: «Кто ходит сперва на четырёх ногах, затем на двух, а потом – на трех». Фрейд считает, что загадка и ответ на неё – человек – это завуалированная форма другого вопроса – загадки, которая больше всего волнует воображение ребенка: «Откуда берутся дети?».

Вопрос Сфинкс коренится в сексуальном любопытстве, которое подавляется и загоняется внутрь властью родителей. Таким образом, Фрейд предположил, что загадка Сфинкс выражает вытесненное сексуальное любопытство, присущее человеку, но представленное в завуалированной виде – как невинная интеллектуальная задача, далекая от запретной сферы вопросов пола.

Наиболее развёрнутым является толкование 3. Фрейдом древнегреческого мифа о царе Эдипе. Миф об Эдипе обязан своей известностью Софоклу, который, используя древние фиванские предания, в двух своих трагедиях создал образ Эдипа с непревзойденным мастерством. Эдип в трактовке Софокла напоминает нам об извечном непостоянстве человеческого счастья и предстает доказательством неотвратимости судьбы, которая внушает ужас.

Фрейд, осмысливая трагическую судьбу Эдипа, приходит к убеждению, что в трагедии Софокла раскрыта общечеловеческая сюжетика. Каждый из нас, родившись, несёт в себе зародыш такой драмы. Он невольно попадает в любовный треугольник – родители и он сам (или сама) и становится заложником Эдипова комплекса. Древность, подмечает Фрейд, в подтверждение этой

истины завещала нам чрезвычайно убедительный миф, глубокое и всеобъемлющее значение которого становится понятным лишь при помощи установления вышеуказанных черт детской психологии.

Признание или отвержение Эдипова комплекса Фрейд считал важнейшей демаркацией, которая разделяет сторонников и противников психоанализа. Однако далеко не все психоаналитики признавали наличие этого комплекса. Некоторые авторы внесли существенные исправления в его истолкование, временные рамки его развития и разрушения. Наконец, многие культурологи подвергли сомнению исторические параллели З. Фрейда, согласно которым лежащее в основе Эдипова комплекса отцеубийство было действительным событием истории. Французские психоаналитики, частности, утверждали, что во многих культурах Эдипов комплекс не просматривается [подробнее см.: 3, с. 349-356].

Но, в частности, и В. Райх утверждал, что Эдипов комплекс сохраняет свое значение только в западной культуре с присущими ей ценностями господства и подчинения. С преобразованием социальной организации людей этот комплекс должен исчезнуть.

Возражали против фрейдистской трактовки мифа об Эдипе также и О. Ранк, и Э. Фромм.

Если З. Фрейд было важно объяснить, как первичная психологическая проблема переходит в телесный симптом, то О. Ранк стремился показать, как чисто соматическое явление может получить серьезное преобразование, приобрести через вторичную биографическую проработку психологическое содержание и даже символический смысл [4, с. 76].

В качестве ключевого события психической жизни человека Ранк рассматривает травму рождения, которая порождает центральный конфликт из желания вернуться в утробу матери и сопутствующего этому желанию страха.

Например, Ранк (а вслед за ним и трансперсональные психологи) показывает, что некоторые животные имеют особое символическое значение для процесса рождения. В своей книге «Травме рождения» он подробно проанализировал, как родовая травма связана с боязнью различных животных (зоофобии). Если объектом фобии является большое животное, то важны темы, связанные с угрозой поглощения или инкорпорации (волк) или с опасностью беременности (корова) [7].

Ранк также предложил объяснение сновидений, отличающееся от интерпретации Фрейда. Состояние сна сходно с внутриматочной жизнью, а сновидения можно рассматривать как попытки заново пережить родовую травму и вернуться в пренатальную ситуацию.

Анализируя общечеловеческую культуру, Ранк пришел к выводу, что травма рождения является мощной психологической силой, лежащей в основе религии, искусства и истории. Любая форма религии в пределе стремится к воссозданию исходной поддерживающей и защищающей первоситуации симбиотического

союза в чреве матери. Глубочайшие корни искусства уходят в «аутопластическую имитацию» выращивания и высвобождения из материнского чрева. Представляя реальность и одновременно отрицая ее, искусство является особенно мощным средством психологической адаптации к этой первичной травме. История человеческих жилищ, начиная с поисков примитивного крова и кончая сложными архитектурными сооружениями, отражает инстинктивное воспоминание о матке – о теплом, защищающем от опасностей убежище. Использование боевых средств и вооружения основано при самом тщательном рассмотрении на неукротимом стремлении проложить дорогу в чрево матери [4, с. 79-80].

Ранк считал, что миф об Эдипе рассказывает о травме рождения человека и его желании вернуться в материнское лоно. По сути дела Эдип реализует свое стремление и на реально-жизнейском уровне. В качестве мужа он входит в материнское лоно. Но тяга к родовому состоянию воплощается также и на символическом уровне. Бросаясь в бездну, Эдип одновременно исчезает в лоне природы.

Э. Фромм, представитель неотрейдизма, не согласен с трактовкой сюжета мифа, потому что Фрейд, как он считает, основывал свое толкование только на трагедии Софокла «Царь Эдип». Но ведь у Софокла есть трилогия, она включает такие части, как «Эдип в Коломне» и «Антигона».

Для Фромма наибольшее значение приобретает природа символического языка как языка, в котором внешний мир становится символом внутреннего мира, символом души и разума.

Символ трактуется им как некий смысложизненный ориентир. Человек рассматривается как существо, пребывающее в состоянии напряженного экзистенциального конфликта и раскрывающее неизмеримое богатство человеческих страстей. Культура становится своеобразной проекцией богатейшей человеческой субъективности. Именно в борении вождельней человек может отыскать ориентир для обнаружения истинно человеческого [15].

Таким образом, в интерпретации Фромма миф о Эдипе можно толковать не как символ инцестуозной (кровосмесительной) любви между матерью и сыном, а как символ протеста сына, восставшего против власти отца в патриархальной семье.

Фрейдистская концепция символического замещения и символической идентификации получила свою дальнейшую разработку в детском психоанализе А. Фрейда и М. Кляйн. Связанные с игрой действия ребёнка расшифровываются и толкуются ими в плане проявления его сексуальных и агрессивных желаний: «Даже наблюдение за типичной игровой деятельностью детей предоставляет множество полезной информации. *Рисование, конструирование, лепка, игры на воде и на песке* – хорошо известные виды сублимации анальных и генитальных желаний. Когда ребенок разбирает игрушки с целью узнать, что *внутри*, это выдает сексуальное любопытство. Показательным

является даже то, как маленький мальчик играет в железную дорогу: его основное удовольствие является следствием серии аварий (как символ заинтересованности сексуальной жизнью родителей); он сосредоточен на постройке тоннелей и подземных линий (выражает интерес к внутренним органам); вагоны и машины всегда тяжело нагружены (как символ беременности матери); скорость и исправность являются для него основными факторами (как символ сексуальной активности)» [10, с. 64].

Следуя в русле фрейдистского толкования символов, один из последователей и учеников З. Фрейда Шандор Ференци рассматривает символику как естественнонаучный источник знаний. «Символика понимается нами как исторически значимые следы «выгесненных» биологических явлений» [9, с. 574].

Символическая связь объекта или какого-либо рода деятельности с неосознаваемой фантазией, по Ференци, обнаруживается в результате накопленного опыта, постоянно модифицируется или полностью пересматривается под влиянием информации из разных областей знания. «Однако, – пишет Ш. Ференци, – толкование снов и анализ невротиков остаются наиболее надёжными способами установления каждого типа символики, с помощью которой можно наглядно распознать мотивацию и генезис таких психических состояний. Я считаю, что только средствами психоанализа можно безупречно установить суть символики. Символические толкования в других областях (мифология, фольклор и др.) всегда несут в себе налёт поверхностного, частичного; остаётся впечатление, что можно по-разному понимать толкования. Именно отсутствие глубины отличает поверхностную аллегорическую от символа, сотканного плотью и кровью» [9, с. 112].

По мнению Ференци, каждый символ имеет физиологическую подоснову, т.е. как-то выражает всё тело, его орган или их функции. Вслед за своим учителем, показавшим зависимость конверсионно-истерических симптомов от неосознанных фантазий, выражающихся в телесных жестах и движениях, Ференци пытается разгадать истерию через «прыжок из психического в физическое». Он показывает, что в истерии проявляется элемент органики, на которой базируется символика психического. Таким образом, символика сновидений истерической женщины будет носить сексуальный характер, а все телесные проявления безусловно потребуют сексуально символического анализа. Ференци подмечает, что «нередко беременность символически представляется во сне перееданием или тошнотой, т.е. так же, как установлено при истерической рвоте. Испражнение иногда означает в сновидении подарок, нередко желание иметь ребенка. ... при истерии аналогичный смысл может иметь симптом кишечника и т.д.» [9, с. 84-85].

В символических и других непрямых формах выражения души и тела, по Ференци, заключены огромные пласты исчезнувших эпох (как иероглифы древнейших надписей), а их расшифровка многократно оправдалась в

истории человечества открытием величайших тайн истории развития видов. Психоанализ усматривает, например, в символике плуга, отпечаток древнего культурно-исторического опыта, а за символикой обрабатываемой плугом плодоносящей земли – матери. Многие примитивные мифы о выплывающей из морских глубин земле содержат черты, позволяющие трактовать космогонию как символику рождения, что подкреплено многочисленными примерами в эссе Ранка «Мотив инцеста» (1912), а также этнологическими материалами в трудах Рохейма.

В качестве примера психоаналитического толкования символики мифа Ференци излагает миф о всемирном потопе, который является не только индизнаказательным изображением действительных событий. «Фактически первой огромной опасностью для изначальных обитателей воды было не затопление, а угроза высыхания вод. Возникновение Арарата из глубин потопа было, следовательно, не только библейским спасением, но также изначальной катастрофой, позднее преобразованной согласно воззрениям обитателей земли. Психоаналитику, конечно понятно, что Арарат – Земля на глубочайшем уровне символики – лишь повтор Ноева ковчега и что в нем можно распознать символическое отображение материнского тела, в котором зародились все высшие виды животных» [9, с. 534]. Ш. Ференци добавляет, что этот и другие мифы нуждаются в филогенетическом толковании (например, спасение израильтян, перешедших, как по суше, Красное море).

Критику фрейдистского подхода к пониманию природы символического даёт создатель аналитической психологии К.-Г. Юнг. В своей работе «Психологические типы» он предлагает развёрнутое и концептуальное определение символа [16]. При этом он исходит из принципиального различия символа и знака. Символические и семиотические значения разделены демаркацией.

По существу, Фрейд и его последователи предлагают семиотический подход к анализу психических феноменов. Фрейдовские символы в действительности можно безошибочно считать знаками, обозначающими предположительно известное, хотя и вытесненное, желание человека. Их смысл можно полностью объяснить с помощью фрейдовских аналитических процедур, которые сводят их к первопричине.

Собственный опыт привел Юнга к выводу, что символические образы формируют нечто относительно неизвестное, необъяснённое конкретистской интерпретацией и сопутствующей семиотической установкой. Таким нечто, по утверждению Юнга, является стремление психики к возрождению – не к новому физическому рождению, а к духовному рождению в форме какой-либо глубинно истинной «самости» индивида. То, что представлялось Фрейдом простой регрессией в инфантильное, полагалось Юнгом необходимым шагом в «материнские глубины» для духовного развертывания и психической целостности: в глубинах обитает мудрость, мудрость матери; пребывание в

единстве с ней дарует видение более глубоких вещей, предвечных образов и первобытных сил, которые лежат в основе всей жизни и служат её питающей, поддерживающей, креативной матрицей [17, с. 640].

Семиотический и символический подходы, соответственно З. Фрейда и К.-Г. Юнга, существенно отличаются друг от друга не только по глубинному психологическому анализу индивидов, но и по их отклику на характер и функции культурных феноменов.

## Литература

1. **Блюм Дж.** Психоаналитические теории личности / Пер. с англ. *А.Б. Хавина*. М.: Культура: Акад. Проект, 2009. 222 с.
2. **Гуревич П.С.** Психоанализ личности. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2011. 400 с.
3. **Гуревич П.С.** Психоанализ. М.: Юнити-Дана, 2007. 479 с.
4. **Гуревич П.С.** Психоанализ. Т. 1. Фрейдизм и неопрейдизм. 2-ое изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2013. 531 с.
5. **Гуревич П.С.** Психоанализ. Т. 2. Современная глубинная психология. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2013. 564 с.
6. **Лейбин В.М.** Словарь-справочник по психоанализу. СПб. [и др.]: Питер, 2001. 688 с.
7. **Ранк О.** Травма рождения и ее значение для психоанализа / Предисл. и пер. с нем. *Е.Н. Баканова*. М.: Когито-Центр, 2009. 238 с.
8. **Рикёр П.** Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Пер. с фр. и вступит. ст. *И. Вдовиной*. М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2002. 624 с.
9. **Ференци Ш.** Тело и подсознание. Снятие запретов с сексуальности / Под общ. ред. *П.С. Гуревича*. М.: NOTA BENE, 2003. 592 с.
10. **Фрейд А.** Взгляд на детство с точки зрения психоанализа // *Фрейд А.* Детский психоанализ. СПб.: Питер, 2003. 477 с. С. 51-68.
11. **Фрейд З.** Будущее одной иллюзии // *Фрейд З.* Либи́до / Отв. ред., сост., вступ. ст. *П.С. Гуревича*. М.: Гуманитарий, 1996. 479 с. С. 265-300.
12. **Фрейд З.** Введение в психоанализ. Лекции 1-15. СПб.: Алетейя СПб, 1999. Лекция 10.
13. **Фрейд З.** Толкование сновидений / Пер. нем. *Я. Когана*. СПб.: Лениздат, 2014. 639 с.
14. **Фрейд З.** Тотем и табу: сборник / Сост. и авт. предисл. *П.С. Гуревич*. М., Назрань: Олимп: АСТ, 1997. 446 с.
15. **Фромм Э.** Этика и психоанализ / Сост., вступ. ст. *П.С. Гуревича*. М., Назрань: АСТ, 1998. 566 с.
16. **Юнг К.Г.** Психологические типы / Пер. с нем. *С. Лорие*. М.: АСТ: Хранитель, 2006. 765 с.
17. **Юнг К.Г.** Символы трансформации / Пер. с англ. и предисл. *В. Зеленского*. М.: АСТ, 2009. 732 с.

# **ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В АНАЛИЗЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПАЦИЕНТОВ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ВРАЧОМ**

**Н. В. Фомина, И. А. Ревина**

*Нижегородский государственный педагогический университет  
имени К. Минина*

В современном российском обществе одним из приоритетных является вопрос о повышении качества оказания медицинской помощи населению. Огромную роль в этом процессе играет характер взаимодействия врача и пациента, успешность которого выступает мощным ресурсом в развитии отношения пациента к лечению, формированию адекватного отношения к болезни. Сегодня доказано, что в силу изменившегося статуса пациента, взаимодействие пациента с врачом – это не только фон лечебного процесса, но и его необходимая составляющая, а процесс лечения превращается из воздействия врача на пациента во взаимодействие неравных, но равноправных субъектов [1], а эффективность лечения зависит не только от компетентности врача, но и от степени ответственности пациента за свое здоровье и приверженности лечению, назначенному врачом (В.В. Деларю, С.А. Ефименко, С.И. Филипченко и др.).

В этой связи особое значение имеют исследования социальных представлений, показывающие реальность медицинской практики глазами ее субъектов, исходя из их опыта на уровне его репрезентации в обыденном сознании респондентов, применяя при этом качественную методологию.

В основе большинства проводимых в данной области социально-психологических исследований лежат методики прямого опроса [1,2], которые фиксируют рациональный слой установок и представлений респондентов и не лишены погрешности социальной желательности в ответах. Между тем, рациональные и эмоциональные элементы не всегда совпадают, а декларируемые ценности могут идти вразрез с реальным поведением человека.

Доказано, что в ситуации расхождения эмоциональных и рациональных компонентов в обыденном сознании респондентов, поведением руководят эмоциональные предпочтения, которые в большей степени отражают смысловые аспекты сознания.

Неоценимую роль в этом аспекте играют проективные методы, позволяющие обходить «цензуру сознания» и выявлять те аспекты переживания, которые будучи не до конца осознанными, тем не менее, активно функционируют в реальности и направляют поведение человека.

Поведение больного человека может быть как адекватным, способствующим выздоровлению или адаптации в ситуации болезни, так и неадекватным, ятрогенным, дезадаптирующим, что проявляющемся в отказе от лечения, недоверии врачу, самолечении, самовольном изменении дозировки лекарств, нарушении лечебного режима и т.п. [4]. Предполагается также, что испытуемые со схожими представлениями имеют характерные стратегии поведения и модели взаимодействия в межличностных отношениях, в том числе с врачом.

**Целью** нашего исследования было изучение обыденных представлений пациентов о взаимодействии с врачом–терапевтом в процессе лечения болезни и влияние этих представлений на эффективность лечения.

Выборку испытуемых составили респонденты – жители г. Н.Новгорода и Нижегородской области, имеющие в анамнезе артериальную гипертонию (АГ), не отягощенную на момент исследования гипертоническими кризами. Все респонденты находились в реалиях повседневной жизни и по памяти (что сообразно теории представлений) воссоздавали картину посещения врача и выявляли свое понимание ситуации взаимодействия с ним. В исследовании на разных его этапах приняли участие около тысячи респондентов, мужчин и женщин в возрасте от 20 до 89 лет.

На первом этапе исследования проводилось анкетирование, показывающее эксплицитный уровень социальных представлений и отражающих степень удовлетворенности пациентов лечением и характером взаимоотношений с врачом [6]. На втором этапе исследование было направлено на изучение социальных представлений, затрагивающих имплицитный, нерелективный уровень социального мышления путем исследования «скрытых метафор», которые выступают в качестве универсального и специфического способа структурирования и осмысления действительности.

Метафора как феномен сознания проявляется не только в языке, но и в мышлении, и в действии. «Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [7; 25]. Соответственно анализ метафор – это анализ концептуальных структур сознания. Уникальность метафоры состоит в том, что она способна выявить структуры «коллективного подсознательного», которые не выражены эксплицитно, но

именно в них можно найти взаимные ожидания субъектов общения, установки, которые создают его эмоциональный контекст и глобальным образом влияют на поведение.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью компьютерной программы SPSS-12.. Для оценки значимости разницы между ответами в выделенных группах респондентов был использован непараметрический тест для двух независимых выборок Колмогорова-Смирнова. На данном этапе исследования приняли участие 300 респондентов, из них 170 женщин и 130 мужчин в возрасте от 25 до 83 лет. Количество полученных метафор составляет 746 единиц (некоторые респонденты затруднились представить метафору по одному из предъявленных стимулов). На основе контент-анализа (в нем принимали участие эксперты-психологи) были выделены дескрипторы – смысловые единицы, которые объединялись в группы схожих представлений.

Так, в результате метафорического анализа образа пациента было выделено пять групп дескрипторов, которые обозначены через ключевой образ:

1) *«подопытный кролик»* – восприятие своей подчиненной роли в качестве объекта манипуляций, смысла которых пациент не понимает, и, как следствие, чувствует себя угнетенно, задавлено (семантика данных метафор достаточно однородна: «подопытный кролик», «испытуемый», «раб», «животное» и т.п.);

2) *«нежеланный гость»* – метафоры, отражающие негативный опыт респондентов в лечебном учреждении (метафоры данной группы очень разнообразны, но все они включают переживания отчаяния, ненужности, обреченности на непонимание: «нищий в очереди за тарелкой супа», «попрошайка», «птица, загнанная в клетку», «человек на паперти», «заложник» и т.п.);

3) *«беспомощный ребенок»* – метафора, отражающая реакцию на болезнь, состояние человека, который ищет опору, поддержку, от врача ждет руководящей, направляющей роли («беззащитное создание», «ученик», «беспомощная овечка» и т.п.);

4) *«больной человек»* – метафоры, характеризующие адекватный статус пациента как больного, который ждет помощи врача («важный человек», «человек, который ждет помощи» и т.п.);

5) *«страдалец»* – метафоры, отражающие образ страдающего человека, вследствие чего он испытывает отрицательные эмоции, слабость, недомогание, утрату сил и энергии и т.п. Метафоры данной группы содержат высокий эмоциональный накал и представлены негативно-коннотативной лексикой («загнанный конь», «одинокий путник», «шизоид», «тряпка» и т.п.).

Частота выделенных дескрипторов в разных половозрастных группах респондентов (условно «молодые», «зрелые», «пожилые») оказана в таблице 1.

Таблица 1

**Восприятие образа пациента респондентами разных  
половозрастных групп**

группы	1	2	3	4	5	нет ответа
женщины от 20–39 лет	0,032258*	0,419355	0,258065	0,129	0,129032	0,032258
женщины от 40 до 59 лет	0,152542	0,338983	0,152542	0,1525	0,118644	0,050847
женщины старше 60 лет	0,113636	0,25	0,136364*	0,25*	0,136364	0,113636
все женщины	0,11194	<b>0,328358</b>	0,171642*	0,1791	0,126866	0,067164
мужчины от 20 до 39 лет	0,096774	0,16129	0,032258	0,3226	0,225806	0,032258
мужчины от 40 до 59 лет	0,169492 16	0,423729**	0,101695	0,1186**	0,050847** 5	0,152542*
мужчины старше 60 лет	0,148148	0,444444**	0,074074	0,0741**	0,185185*	0,148148*
все мужчины	0,147826	<b>0,365217</b>	0,078261*	0,1652	0,130435	0,121739

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ,  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$

Из таблицы видно, что ассоциативно-семантическое поле образа «пациент» связано с негативными эмоциями. Косвенно причины этих эмоций объясняют выделенные группы метафор (дескрипторов). Как у мужчин, так и у женщин данный образ чаще других наполняет категория 2 («нежеланный гость»), отражающая переживания, связанные не столько с болезнью, сколько с посещением лечебного учреждения и врача, характер общения с которым не удовлетворяет пациента, создает впечатление непонимания, незаинтересованности со стороны врача. У женщин данная характеристика не зависит от возраста респондентов, что подтверждает факт значимости общения с врачом для женщин всех возрастных групп. В группе мужчин достоверные различия выявлены у пожилых и зрелых мужчин по сравнению с молодыми ( $p < 0,01$ ), что свидетельствует о высокой эмоциональной включенности в ситуацию с негативным знаком. Мужчины этих групп на приеме у врача чаще молодых мужчин и молодых женщин воспринимают себя в качестве объекта манипуляций и, по всей вероятности, меньше включаются в диалог с врачом и, следовательно, не понимают сути его назначений.

Мужчины и женщины в состоянии болезни переживают собственную несостоятельность, телесную и духовную слабость (категория 5). Значимо выше данный дескриптор отмечен у молодых и пожилых мужчин. Для молодого мужчины болезнь – это часто приговор, катастрофа, которая выбивает из привычного уклада жизни. Для пожилого мужчины – это возрастное переживание собственной слабости, немощи. Мужчины среднего возраста, по всей вероятности, на уровне внутренней картины болезни выработали

такую установку, как «нежелание признавать себя больным», они не всегда обращаются к врачу, оттягивают лечение, что, к сожалению, по данным медицинской статистики отягощается летальными исходами или серьезными поражениями органов.

В группах женщин достоверно чаще представлена характеристика «беспомощный ребенок», что, скорее всего, отражает гендерные особенности женщин ( $p < 0,04$ ) и показывает, что в ситуации болезни женщина ощущает себя слабой, неосознанно хочет получить от врача поддержку, заботу, а заодно и переложить на него ответственность за результат лечения, причем у молодых женщин подобное переживание проявляется достоверно чаще ( $p < 0,04$ ). Сопоставление данных, полученных в результате анкетирования, выявляет следующее противоречие: именно молодые женщины, страдающие АГ, более критичны к врачу, они сами активно добывают информацию о болезни и хотят выстраивать сотрудничающее поведение, однако на эмоциональном уровне явно проявляется переживание эмоциональной зависимости от врача.

Своеобразное наполнение представляет собой группа дескрипторов, которая была условно названа «адекватное восприятие себя как пациента». Она значимо чаще ( $p < 0,01$ ) представлена у пожилых мужчин и женщин. Семантическое наполнение данной категории показывает, что чаще всего в качестве метафоры выделялась категория «больной», которое косвенно указывает на редукцию мышления, нежелание включаться в задание. С другой стороны, отсутствие в этой связи отрицательных эмоций может быть свидетельством включенности в процесс лечения и адекватного переживания себя как его субъекта.

Анализ метафорического наполнения **образа врача** позволил выделить шесть групп дескрипторов, отражающих характер отношения к врачу и ожидания, связанные с этим образом:

1) «бог», «волшебник», – метафоры, отражающие уникальность профессии врача, веру в его «спасительную» силу, возвышенное отношение к нему;

2) «воспитатель», «помощник», «заботливая мама» – характеристики, показывающие авторитет врача, его наставническую позицию (часто употребляется определение «строгий учитель», «строгий воспитатель» и т.п.);

3) «автомат» – метафоры данной группы многочисленны, и все они воплощают равнодушный, отстраненный образ врача, который не обращает внимания на пациента: «чиновник», «писарь, который все пишет и пишет», «аппарат по выдаче лекарств», «стена» и т.п.;

4) «бегемот» – метафоры данной группы представляют собой негативную оценку врача с высокой долей экспрессии («бомж», «убийца», «вор в законе», «взяточник», «пожиратель моих снов» и т.п.);

5) «рабочий у конвейера» – метафоры, подчеркивающие тяжелый труд врача, в которых часто звучит сочувствие к нему: «трудоголик, «страдалец», «друг по несчастью», «небогатый человек, которому приходится лечить» и т.п.;

6) «психолог», «друг» и т.п. – метафоры, фиксирующие профессионализм врача, его умение быстро оказывать квалифицированную помощь и выявляющие отношение «на равных» (см. табл. 2).

Таблица 2

**Представления респондентов разных половозрастных групп о врачах**

группы	1	2	3	4	5	6
женщины от 20 до 39 лет	0,225806	0,129032	0,096774	0,3871	0,032258	0,096774
женщины от 40 до 59 лет	0,186441	0,118644	0,20339*	0,1864**	0,101695*	0,101695
женщины старше 60 лет	0,244444	0,2	0,133333	0,1556**	0,044444	0,111111
все женщины	<b>0,216418**</b>	0,149254	0,156716	0,2239	0,067164	0,104478
мужчины 20 до 39 лет	0,096774	0,16129	0,16129	0,2258	0,032258	0,193548
мужчины от 40 до 59 лет	0,067797	0,101695	<b>0,389831**</b>	0,2034	0	0,101695
мужчины старше 60 лет	0,074074	0,111111	0,259259**	0,2963	0,037037	0,111111
все мужчины	0,078261**	0,121739	<b>0,304348**</b>	0,2348	0,017391	0,130435

Примечание: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$

Метафоричное наполнение образа врача показывает существенные различия в его восприятии мужчинами и женщинами. Так, женщины всех возрастных групп достоверно чаще видят в образе врача «спасителя», «волшебника», «бога» ( $p < 0,01$ ). Такое представление о враче увеличивается с возрастом женщин. Напротив, у трети мужчин ярко выражены представления о враче как «автомате», «роботе», «машине, которая выписывает лекарства». Значимые различия обнаружены у людей зрелого и пожилого возраста по сравнению с молодыми ( $p < 0,01$ ).

12,2% мужчин и 14,9% женщин указывают на характеристики врача в его активной ведущей роли («учитель», «воспитатель», «наставник», «руководитель»), что при сопоставлении с образом пациента в качестве ребенка показывает определенную модель отношений с врачом. Врач как профессионал, квалифицированно выполняющий свои обязанности и при этом выстраивающий отношения с пациентом «на равных» представлен в одинаковом соотношении у мужчин и женщин (13,4% и 10,4% соответственно).

Приходится отметить достаточно большое количество метафор, связанных с негативными характеристикам (22,4% женщин и 23,4% мужчин):

«взяточник», «буржуй», «нервный, безразличный человек» и т.п. Достоверно больше таких характеристик в группе молодых женщин, которые более критичны по отношению к врачу [6]. Чувство сострадания к врачу, условиям его труда достоверно чаще ( $p < 0,05$ ) представлено в группе женщин среднего возраста.

Ассоциативно-образное наполнение семантического поля взаимодействия врача и пациента было уточнено с помощью другой проективной методики «Проективные сказочные карты» [3,4], построение которой связано с юнгианской традицией анализа архетипов обыденного сознания. Сказочные архетипы на неосознанном эмоциональном уровне помогают понять смысл текущих отношений респондентов как пациентов в процессе лечения болезни

С помощью процедур контент-анализа описаний сказочных образов было выделено несколько содержательных категорий (они подробно представлены в статье, готовящейся к публикации). Пациентам предлагалось из колоды карт выбрать ту, которая, на их взгляд, больше всего подходит к образу врача, и карту, наилучшим образом отражающую образ пациента, а также карту, соответствующую в представлениях пациентов процессу лечения болезни. В качестве математического аппарата для анализа значимости разницы показателей, полученных у врачей и пациентов, использовался коэффициент Стьюдента для долей выборки. В исследовании приняли участие 38 пациентов терапевтического профиля, имеющих в анамнезе АГ, в возрасте от 28 до 65 лет.

Анализ показал, что пациенты в большей степени ( $p \leq 0.001$ ) воспринимают врачей, как отрицательных героев, наделяя их такими качествами, как властность, желание удерживать другого подле себя, манипулятивность, отсутствие эмпатии. Значимо реже, чем сами врачи ( $p \leq 0.01$ ) ассоциируют их с положительными, эффективными и успешными в деятельности персонажами, т.е., в описании авторов методики – «гармоничными личностями, характеризующимися целеустремленностью, готовностью пройти опасный путь, вступая в борьбу как с внешними препятствиями, так и с собственными страхами, тревогами и травмами ради успеха» [3,4].

Собственный образ практически не ассоциируется с отрицательными героями, а напротив, наиболее частотные образы-ассоциации со слабыми, зависимыми, нуждающимися в помощи Другого сказочными образами: «неспособен позаботиться о себе, нуждается в защитнике, покровителе, спасателе, не способен выжить без посторонней помощи, тяжело переживает неуверенность и собственную неполноценность».

Не случайно процесс лечения связан с выбором архетипа дороги. Но если врачи, которые также принимали участие в исследовании, выбирают сюжеты, связанные с предвкушением движения, с чувством перспективы (сю-

жет «Зов Дороги»), пациенты в выборе архетипа дороги останавливаются чаще на сюжете «Расставание с привычным» (56%). И хотя этот сюжет связан с надеждой на новые хорошие перемены, он содержит больше элементов инерционности, показывает, что сейчас нужно защищать себя от избыточных надежд и победить собственную пассивность и пессимизм. Кроме того, пациенты значительно чаще, чем врачи ( $P \leq 0.01$ ), воспринимают процесс лечения в виде двух архетипов: «Распутье», символизирующее состояние замешательства, напряженности и тревоги, и «Авгиевы конюшни» как необходимость очищения (в этом рядунаиболее частый сюжет «Пустые ссоры», отражающий напряжённость во взаимоотношениях, и «Наводнение», представляющий болезнь и процесс лечения как стихийное бедствие).

Таким образом, проведённое исследование позволило прояснить важные аспекты взаимоотношений пациента и врача, лежащие в бессознательной сфере эмоциональных состояний и представлений, которые находятся в «вытесненном» виде, но, безусловно, влияют на процесс лечения болезни.

Анализ представлений респондентов о взаимодействии пациента с врачом, затрагивающий эмоциональный уровень репрезентации, показывает насыщенность отношений врача и пациента разными, порой довольно противоречивыми переживаниями. Чувство угнетенности, безвыходности ситуации в состоянии болезни провоцирует у пациентов негативные установки, устранение которых возможно благодаря авторитетной, направляющей позиции врача. Восприятие себя в болезни как слабого, лишённого сил, беспомощного не формирует ответственной позиции пациента в процессе лечения, что сегодня отмечают врачи, указывая на низкую комплаентность пациентов с АГ.

Подобные представления создают также преграду для взаимопонимания с врачом, образ которого видится как «автомат», «машина», сопряжен с негативными характеристиками, что не отвечает потребностям больных. Восприятие врача как бога вряд ли делает позицию пациента активной, и, напротив, порождает зависимые отношения, что усугубляет ситуацию лечения заболевания. Полученные данные, дополненные результатами прямого опроса, могут составить наиболее полную картину о характере взаимоотношений врача и пациента. Для врачей она может служить средством рефлексии собственных способов взаимодействия с пациентом.

## Литература

1. **Гурова В.О.** Взаимодействие врача и пациента в дерматологической практике – Автореф. дис...канд.мед.н., Волгоград, 2011. – 24с.
2. **Ефименко С.А.** Социальные аспекты взаимоотношений врача и пациента // Социология медицины. – 2006. №1. – С. 6-14.

3. **Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.** Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни, людях и себе для взрослых и детей старше семи лет. – 2-е изд., испр. и доп., СПб.: Речь.2013. – 220 с.
4. **Нелюбина А.С.** Обыденные представления как фактор, опосредующий поведение в ситуации болезни / А.Ш. Тхостов, А.С. Нелюбина // Вестник Томского гос. университета. Сер. Психология, 2008, №317. – С. 243-246.
5. **Олифинович Н.И.** Проективные сказочные карты: методическое руководство. – СПб.: Речь, 2013.- 128с.
6. **Фомина Н.В., Ревина И.А.** Восприятие общения с врачом в процессе лечения болезни мужчинами и женщинами разных возрастных групп // В мире научных открытий, 2014, № 11. 1(59). – С. 690–723.
7. **Lakoff G.** Metaphor and War. The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf // <http://metaphor.uoregon.edu/lakoff-1.htm> – 1991.

# ИННОВАЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ: ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ КОРПОРАТИВНЫХ БИЗНЕС-ЗАДАЧ

С. В. Чернов

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

В настоящей статье рассматривается оригинальная технология групповой работы, реализуемая в процессе обучения специалистов, линейных менеджеров и топ-менеджеров организаций. Назначение этой технологии в том, чтобы помочь компаниям лучше использовать один из главных ресурсов – человеческий капитал и создавать новые нематериальные активы – интеллектуальные продукты (проекты, технологии, программы, мероприятия и т.п.), которые либо повышают конкурентоспособность, либо сами становятся конкурентными преимуществами организаций. Работа подготовлена на основе практического опыта автора в управленческом консультировании, проведении инновационных корпоративных тренингов и разработке корпоративных систем деловой оценки персонала.

## **Что делает организации конкурентоспособными?**

*Конкурентное преимущество* – это основная цель бизнес-стратегии. О выраженном или устойчивом конкурентном преимуществе компании можно говорить тогда, когда она *способна длительное время сохранять высокий уровень эффективности работы* и в результате иметь прибыль выше, чем прибыль конкурентов. Конкурентное преимущество достигается тогда, когда компания создает *новые стержневые компетенции* или развивает уже имеющиеся. По определению Д. Кэмбела с соавторами: «Стержневая компетенция (отличительная способность) = наилучшее использование ресурсов + наилучшее развитие общих компетенций»<sup>9</sup>. Источниками стержневых ком-

---

<sup>9</sup> Кэмбел Д., Стоунхаус Дж., Хьюстон Б. Стратегический менеджмент. М.: ООО «Издательство Проспект», 2003, С.33.

петенций организации являются: с одной стороны, её ресурсы (человеческие, финансовые, материальные и нематериальные, т.е. интеллектуальные); а с другой – её общие компетенции или свойства, которые присущи большинству компаний этой отрасли.

В индустриальном обществе, при разработке стратегии бизнеса, основная роль отводилась финансовым и материальным факторам. Напротив, в информационную эпоху, топ-менеджеры самых передовых компаний начинают понимать важность создания стержневых компетенций в сфере человеческих и интеллектуальных ресурсов, резервы которых практически безграничны, так же, как и неисчерпаем сам человеческий разум. Если принять во внимание, что объекты интеллектуальной собственности могут стоить гораздо больше, чем материальные ресурсы, поскольку их можно использовать бесконечное число раз и они не изнашиваются физически, то создание таких интеллектуальных продуктов позволит организациям извлекать из этого максимальную выгоду. Так, например, в корпорации General Electric считают, что «залог успеха крупного бизнеса – глобальная концентрация интеллектуальных ресурсов».

Конкуренция в современном очень динамичном виде приобретает все новые формы. Сейчас, прежде всего, приходится бороться за внимание клиента, тратить все больше сил и средств на формирование у покупателя интереса к себе, к своим товарам и услугам и постоянно этот интерес поддерживать. В связи с этим, одной из главных задач маркетинга становится формирование новых рынков и новых потребностей у покупателей. Корпорации должны определять, характерно ли для бизнеса, которым они занимаются какие-либо конкурентные преимущества, разрабатывать стратегии их достижения. А также уметь выбирать такие альтернативные решения, которые отражают их реальные возможности. Таким образом, главным сегодня для любой компании должно быть *умение определить и быстро и эффективно использовать в конкурентной борьбе свои преимущества, а также создавать новые стержневые компетенции.*

Стержневые компетенции отличаются от общих компетенций, свойственных всем компаниям данной отрасли тем, что они:

- ◆ не поддаются копированию;
- ◆ отличаются уникальностью и свойственны только одной компании;
- ◆ базируются на превосходстве интеллекта, умений, навыков и знаний сотрудников компании;
- ◆ создают возможность максимально использовать творческий и профессиональный потенциал сотрудников для обеспечения роста доходов компании;
- ◆ создают условия для увеличения объемов продаж товаров или услуг компании, благодаря использованию таких технологий продажи, которых пока не имеют конкуренты;

◆ повышают эффективность работы с клиентами, благодаря особым взаимоотношениям с ними.

В данной работе представлена оригинальная технология создания таких отличительных способностей, которые либо повышают конкурентоспособность, либо сами становятся конкурентными преимуществами организации. Назначение этой технологии в том, чтобы помочь компаниям лучше использовать один из своих главных ресурсов – человеческий потенциал и создавать новые нематериальные ресурсы – интеллектуальные продукты, которые значительно увеличивают стоимость компании.

### **Обучение персонала и разработка корпоративных бизнес-решений**

В последние годы обучение персонала стало нормой для многих крупных российских компаний. Но парадокс в том, что, обучаясь, сотрудник организации получает много больше преимуществ, чем могла бы получать в результате обучения своего персонала сама Компания. Когда, например, сотрудник увольняется, то его потенциал «уходит» вместе с ним, причем уходит чаще всего к конкуренту. Возникает вопрос – как сделать выигрыш от обучения персонала более существенным и значимым для компаний? На наш взгляд, *в процессе корпоративного обучения персонала организация может и должна приобретать нечто большее, чем только повышение профессиональной компетентности сотрудников.* Это должен быть конкретный и «осязаемый» продукт, который создается в процессе обучения персонала и который остается в компании и повышает ее конкурентоспособность, независимо от того сколь долго работают в Компании эти специалисты. «Корпоративный тренинг максимально конкретен, и если это не так, то это либо не тренинг, либо плохой тренинг. Направленность корпоративного обучения функциональна: его задача – поддержать и повысить результативность организации»<sup>10</sup>.

Система обучения и консультирования корпоративных клиентов, которую автор практикует вот уже более 20 лет<sup>11</sup>, предполагает следующее: *любое обучение персонала сопровождается разработкой и созданием конкретных интеллектуальных продуктов (проектов, рекомендаций, программ, методов, «ноу-хау» и т.п.) в которых интегрирован опыт, профессионализм, квалификация, интеллект, знания, творческий потенциал обучаемых*

---

<sup>10</sup> Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я. М.: Дело, 2002, С.110.

<sup>11</sup> Чернов С. В. Психологическая оценка и формирование кадрового потенциала на примере специалистов инженерного профиля // Проблемы формирования и развития управленческого потенциала в условиях перехода к рынку. М., 1991.

*сотрудников.* Причем, создаются такие продукты, которые либо повышают конкурентоспособность, либо сами становятся конкурентными преимуществами корпорации. В этом случае, выигрыш от обучения персонала становится более существенным и значимым для компаний, которые вкладывают значительные капиталы в обучение своих сотрудников, а такой подход к обучению персонала становится по-настоящему инвестиционным.

Что необходимо для того, чтобы создавались интеллектуальные продукты повышающие конкурентоспособность организаций?

Необходимо две вещи.

*Первая:* создание таких разработок должно являться основной целью образовательных корпоративных программ.

*Вторая:* нужен соответствующий инструментарий (технология), который позволяет создавать названные продукты с минимальными затратами и за кратчайшие сроки.

Искомая технология представляет собой систему последовательных, поэтапных преобразований конкретной проблемы от ее формулировки до окончательного разрешения. Применение этой технологии обеспечивает одновременно и обучение персонала, и создание интеллектуальных продуктов, имеющих полезный для корпораций бизнес-результат (т.е. такое решение, реализация которого будет полезной для бизнеса). В основу названной *технологии поэтапных преобразований* (далее – просто технология преобразований) положена *вероятностная модель решения нетривиальных проблем*<sup>12</sup>, которая была адаптирована автором для решения широкого круга бизнес-задач, относящихся к сфере человеческих и интеллектуальных ресурсов организации.

## **Технология поэтапных преобразований как инструмент повышения результативности организаций**

### ***Основные понятия.***

*Технология поэтапных преобразований* – это система методов и приемов групповой работы, организованной с целью решения корпоративных бизнес-задач и обучения персонала. Все методические приемы этой системы подчиняются правилу логической, эмоциональной и процедурной согласованности.

*Групповая работа* – это взаимодействие членов временно организованной группы, целью которого является решение проблемных ситуаций, поиск ответов на конкретные вопросы, разработка алгоритмов решения корпоративных бизнес-задач.

---

<sup>12</sup> См.: Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М., 1979; Евланов Г. Л. Теория и практика принятия решений. М., 1984.

Группу, которая формируется из числа сотрудников клиентской организации и решает задачи, сформулированные тренером-консультантом на основе заданий Клиента, будем называть *рабочей группой*.

В бизнесе, как и в любой другой сфере можно выделить два типа задач: проблемные и стандартные. *Проблемные задачи* новы, имеют высокую степень неопределенности и потому требуют оригинальных и необычных (эвристических) методов решения. Напротив, *стандартные задачи*, формализованные и повторяющиеся, можно решать как с помощью алгоритмических, так и с помощью эвристических правил.

### ***Методология инновационного тренинга.***

Методологическим основанием реализации инновационных тренингов служит авторская концепция *триединства субъектной, процессуально-целевой и духовно-нравственной составляющих образования*<sup>13</sup>. В своих консультационных работах автор *включает технологию преобразований в организационное поле социально-психологического тренинга* (рис. 1). В этом случае, решения, полезные для бизнеса Клиента вырабатываются с минимальными временными и финансовыми затратами и наиболее приспособлены к внедрению в организационную среду компании.

Основными источниками решения практической задачи (достижения бизнес-результата) являются, с одной стороны, *активы рабочей группы*, а с другой – *технологическое пространство группового взаимодействия*. Система методов и приемов, которые тренер-консультант реализует в этом технологическом пространстве и позволяет активам рабочей группы перейти в плоскость практического результата и приводит к решению, поставленной перед группой задачи. Этот переход происходит в так называемой *зоне технологического прорыва*, где весь информационный поток, создаваемый группой в результате ее работы, переходит на новый, более высокий уровень – *уровень искомого бизнес-решения* (рис.1).

Возникновение зоны технологического прорыва достигается благодаря определённой процедурной очередности применения соответствующих методов и приёмов групповой работы. Этот процесс мы будем называть *инновационным тренингом*, где каждый технологический шаг (преобразование) приближает рабочую группу к решению поставленной перед ней практической задачи. В этом случае мы имеем дело с особой разновидностью тренинга, в котором обучение сочетается с анализом проблем компании, направлено на их

---

<sup>13</sup> Чернов С.В. Перспективы развития непрерывного профессионального образования в России // Научные труды Института Непрерывного Профессионального образования. Выпуск второй. (№2/2014). М., 2014. С.67-77. Чернов С.В. Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура. 2013, № 12(72). С.1757-1769.

постановку и разработку. Такой тренинг отличается от традиционного, направленного на воспроизводство уже известного опыта, он стимулирует изменения в деятельности компании, носит инновационный характер.

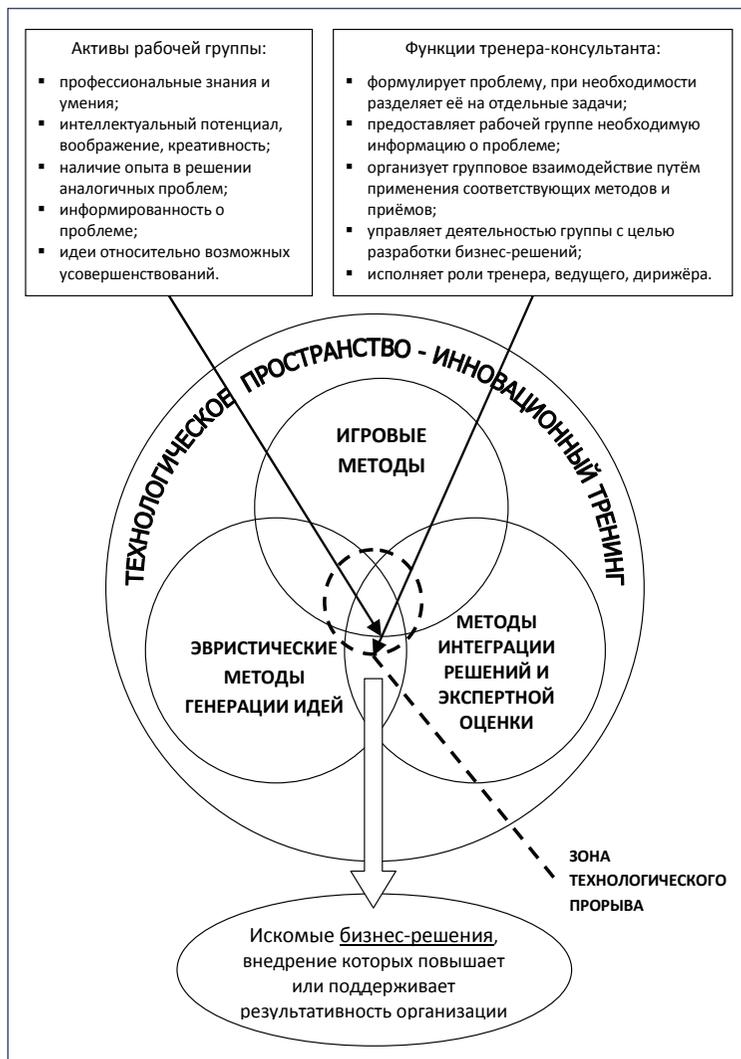


Рис. 1. Структурная модель технологии пошаговых преобразований

В ходе проведения инновационного тренинга могут быть получены следующие практические результаты:

◆ метод, процедура или программа. Например: «Программа улучшения обслуживания клиентов», «Процедура отбора и оценки персонала», «Разработка методов и приемов стимулирования персонала» и др.;

◆ решение реальной бизнес-задачи. Например: «Создание банка корпоративных алгоритмов и сценариев взаимодействия продавца с потенциальным клиентом в процессе персональных продаж» или «Выявление и оценка бизнес-рисков»;

◆ ответы на вопросы, актуальные для бизнеса клиентской организации. Например: «Какие действия следует предпринять в связи со снижением спроса на продукцию, услуги компании?»;

◆ руководство к действию. Например, могут быть разработаны цель, направление, план каких-либо мероприятий, нацеленных на повышение конкурентоспособности корпорации;

◆ новые знания, умения, навыки и способы командной работы, которые осваивают участники тренинга;

◆ инновационные разработки. Например: «ноу-хау», новый проект или новая технология.

Наряду с этим, в процессе проведения инновационного тренинга возможно проведение диагностики и выявление реальных задач, решение которых наиболее актуально для бизнеса клиентской организации.

### **Методические составляющие технологии преобразований**

Исследования в области теории решений «...не оставляют никакого сомнения в том, что качество групповых решений в значительной степени зависит от процедуры деятельности группы»<sup>14</sup>.

#### ***Эвристические методы генерирования идей.***

Важнейшими составляющими технологии преобразований являются методы генерирования идей: *метод мозгового штурма*, который был разработан американским психологом А. Осборном еще в 1938 г.; *метод синектики*, предложенный исследователем проблем творчества В. Дж. Гордоном в 1944 г.; а также не менее известный в психологии *метод свободных ассоциаций*.

---

<sup>14</sup> Козелецкий Ю. Указ. соч. С.369.

*Мозговой штурм* – это способ быстрого накопления большого количества идей. В основу этого метода положен *принцип отделения процесса генерации идей от их оценки и анализа*. Процедура мозгового штурма – это групповая работа шести-десяти человек, которые свободно высказывают идеи, направленные на решение заранее сформулированной проблемы или дают альтернативные ответы на поставленный вопрос. Эффективность мозгового штурма основывается на том, что в процессе его реализации участники работают как мощные генераторы идей, поскольку, не обременены необходимостью обосновывать свои предложения, и ограждены от критики. «Групповая ситуация стимулирует процессы выработки новых идей, что является примером своего рода социальной помощи. Было обнаружено, что человек средних способностей может придумать почти вдвое больше решений, когда он работает в группе, чем когда он работает один. В группе он находится под воздействием многих различных решений, мысль одного человека может стимулировать другого»<sup>15</sup>.

*Основные правила мозгового штурма:*

- ◆ абсолютно запрещена критика участников штурма и их предложений, а также иронические реплики и замечания;
- ◆ идеи следует формулировать кратко, четко, но без всяких обоснований;
- ◆ приветствуются свободные ассоциации – чем смелее замысел, тем лучше;
- ◆ участники штурма могут улучшать, комбинировать и направлять замыслы остальных;
- ◆ все высказывания (даже шуточные и фантастические) записываются и нумеруются каждым участником групповой работы.

*Задача ведущего мозгового штурма* – помочь участникам выдать как можно больше идей. В связи с этим, он должен постоянно подбадривать участников (улыбкой, поощряющими фразами, междометиями); мягко, но настойчиво пресекать попытки критиковать чужие высказывания; как можно чаще благодарить участников за высказанные мысли; «подкидывать» идеи, когда активность в группе снижается; записывать каждое высказывание в неизменном виде.

В ходе инновационного тренинга также используются различные модификации мозгового штурма.

*Метод синектики*, цель которого – направить интеллектуальную энергию участников обсуждения на исследование и преобразование реальной проблемы. Синектическая сессия организуется по типу мозгового штурма,

---

<sup>15</sup> Линдсей Г., Халл К.С., Томсон, Р.Ф. Творческое и критическое решение // Хрестоматия по общей психологии. М., 1981. С.150.

но плюс к этому основана на активном применении различных аналогий. При этом могут использоваться аналогии четырех типов.

*Прямые аналогии*, когда, например, задается вопрос: «А как решаются задачи, похожие на данную?».

*Субъективные аналогии*, когда человек ставит себя на место технического объекта, продукта, процесса и пытается порассуждать как бы с точки зрения этого объекта.

*Символические аналогии*, когда характеристики одного предмета отождествляются с характеристиками другого; например, вода может быть описана как движущаяся энергия, а огонь – это видимая теплота и т.п.

*Фантастические аналогии*, при использовании которых, необходимо представить себе вещи такими, какими они не являются, но какими мы хотели бы их видеть.

*Метод свободных ассоциаций* основан на следующих правилах: во-первых, прежде, чем решать проблему, ее следует несколько раз переформулировать; во-вторых, выделить исходное (ключевое) слово или понятие, которое будет стимулировать мысли участников обсуждения для порождения неожиданных ассоциаций и новых идей; в-третьих, так же, как и во время мозгового штурма, не критиковать предложения участников; и, в-четвертых, быстро менять слова и понятия, на основе которых образуются ассоциативные цепочки.

### ***Игровые методы.***

В инновационном тренинге используются ситуационно-ролевые, имитационные, деловые и проблемно-ориентированные игры.

*Имитационные игры.* В этих играх моделируется самая разнообразная среда, в которой может оказаться человек, задается экспериментальная модель, которую необходимо видоизменить или предлагаются экстремальные ситуации, которые требуют быстрого и правильного решения. В задачу игроков входит активное преобразование предъявляемой им модели. Обязательный атрибут этих игр – *межгрупповая дискуссия*, во время которой каждая команда участников игры предлагает и защищает свой проект или вариант решения, рассматриваемой в игре проблемы.

В результате имитационных игр участники обучаются принятию как индивидуальных, так и групповых решений. Во время игры и при обсуждении ее результатов, участники осуществляют переговоры, дискуссии, презентации решений, задают вопросы и разрабатывают ответы на них. Все это способствует освоению эффективного коммуникативного опыта и приводит к повышению коммуникативной компетентности участников игры.

Имитационные игры включаются в программу инновационного тренинга в том числе с целью создания или восстановления *работоспособности группы*.

*Ролевые игры* основаны на разыгрывании условной роли. Важным условием этих игр является создание ситуации, приближенной к реальности настолько, насколько позволяют условия. В корпоративных тренингах сюжет игры и роли участников берутся из непосредственного рабочего окружения. Например, взаимодействие руководителя и подчиненного в ситуации противодействия мотивов, или разыгрываются сценки общения по телефону с «трудным» клиентом и др.

Исполнение роли дает участникам игры возможность: исследовать свое поведение; выйти за рамки привычных поведенческих шаблонов; получить обратную связь – картинку со стороны; освоить действия, необходимые на рабочем месте. Ролевые игры с отработкой действий дают возможность закрепить желаемые навыки. В ролевой игре происходит *«обучение через действие»*, поэтому приобретенный опыт сохраняется надолго. Игра позволяет участникам понять, как чувствуют себя люди, сталкиваясь с некоторыми ситуациями. Такой опыт оказывается бесценным для развития умения оценивать предпосылки поведения других людей.

Ролевые игры используются в инновационном тренинге в том числе для того, чтобы участники приобрели умения и освоили поведенческие алгоритмы, необходимые для последующей разработки искомых бизнес-решений. К числу таких алгоритмов относятся, например, *принципы партнёрского взаимодействия* и *принципы организации командной работы*.

*Деловые игры*. Деловая игра – это форма деятельности людей, имитирующая те или иные практические ситуации в условиях бизнес-среды. Такая игра – это *модель процесса принятия управленческого или хозяйственного решения*. В отличие от других игровых технологий, деловые игры имеют четкий *операциональный сценарий*, в котором заложены *алгоритмы «правильности» и «неправильности»* принимаемых решений.

Можно выделить следующие *основные характеристики деловой игры*, которые отличают ее от других игровых технологий:

- ◆ моделирование деятельности менеджеров или специалистов по выработке управленческих или профессиональных решений;
- ◆ различие ролевых целей при выработке решений;
- ◆ наличие общегрупповой цели;
- ◆ коллективная разработка решений участниками игры;
- ◆ многоальтернативность решений;
- ◆ наличие системы группового и/или индивидуального оценивания деятельности участников игры.

Сложные, многомерные деловые игры синтезируют в себе анализ конкретных ситуаций, элементы имитации и моделирования, признаки ситуационно-ролевых игр, проектирование решений и взаимодействие участни-

ков. Такая игра строится на моделировании объекта управления, но для принятия решения в ней обязательно должны быть как должностные, так и игровые роли.

*Роль игровых технологий* в структуре инновационного тренинга трудно переоценить. Они обеспечивают *активность и вовлеченность* всех участников в процесс группового взаимодействия, повышают их заинтересованность в решении проблем и *направляют группу на достижение конечного результата*, т.е. – на выигрыш.

«Принцип активности, в частности, опирается на известную из области экспериментальной психологии идею: человек усваивает десять процентов того, что слышит, пятьдесят процентов того, что видит, семьдесят процентов того, что проговаривает, и девяносто процентов того, что делает сам»<sup>16</sup>. В игре человек раскрепощает свои интеллектуальные и другие ресурсы, расширяет поле восприятия, укрепляет веру в свои силы, наиболее полно использует свои творческие способности.

Обязательными атрибутами тренинговых игр являются инструкции ведущего, четко определяемые правила игры, соревновательный характер, непредсказуемость итога, приоритет процесса над результатом. Такая атрибутика создает у членов группы *необходимый и достаточный мотивационный настрой*, благодаря которому удается решать широкий круг практических задач. Кроме того, с помощью тренинговых игр в рабочей группе постоянно поддерживается *благоприятный эмоциональный фон и необходимый уровень работоспособности группы*.

### ***Стратегии интеграции индивидуальных решений.***

Постепенно, в процессе проведения инновационного тренинга, рабочая группа накапливает банк идей и решений относительно поставленной изначально проблемы. Но это только первая часть работы, ведь все решения необходимо оценить и выбрать из них те, которые можно будет использовать на практике. Этот и следующий разделы как раз и посвящены этим важным вопросам.

Допустим, что в результате обсуждения какого-либо вопроса участники тренинга предлагают свои варианты его решения, а окончательная цель деятельности этой группы – перейти от индивидуальных предпочтений к групповым. В этом случае могут использоваться несколько стратегий интеграции индивидуальных предпочтений, а выбор одной из этих стратегий зависит от характера задачи.

В инновационном тренинге используются следующие стратегии.

---

<sup>16</sup> Психогимнастика в тренинге / Под редакцией Н.Ю.Хрящевой. СПб., 2001. С.11.

*Стратегия простого большинства*, когда наиболее ценным или значимым признается такой вариант решения, который поддерживается простым большинством участников обсуждения. В этом случае можно довольно легко *определить групповое упорядочение альтернатив*: на первом месте будет находиться альтернатива, которая предпочитается всем остальным в этом множестве, на втором – наиболее предпочтительная альтернатива из оставшихся и т.д. Однако, эта стратегия далеко не всегда дает лучшие результаты оценки.

*Стратегия суммирования рангов*, когда альтернатива, у которой сумма рангов в индивидуальных предпочтениях ниже, признается более ценной для группы в целом, чем альтернатива с более высокой суммой рангов. Группа, которая использует эту стратегию, действует следующим образом. Вначале её члены ранжируют множество альтернатив, затем ранги складываются и определяется предпочтение группы.

*Ранжирование решений* проводится следующим образом. Каждый участник выстраивает все альтернативы в определенном порядке: от наиболее предпочитаемой – до наименее предпочитаемой. Первому варианту этого списка присваивается ранг 1, следующему – ранг 2 и так до конца списка.

При использовании этой стратегии необходимо учитывать некоторые ограничения. Поскольку предпочтение измеряется по *шкале порядков* (оценка рангов), то здесь недопустимы такие операции, как суммирование или вычисление среднего арифметического. Эта стратегия является наиболее популярной и в большинстве случаев позволяет принимать ценные и надежные решения.

### ***Метод групповой экспертной оценки.***

Этот метод направлен на анализ полученных бизнес-решений (или альтернатив), их отбор, и оценку с целью дальнейшей доработки и внедрения в организационную среду компаний.

В *задачи экспертной группы* входит:

- ◆ отбор лучших идей (альтернатив) и принятие решения о том, какие из них могут быть использованы в практической деятельности;
- ◆ прогноз возможностей и трудностей, которые могут возникнуть в связи с практической реализацией конкретных решений;
- ◆ обработка и обобщение идей (альтернатив) и сведение их многообразия к небольшому числу принципов.

Экспертная оценка бизнес-решений проводится по следующему сценарию, который предполагает *пять этапов*.

*Отбор альтернатив на основе предпочтений.* Каждый из членов экспертной группы самостоятельно выбирает заранее определенное число понравившихся ему решений. В различных задачах число отбираемых экспертами решений может колебаться в достаточно широких пределах. Хотя

здесь, как и во многих других случаях возможна ориентация на так называемое «магическое число»  $7 \pm 2$ .

*Отбор лучших решений на основе обсуждения.* Каждое из выбранных решений обсуждается группой экспертов детально. Задача участников: *провести обсуждение всех отобранных ими вариантов и выбрать наилучшие из них.* Так, например, если экспертов пятеро, и каждый из них отобрал по пять вариантов, т.е. всего – двадцать пять, то в результате их совместной работы должно остаться только пять совместных решений, одобренных всеми участниками обсуждения. Далее эксперты работают только с этими вариантами.

*Качественная оценка решений.* Каждый эксперт независимо друг от друга оценивает качество каждого решения в баллах от 1 до 5, отдельно по следующим четырем параметрам, например:

- 1) адекватность проблеме и рынку – значимость этого параметра, его «вес» равен 0,15
- 2) новизна – «вес» 0,35
- 3) профессионализм – «вес» 0,20
- 4) применимость – «вес» 0,30

*Количественная оценка решений.* Для того, чтобы получить такие оценки по каждому из решений, «вес» параметра умножается на качественную балльную оценку, соответствующую этому параметру. Полученные по конкретному решению четыре произведения суммируются. Таким образом, каждый эксперт выдает одну оценку по каждому решению.

*Интеграция экспертных оценок.* Оценки всех экспертов по каждому конкретному решению суммируются. В качестве итоговой оценки может использоваться либо сумма баллов, либо их среднее арифметическое значение. Экспертная группа вправе также доработать и при необходимости переформулировать исходные решения.

Представленная здесь процедура экспертной оценки позволяет получить в итоге некоторое число (как правило, от двух до пяти) лучших бизнес-решений, каждое из которых имеет количественное выражение.

## **Технология социально-психологического тренинга**

Описанные выше методы, в виде соответствующих приемов, методик и процедур объединяются в единую систему и дают поразительную практическую результативность благодаря включению их в своеобразное организационно-психологическое поле. Этот эффект достигается за счет использования особых *технологических приемов, норм и принципов социально-психологического тренинга.* К их числу относятся, например: норма «психологического равенства», принципы «партнерского общения», «обратной связи» и др.

При использовании технологии пошаговых преобразований в виде инновационного тренинга в рабочей группе достигается своеобразная атмосфера психологической сплоченности, делового взаимодействия и интеллектуального насыщения. Участники тренинга действуют в режиме сотрудничества, доброжелательности, повышенного интереса к тому, что происходит в группе и направленности на достижение общегрупповых целей.

Все процедуры и сценарии группового взаимодействия, логически увязанные в систему целостного технологического пространства, удовлетворяют *следующим требованиям*:

- ◆ способствуют психологической совместимости и срабатываемости членов рабочей группы;
- ◆ имеют деловую, практическую направленность;
- ◆ обеспечивают возможность реализации интеллектуального потенциала и творческих способностей участников;
- ◆ предполагают максимальное использование профессиональных знаний и умений членов рабочей группы.

Кроме того, инновационный тренинг имеет огромное значение для *повышения профессиональной компетентности его участников*, которые осваивают уникальные методы групповой работы, научаются работать в команде, осваивают необходимые в их профессиональной деятельности приёмы и методы разработки бизнес-решений и впоследствии способны силами своей группы браться за решение сложнейших бизнес-задач для своей корпорации. Таким образом достигается двойной эффект, о котором мы говорили выше: *наряду с обучением персонала сама компания получает практические результаты, которые она использует для развития собственного бизнеса.*

### **Рабочая группа и её активы**

Основным источником разработки бизнес-решений в инновационном тренинге являются *активы рабочей группы* (рис. 1), а именно: интеллект, профессионализм, опыт, знания, ориентация в решаемой проблеме, квалификация, мнения и убеждения участников тренинга. «Люди на всех уровнях в промышленных фирмах и других организациях обладают огромным объемом знаний о месте своей работы, и почти все имеют определенные идеи относительно необходимых и возможных усовершенствований, однако не делятся информацией, если их не просят об этом»<sup>17</sup>.

Рабочая группа формируется из числа сотрудников клиентской организации. Тренер-консультант должен уделить подбору участников тренинга

---

<sup>17</sup> Управленческое консультирование. Т. 1. М., 1992.

достаточное время и создать *потенциально-работоспособную группу*. Важно отобрать таких людей, которые, с одной стороны, компетентны в тех вопросах, которые им предстоит решать, а с другой – проявляют интерес к групповой работе, и будут активно участвовать в решении поставленных задач. Со всеми кандидатами необходимо провести профессиональное собеседование для того, чтобы заранее отсеять лиц, которые могут отрицательно влиять на работу группы. «К неподходящим для группового опыта кандидатам относятся лица, которые под давлением критики становятся либо *слишком тревожными*, либо *слишком агрессивными*;... и лица с *низкой самооценкой*, которые постоянно ждут успокоивания»<sup>18</sup>

Для реализации целей инновационного тренинга рабочая группа должна иметь численность 12 человек – это важно, т.к. многие процедуры предполагают работу в «парах» и «четверках». Можно ограничиться и восемью участниками, но тогда выход на практический результат займет более длительное время, что не всегда выгодно для клиентской организации.

В процессе проведения тренинга, рабочая группа постепенно приобретает следующие типичные особенности:

- ♦ во-первых, группа стремится к определенной *цели*. Таким образом, группа становится системой, ориентированной на цель;

- ♦ во-вторых, между членами группы происходит определенное *взаимодействие*. Члены группы участвуют в играх и упражнениях, решают задачи, задают вопросы и отвечают на них. При этом они общаются, обмениваются взглядами и информацией. Между ними возникают эмоциональные отношения. Эти взаимодействия играют большую роль. Благодаря этому, группа ставит собственные цели и устанавливает нормы поведения;

- ♦ в-третьих, группа приобретает некоторые *общие нормы* поведения ее членов. Эти нормы вводятся благодаря использованию технологии психологического тренинга. Наличие норм облегчает групповое взаимодействие и обеспечивает осуществление общих целей;

- ♦ в-четвертых, в группе создается определенная *структура*, фиксирующая систему отношений между ее членами. За счет использования процедуры и принципов психологического тренинга в рабочей группе выстраиваются отношения партнерства и психологического равенства;

- ♦ в-пятых, группа становится *сплоченной*, что зависит, с одной стороны, от силы взаимного притяжения между ее членами, а с другой – от интереса, вызванного деятельностью в группе;

- ♦ и, наконец, в-шестых, группа стимулирует поведение каждого из её членов, в ней возникает *эффект «социального облегчения»* и достигается *высокая работоспособность группы*.

---

<sup>18</sup> Рудестам Н. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М., 1990.

## Функции и роли тренера-консультанта

Во время проведения инновационного тренинга, тренер-консультант выполняет *следующие функции*:

- ◆ формулирует проблему, требующую решения;
- ◆ предоставляет рабочей группе необходимую информацию;
- ◆ организует групповое взаимодействие путем применения соответствующих методов, приемов, психотехник и упражнений;
- ◆ управляет процессом взаимодействия в группе с целью решения поставленных задач;
- ◆ оценивает результативность групповой работы;
- ◆ помогает участникам оценить свои профессиональные качества, умения, осознать цели и ценности, планировать профессиональное развитие.

Как только тренер-консультант начинает работать с группой, он должен изменить свою роль «советчика», характерную для консультанта. Теперь он должен исполнять сразу несколько ролей: «тренера», «ведущего» и «дирижера».

*Тренер* – организует работу группы, распределяет роли и задания. При необходимости импровизирует. Его *основная цель* – *управление*.

*Ведущий* – обеспечивает достижение групповой сплоченности, создает атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки. Его *основная цель* – *психологическая поддержка членов группы*.

*Дирижер* – заставляет «оркестр играть слаженно и добираться до последней ноты» Он поддерживает и стимулирует желание участников к исследованию и обсуждению возникающих у них идей и вариантов решений задачи. Создает и восстанавливает работоспособность в группе. Его *основная цель* – *помогать группе добиваться решения поставленных задач*.

Кроме того, тренер-консультант должен выступать и как *образец участника* (И. Ялом, 1970), т.е. показывать высокий уровень межличностного партнёрского взаимодействия, коммуникативной компетентности и творческой активности.

В инновационном тренинге, даже может быть в большей степени, чем в других разновидностях тренинга, полнота и качество решения корпоративной задачи во многом зависит от профессионализма и личностных особенностей тренера-консультанта.

Как профессионал, тренер-консультант должен:

- ◆ знать динамику групповых процессов и уметь ими управлять;
- ◆ уметь создавать своеобразное организационное поле, в котором протекает деятельность рабочей группы;
- ◆ иметь опыт и профессиональные умения в использовании соответствующих методов, приемов, психотехник и упражнений;

- ◆ уметь импровизировать по ходу работы с группой, жонглировать приемами и изобретать новые;
- ◆ владеть технологиями психологического тренинга, групповыми методами выработки творческих решений и процедурами экспертной оценки решений;
- ◆ знать основы теории решений и основы математической статистики;
- ◆ уметь направлять группу на решение практических задач;
- ◆ иметь знания в сфере тех проблем, которые решаются рабочей группой.

Необходимыми для тренера-консультанта личностными качествами являются:

- ◆ уравновешенность и рассудительность;
- ◆ высокий уровень саморегуляции и терпимость;
- ◆ богатое воображение и интуиция;
- ◆ открытость для новых идей;
- ◆ способность создавать атмосферу доброжелательности.

Чтобы влиять на рабочую группу, тренер-консультант должен стать ее лидером. Н. Рудестам указывает: «... специфическими лидерскими чертами являются энтузиазм, умение доминировать, уверенность в себе и ум».

Очень важно, чтобы тренер-консультант обладал навыками *профессионального коммуникатора*, – имел способности и желание обучать других. Он должен иметь практический опыт в сфере тех проблем, которые будут решаться рабочей группой. От этого результативность тренинга только увеличится.

Наряду с этим, *недопустимо*, чтобы тренер-консультант не имел никакого практического опыта в производственно-экономической или коммерческой деятельности.

## Резюме

Инновационный тренинг – это уникальная *авторская технология разработки бизнес-решений актуальных для развития бизнеса клиентской организации* (С.В. Чернов, 1995–2014). Целью названного тренинга, таким образом, является не только *обучение персонала*, но и *получение значимого практического результата, необходимого для развития собственного бизнеса компании*. Для инновационного тренинга, основная цель которого, – разработка бизнес-решений, полезных для клиентской организации, очень важно, чтобы любая его процедура работала на достижение этой цели. Поэтому, все упражнения, игры, задачи и ситуации тренинга смоделированы таким образом, чтобы они приводили рабочую группу к результатам, из которых постепенно складывается искомое бизнес-решение. Исключение мо-

гут составлять лишь процедуры, направленные на создание или восстановление работоспособности группы.

Описанная здесь технология групповой работы, направленная на решение конкретных бизнес-задач многократно использовалась автором в системе обучения и управленческого консультирования корпоративных клиентов (впервые названная технология была реализована автором в формате инновационного тренинга в ОАО «Борхиммаш», 1995 год) и показала свою высокую надежность, продуктивность и эффективность для развития бизнеса организаций-клиентов.

## Литература

1. **Евланов Г.Л.** Теория и практика принятия решений. М.: Экономика, 1984.
2. **Кларин М.В.** Корпоративный тренинг от А до Я. М.: Дело, 2002.
3. **Козелецкий Ю.** Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979.
4. **Кэмбел Д., Стоунхаус Дж., Хьюстон Б.** Стратегический менеджмент. М.: ООО «Издательство Проспект», 2003.
5. **Линдсей Г., Халл К.С., Томсон Р.Ф.** Творческое и критическое решение: Хрестоматия по общей психологии. М.: МГУ, 1981.
6. **Психогимнастика** в тренинге / Под редакцией Н.Ю.Хрящевой. СПб.: Речь, 2001.
7. **Рудестам Н.** Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1990.
8. **Управленческое консультирование.** М.: Интерэксперт, Т.1-2, 1992.
9. **Чернов С.В.** Перспективы развития непрерывного профессионального образования в России // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск второй (№2/2014): Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное образование в России: проблемы. Задачи. Перспективы» / Под научн. редакцией проф. С.В. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2014. С.67-77.
10. **Чернов С.В.** Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№3/2014): Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия XXI век» / Под научн. редакцией проф. С.В. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2014. – С.13–20.
11. **Чернов С.В.** Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура. 2013, № 12(72). С.1757-1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
12. **Чернов С.В.** Психологическая оценка и формирование кадрового потенциала на примере специалистов инженерного профиля. // Проблемы формиро-

вания и развития управленческого потенциала в условиях перехода к рынку. М., 1991.

13. **Шаповалов В.И.** Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // *Фундаментальные исследования*. 2012, № 6-3. – С.766-770.
14. **Шаповалов В.И.** Теоретико-методологические основы психологии менеджмента: учеб. пособие / Шаповалов В.И. – Сочи: Сочинский ун-т туризма и курортного дела, 2010.

# **ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ НЕСЛЫШАЩИХ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**О. А. Чиж**

*Российский государственный педагогический университет  
имени А.И. Герцена*

Проблема межличностного познания при нарушениях слуха актуальна, но недостаточно разработана в сурдопсихологии. В исследованиях указывается на отставание глухих юношеского возраста в узнавании эмоциональных состояний, на трудности в определении причин поступков персонажей художественных произведений и картин, на трудности осмысления существенных характеристик друга [1, 4, 9, 11, 12]. Выявлены также затруднения в понимании и прогнозировании поведения людей, выделении существенного в невербальных реакциях человека, в сопоставлении невербальных сигналов с высказываниями собеседника. Неслышащие (средний возраст 18,8 лет) склонны ориентироваться на несущественные признаки в невербальных реакциях человека, что затрудняет оценку чувств, намерений, состояний людей по мимике, позам, жестам. Кроме того, глухие отстают от слышащих в понимании логики развития ситуации взаимодействия, в осмысливании значения поведения каждого участника. При описании незнакомого человека по фотографии ими фиксируются преимущественно особенности внешности [14].

Согласно современным представлениям, имеется несколько путей совершенствования межличностного познания. Непосредственное общение – основной, важнейший путь формирования знаний о людях, другой путь – через печать, телевидение, а также через обучение общению. При работе с людьми, имеющими нарушения слуха ни один из путей не должен игнорироваться. В рамках данной статьи рассмотрим возможности развития межличностного познания глухих средствами групповой работы.

При разработке программы, направленной на устранение недостатков межличностного познания, мы опирались на положение о том, что трудно-

сти и ошибки в понимании проявлений другого, в прогнозировании поведения людей, недостаточная эмпатийность могут преодолеваются в ходе активного социально-психологического обучения [5, 6, 8, 10].

По мнению отечественных учёных «...термин «тренинг» в структуре русской психологической речи должен использоваться для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением» [5, с.89]; тренинг представляет собой «не только метод развития способностей, но и метод развития разнообразных психических структур и личности в целом» [3, с.20], «средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении» [10, с.9].

В основе социально-психологического тренинга лежит понимание общения как субъект-субъектного взаимодействия, где партнёры активны, равноправны (в отличие от субъект-объектного общения, где выражено доминирование одного из партнёров и подлинного диалога не получается, возможны только указания, поручения, предписания [2, 3, 5, 10].

В настоящее время существует множество форм социально-психологического тренинга в зависимости от решаемых конкретных задач. Мы использовали разработки современных психологов, ориентированные на развитие понимания вербальных и невербальных проявлений собеседника, прогнозирование исхода взаимодействий, умения строить собственное поведение в зависимости от ситуации [3, 5, 6, 13]. По мнению А.А. Бодалёва, «с умением лучше или хуже видеть и дифференцировать особенности экспрессии человека прямо связано формирование способности личности психологически адекватно взаимодействовать с другими людьми» [2, с.175].

Задачи предлагаемого тренинга:

- ◆ развитие способности анализировать совокупность сигналов, поступающих от другого человека и группы;
- ◆ выработка навыков анализа ситуации и собственного поведения в ней;
- ◆ развитие способности прогнозировать поведение собеседника, предвидеть своё воздействие на него;
- ◆ отработка необходимого репертуара социально-психологических ролей;
- ◆ коррекция коммуникативных установок, выработка собственных стратегий общения.

Перечисленные задачи несомненно целесообразнее решать с помощью групповой формы работы. Групповой опыт противодействует отчуждению, облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания. Именно в группе моделируется система взаимосвязей и взаимоотношений, характерная для реальной жизни участников, что даёт

возможность увидеть и проанализировать психологические закономерности общения и поведения других людей и себя, не очевидные в житейских ситуациях. Кроме того, в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнёров, идентифицировать себя с другими для лучшего понимания других и себя [3, 5, 7, 13].

Работа группы основывается на принципах активности, партнёрского (субъект – субъектного) общения, обратной связи, добровольного участия, принципе учёта доминирующей знаковой системы и специфики приёма информации. Общение в группе глухих строится на основе той знаковой системы, которая позволяет достичь успеха в коммуникации. Специфика приёма информации учитывается при подборе упражнений (например, исключались упражнения, выполняемые с закрытыми глазами).

Программа предусматривает проведение занятий с группой не более 10 человек. Продолжительность каждого занятия – 3-4 часа, периодичность занятий – 2 раза в неделю. Работа осуществляется поэтапно. Подготовительный этап включает сообщение необходимых сведений о межличностном познании, ориентацию в специфике тренинга как метода обучения, первичную диагностику ожиданий участников, выявление и коррекцию мотивации участников. Этап формирования групповой сплочённости включает создание атмосферы, способствующей самопознанию и самопроявлению. Этап развития экспрессивных навыков – осознание невербальных компонентов коммуникации. Этап развития рефлексии и эмпатии предполагает переосмысление представлений о себе на основе обратной связи и анализа происходящего, расширение понимания поступков другого, анализ невербальных средств общения, повышение мотивации к эмпатическому познанию друг друга. Этап развития прогнозирования в ситуации общения включает проектирование и конструирование учащимися эффективного общения в зависимости от роли, отработку индивидуальных стратегий и тактик эффективного общения. На заключительном этапе анализируются произошедшие изменения.

Предлагаемая нами программа развития способностей межличностного познания предполагает усвоение неслышащими знаний по психологии общения. Необходимость проведения подготовительного этапа вызвана психологической неосведомлённостью учащихся в сфере общения, а также невысокими результатами констатирующего эксперимента.

Целью данного этапа явилось ознакомление неслышащих с основными понятиями, сообщение необходимых сведений для последующего анализа ситуаций в условиях групповой работы и для более эффективной ориентировки в реальных ситуациях общения.

На лекционных занятиях рассматриваются следующие темы: «Понятие «общение»», «Виды общения», «Невербальные и вербальные средства об-

щения», «Значимость и ошибки межличностного познания». Учащиеся обогащают свои представления о приёме, передаче информации, условиях эффективного взаимодействия субъектов общения, об основных признаках эмоциональных состояний (мимических, пантомимических, жестовых), дистанции в общении, а также о том, как люди с различными индивидуальными особенностями реагируют на типичные жизненные ситуации, усвоили понятие социально-психологической роли, ситуации.

Лекции проводятся с участием профессиональных переводчиков, что обеспечивает понимание излагаемого материала. Новые термины, слова и словосочетания предъявляются в письменном виде и разъясняются. Для объяснения значений слов используются приёмы словотолкования, логического объяснения с помощью родового, видового или конкретного понятия, разъяснение слова в контексте. Перед началом каждой новой темы фиксируется усвоение пройденного. Осуществляется и обратная связь с аудиторией: вопросы задаются не только в начале лекции для выяснения понимания пройденного и его закрепления, но и по ходу изложения материала. Кроме этого важен обмен мнениями и ответы на возникающие вопросы группы.

Лекции способствуют осознанию значимости развития умений правильно понимать, анализировать мотивы поступков, намерения других людей, «считывать» проявления партнёра, выстраивать прогноз дальнейшего развития ситуации. На занятиях также актуализируется словарь, связанный с обозначением эмоций, состояний, переживаний.

Подготовительный этап включает в себя собеседование и формирование группы, рассказ о тренинге как методе обучения, о его целях и возможностях. На этом этапе оценивается уровень мотивации к занятиям, определялся режим работы группы.

С целью подготовки участников к тренингу используется индивидуальная беседа с каждым участником. Основные вопросы беседы: «У тебя есть трудности в общении со взрослыми, сверстниками, глухими, слышащими?», «Ты хочешь специально заниматься, чтобы преодолеть эти трудности?», «Что ты хочешь обсудить в группе?».

Важно объяснить, что такое тренинг, для чего он предназначен, что в центре тренинга – отношения с людьми, цели, которые каждый ставит перед собой в процессе общения. Подчёркивается, что только все вместе (участники и ведущий) смогут найти решения проблемных ситуаций, выбрать адекватный способ поведения. На первой встрече формируется спокойная, доброжелательная обстановка в группе, поясняется, что тренинг поможет узнать свои сильные и слабые стороны, понимать поступки других людей, анализировать собственное поведение.

Данный этап включает в себя также подготовку соответствующего помещения, в котором группе удобно заниматься.

Этап формирования групповой сплочённости предполагает реализацию следующих задач: создание атмосферы, способствующей самораскрытию; формирование установки на взаимопонимание; определение возможной тактики и стратегии общения с каждым участником. Упражнения этого этапа используются не только в начале всего цикла занятий, но и в начале каждого занятия для раскрепощения и активизации группы, снятия коммуникативных «зажимов» («Знакомство», «Описание», «Шеренга» и др.).

Этап развития экспрессивных навыков ставит следующие задачи: побуждение к свободному выражению чувств и состояний участников группы; осознание невербальных компонентов ситуации общения, их интерпретация. На данном этапе применяются упражнения, ориентированные на развитие собственной экспрессии и на анализ экспрессии собеседника («Скульптура», «Контакт», «Пантомима» и др.).

Этап развития рефлексии и эмпатии включает следующие задачи: развитие чувствительности к собственным состояниям и поведению партнёра; формирование представления о сущности эмпатического понимания; осознание и оценивание вариантов развития ситуации общения; развитие коммуникативных умений вступления в контакт, его поддержания и завершения. Довольно высокий уровень сплочённости группы, совместно пережитые положительные эмоции повышают мотивацию участников к осмысливанию влияния собственного нежелательного поведения на социальное окружение, к переоценке собственной личности. (Применяются упражнения «Эхо», «Активное слушание», «Ситуации», «Доверие» и др.).

На этапе развития прогнозирования в ситуации общения реализуются следующие задачи: развитие понимания логики развёртывания ситуации общения, реакции собеседника; осознание причин трудностей общения; развитие умения целенаправленно применять полученные знания в общении; расширение опыта взаимодействия, выработка умений адекватно действовать в различных ситуациях. В процессе работы на этом этапе участники отрабатывают типы ролевого взаимодействия. (Применяются упражнения «Прошлая ошибка», «Признак разделения», «Истинная причина», «Установление ролей» и др.).

Анализ эффективности результатов проводился не только на основе самоотчетов участников, но и на основе контрольного эксперимента, в ходе которого, участникам были предложены методики Дж Гилфорда и М. Салливена, И.М. Юсупова, которые применялись на этапе констатации, и фото-портреты для описания. Сравнению подвергались результаты экспериментальной группы (до и после обучения) и контрольной группы.

По нашим данным, после проведенной групповой работы у участников увеличивается число отражаемых параметров внешности, улучшаются показатели предвидения последствий поведения в определённой ситуации,

положительно изменяются показатели способности выделять существенные признаки в невербальных реакциях человека, понимать логику развития ситуации и значение поведения людей в ней. Отсутствие масштабных сдвигов, позволяющих говорить о переходе на более высокий качественный уровень межличностного познания подтверждает слова Ю.Н. Емельянова о том, что «сам по себе лабораторный цикл активного обучения – только пусковой механизм, раскрывающий потенциал социально-психологической обучаемости индивида, проверяемый в дальнейшем практикой его действительных поступков» [5, с.54]. В контрольной группе не было выявлено никаких существенных отличий от первоначального тестирования, т.е. выявленные положительные изменения в экспериментальной группе можно отнести к результатам проведённой групповой работы.

Значимым является стремление неслышащих преуспеть в понимании другого, в прогнозировании поведения, в оценке развития ситуации межличностного общения. Важно, что глухие испытывают не меньший, чем слышащие, интерес к занятиям, так же охотно, как и слышащие, выполняют упражнения, участвуют в обсуждениях. Все вышеизложенное позволяет оценить проводимую работу как результативную.

## Литература

1. **Богданова Т.Г.** Сурдопсихология. М., 2002. – 224 с.
2. **Бодалёв А.А.** Личность и общение. М., 1983. – 272 с.
3. **Вачков И.В.** Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М., 2000. – 224 с.
4. **Григорьева Т.А.** Развитие причинно-следственного мышления у глухих школьников. Дис. канд. психол. наук. М., 1975.
5. **Емельянов Ю.Н.** Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. – 166 с.
6. **Жуков Ю.М., Петровская Л.А.** Проблемы диагностики социально-перцептивной компетентности (в педагогическом общении) // Активные методы обучения педагогическому общению и пути его оптимизации. М., 1983. – С. 90-97.
7. **Захаров В.П., Хрящева Н.Ю.** Социально-психологический тренинг. Л., 1989. – 55 с.
8. **Лабунская В.А.** Психология экспрессивного поведения. М., 1989. – 208 с.
9. **Петрова В.Г.** Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка / Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьёва и др. М., 1971. – С. 393 – 404.
10. **Петровская Л.А.** Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. М., 1982. – 208 с.

11. **Петшак В.** Понимание глухими школьниками эмоций других людей // Дефектология, 1981, № 4. – С. 37-42.
12. **Розанова Т.В.** Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978. – 232 с.
13. **Руденский Е.В.** Социально-психологический тренинг: теория и практика. В сб.: Социально-психологический тренинг / Отв. ред. Руденский Е.В. Новосибирск, 1995. – 104 с.
14. **Чиж О.А.** Особенности межличностного познания неслышащих учащихся профессионального училища. Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб., 2004. – 18 с.



**Часть вторая**

**ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ  
И ПЕДАГОГИКИ  
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

---



# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ НАЦИИ: ПОНИМАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

**О. В. Ажнина**

*Западно-Подмосковный институт туризма (филиал РМАТ)*

*«Судить о величии и устойчивости любого общества можно благодаря одному простому критерию; а именно: как это общество заботится о детях, престарелых и больных» (А. Тойнби).*

На наш взгляд, приведенная цитата английского историка и социолога Арнольда Джозефа Тойнби весьма наглядно отражает глубину и актуальность одной из проблем современного общества: *психологическое здоровье нации*.

С давних времен человек расценивал здоровье как важнейшую ценность. Это находило отражение в пословицах, поговорках, афоризмах, народной мудрости: «Здоров будешь – все добудешь», «Здоровья не купишь – его разум дарит», «Здоровье всему голова, всего дороже» и, наконец, «В здоровом теле – здоровый дух!». Все эти утверждения актуальны и в настоящее время.

Прежде, чем осуществить попытку разобраться в проблеме психологического здоровья нации, определим содержание понятия «здоровье». По данным Всемирной Организации Здравоохранения *«здоровье – состояние полного физического, психического и социального благополучия»*. Таким образом, можно выделить три составляющих здоровья: физическую, психологическую и социальную. Понятно, что психологическая и социальная составляющие связаны напрямую.

Общество – это люди, человек – элемент общества. Психологическое здоровье общества, нации определяется, прежде всего, психологическим здоровьем личности (в отличие от психического здоровья, которое имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам). Важнейшей причиной объединения людей в различные сообщества является признание целесообразности единства в трудовой активности.

В специальной литературе довольно широко обсуждается проблема о социальном аспекте специфических нарушений психологического здоровья. Один из первых об этом задумался З. Фрейд. Он развивал мысль о том, что общество уже само по себе делает человека невротиком, так как в любой цивилизации возникают внутренние конфликты между потребностями (заложенными в структуре Ид) и социальным контролем за их проявлением (Супер-Эго). На создаваемую обществом невротичность его членов указывают работы учеников и последователей З. Фрейда, прежде всего – К. Хорни, А. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг, которые работали с людьми разных возрастов, культур и цивилизаций. Положение о том, что нарушения психического здоровья есть следствие индивидуальной социализации является базовой идеей психоаналитических взглядов. Эта мысль характерна и для многих направлений современной психологической науки и содержательно представлена в гуманистической психологии, в частности, в работах А. Маслоу.

К. Лестер, исследуя процессы социализации человека в тоталитарных обществах, показал, что обладая опытом социальной жизни в подобных обществах, индивид вынужден отказываться от части своего Я через принятие и выполнение социальных ролей. Но, по его мнению, наибольшую невротизацию создает несоответствие представлений индивида о своем реальном и идеальном Я, формируемое социумом. Это выражено в формах вины, тревоги, личностной деструкции. Примерами таких общественных идеалов является «Кодекс строителя коммунизма», образы «Настоящего советского человека», «Истинного комсомольца», т.е. людей, лишенных недостатков, не имеющих никаких проблем. Были выделены целые комплексы социально-одобряемого и социально-неодобряемого поведения. Естественно, что в современном обществе критерии одобряемости-неодобряемости сохранились, претерпев демократические и гуманистические трансформации.

В этой связи психически здоровое общество – это то общество, которое способствует полному развитию и реализации каждого человека.

В настоящий момент проблема психологического здоровья является одной из основных проблем психологии личности. В общей теории личности существуют следующие обязательные компоненты: структура личности – это стабильные характеристики, которые выступают как единое целое и могут быть выявлены тестированием или в ходе эксперимента; мотивация, включающая процессуальные и динамические аспекты поведения; развитие личности – изменение ее свойств и особенностей на разных возрастных этапах; основания психического здоровья личности, выделяемые согласно определенным критериям; изменения личности посредством терапевтического воздействия, на которые направлены различные психотерапевтические подходы и техники.

Формирование здорового общества непосредственно связано с развитием его психологической культуры. Она складывается из культуры отдельной личности. Психологическая культура личности – комплексное понятие, которое включает знания человека об основных факторах и законах развития его внутреннего мира, способах и приемах психической саморегуляции. Уровень психологической культуры человека социально обусловлен и зависит от системы ценностей, общественного мнения и доступности информации. Психологическая культура находится на высоком уровне только в том обществе, в котором одной из важных социальных ценностей является человек, его личность. В обществе, где доминирует деспотизм, диктаторство, тоталитарный режим, психологическая культура не развивается. Низкий уровень психологической культуры объясняется недостаточным вниманием государственной власти к человеку, его личности.

У нас вызвала интерес обозначенная проблема в свете её понимания студентами высшего учебного заведения. В исследовании приняли участие студенты первого и третьего курса кафедры «Управления персоналом» Западно-Подмосковного Института Туризма. Выборку составили 62 человека. Респондентам было предложено высказать свое мнение по приведенной вначале цитате Тойнби. Вот некоторые высказывания.

«Человек должен относиться ко всему обществу, как говорится, по-человечески», «Как это общество заботится о детях, больных и престарелых, так оно и развивается», «Если не только власть в государстве следит за "слабыми", но и сами люди участвуют в этом, то это общество в действительности обрело величие».

На наш взгляд, достойны внимания следующие мнения. «Я согласна с автором данного высказывания. Надо исходить из того, что общество – единая система, все части которой взаимодействуют между собой. Если в обществе люди способны заботиться о детях, престарелых и больных, то оно будет процветать и развиваться в будущем». И ещё: «Соглашусь с выражением, так как дети – это наше будущее поколение, а о будущем нужно заботиться сейчас. Детям нужно подавать пример ухода за престарелыми, так как скоро их заменим мы сами. Пожилые люди – наше прошлое, которое мы обязаны помнить, ценить, уважать, чтобы достойно жить в настоящем и будущем. Забота – это показатель нашей взаимопомощи в беде и поддержки друг друга для сильного, крепкого и *здорового* общества»

Анализируя приведенные цитаты, хочется отметить, что молодое поколение вольно или невольно определяет основные критерии психологического здоровья общества: забота, взаимопомощь, уважение к старшему поколению, сохранение и преумножение его бесценного опыта.

Говоря «человек – существо социальное», мы, прежде всего, имеем в виду, что его нормальная жизнедеятельность связана с обществом себе подобных.

Термин «общество» обычно используется в двух смыслах. Во-первых, общество понимается как исторически, географически, экономически и политически конкретное социальное образование. Согласно даже обычным представлениям, общество – нечто большее, чем просто общность или группа людей. Пользуясь понятием «общество», мы обычно имеем в виду либо исторически конкретный тип общества (первобытное общество, феодальное, современное общество и т.п.), либо большую устойчивую общность людей, в своих границах совпадающую с тем или иным государством (современное российское общество), либо целую совокупность таких общностей, объединенных одинаковым уровнем развития технологий, общими ценностями и образом жизни (современное западное общество). Все эти варианты характеризуются тем, что под обществом понимается целостная система, локализованная в строгих пространственных и временных границах. Понятие «общество» применимо к любой исторической эпохе, к любому по численности объединению (группе) людей, если это объединение отвечает следующим признакам (по Э. Шилзу): объединение не является частью какой-либо более крупной системы (общества); браки заключаются между представителями данного объединения; оно пополняется преимущественно за счет детей тех людей, которые уже являются его признанными представителями; объединение имеет территорию, которую считает своей собственной; у него есть собственное название и своя история; оно обладает собственной системой управления; объединение существует дольше средней продолжительности жизни отдельного индивида; его членов объединяет общая система ценностей (обычаев, традиций, норм, законов, правил, нравов), которую называют культурой.

В обществе выделяют понятие нации. Это особая общность людей, которая характеризуется происхождением, языком, территорией, экономическим укладом, психологическим складом, культурой и в итоге этническим сознанием и самосознанием. Этническое самосознание можно рассматривать как чувство принадлежности, осознание своего единства и отличия от других этнических групп. В связи с этим важной составляющей этнической культуры, а также элементом психологического здоровья нации можно считать этническую толерантность. Это одна из важнейших характеристик межэтнических отношений.

*Tolerantia* (лат.) – терпимость, терпение, устойчивость, снисходительность к чему-либо. Под толерантностью в межэтнических отношениях понимается «отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной». Способность принятия национальной инакости другого – составляющая психологического здоровья нации. По результатам экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) был выявлен уровень

этнической толерантности у студентов указанной экспериментальной группы. Проанализировано отношение к следующим высказываниям:

1. В смешанных браках обычно больше проблем, чем в браках между людьми одной национальности.

2. К кавказцам станут относиться лучше, если они изменят свое поведение.

3. Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные.

4. Я готов принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности.

5. Я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей.

6. К некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться.

7. Я могу представить чернокожего человека своим близким другом.

Субшкала «этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Инструкция имеет следующее содержание: «Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны или не согласны с приведенными высказываниями по критериям: абсолютно не согласен, не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, согласен, полностью согласен». Максимальное количество баллов – 44. Средний балл, полученный по результатам тестирования студентов – 26, что составляет 59%. Это может свидетельствовать о достаточном уровне сформированности этнической толерантности и является признаком психологического здоровья молодежи.

Задумываясь о психологическом здоровье молодые люди рассуждают о готовности к самостоятельному выбору на жизненном пути. Вот одно из мнений:

Мы сами выбор свой вершим,  
Во что нам верить иль не верить,  
Достигнув сладостных вершин,  
Открыть ли новые нам двери.  
Но помнить надо: каждый шаг  
Нам нужно делать осторожно.  
Посеять в наши души мрак  
Неверное решенье может.  
Добиться денег, громкой славы,  
Иль о забвении мечты.  
Мы делаем свой выбор сами,  
Свой выбор совершаешь ты!

Эти строки студентки-третьекурсницы наглядно указывают на осознание главной жизненной ценности – счастья и благополучия. Они определены способностью сделать выбор, принять верное решение в море альтернатив.

Молодежь осознает важность такого подхода. В свою очередь, это можно рассматривать как признак социального здоровья нации.

## Литература

1. **Амосов Н.М.** Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. – М., 1978. – 64 с.
2. **Бинсвангер Л.** Фрейд и его концепции человека в свете антропологии. Бытие в мире / Л. Бинсвангер. – М., 1999. – 35 с.
3. **Дюркгейм Э.** Социология: ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М.: Социология, 1995. – 304 с.
4. **Краткая философская энциклопедия.** – М., 1994. – 231 с.
5. **Разин В.М.** Здоровье как философская и социально-психологическая проблема / В.М. Разин. – М.: Мир психологии, №1,2000. – 30 с.
6. **Фромм Э.** Иметь или быть? / Э. Фромм. – М., 1990. – 336 с.

# **СФОРМИРОВАННОСТЬ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ**

**И. В. Коротаева**

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*

Работа с научной информацией в соответствии с современными требованиями зависит от уровня сформированности деятельности учения у студентов, осознания ими ее структуры и владения общеучебными умениями на уровне, обеспечивающем эффективное усвоение. Применительно к работе с учебными текстами в первую очередь имеет значение сформированная ориентировочная часть деятельности учения, включающая представления о структуре научного знания, о типах текстов, встречающихся в учебно-научной литературе, о стратегиях, которыми желательно пользоваться для их усвоения, а также обобщенные средства для регуляции данного процесса.

Деятельностный подход предполагает выделение конкретного психологического механизма обучения через знание предмета и продукта действия, осуществляемого учащимся, а также выполнение им определенных операций в составе деятельности учения. Подробно описанная структура общеучебных умений позволяет обеспечить формирование ориентировочной, исполнительной и контрольной функций деятельности учения. Обучение умению учиться строится на разграничении общеучебных умений и действий, усваиваемых в учении. Так в описанной Ильясовым И.И. и Мальской О.Е. структуре выделяются: 1) действия первого плана, обеспечивающие уяснение и отработку материала (общеучебные умения), 2) действия второго плана, собственно текущие познавательные действия, подлежащие усвоению. Таким образом, развитые общеучебные умения должны обеспечивать эффективность познавательной деятельности [1, 4].

В зарубежной психологии в рамках метакогнитивного подхода разрабатывается понятие метапознания. С точки зрения Дж. Флейвелла, оно включает в себя знание о познании, т.е. знание о факторах, влияющих на научение, опыт получения таких знаний, метакогнитивные цели и стратегии. В настоящее

время принято выделять два основных компонента: знание о знании и умение регулировать собственное познание. Регуляция познания связана с планированием (отбор нужных стратегий и распределение ресурсов), мониторингом (отслеживание собственного понимания и того, как решается задача) и оценкой продуктов и регуляторных процессов. Фактическая регуляция познания и учения осуществляется посредством использования разного рода стратегий, например, выделения главного в тексте, мониторинга понимания и постановки вопросов к тексту и др. [5].

Исследования показали, что эффективность осмысления материала зависит от того, использует ли учащийся метакогнитивные знания и стратегии понимания и запоминания [5, 7]. При определенных требованиях к учебному процессу сформированные метакогнитивные навыки являются важным предиктором академической успеваемости [6, 8]. Учащиеся с высоким уровнем метапознания демонстрируют более высокий уровень академической успешности, чем те, у которых выявляется низкий уровень метакогнитивной культуры. А.В. Карпов рассматривает метакогнитивный уровень как наивысший уровень регуляции деятельности субъекта [3].

Согласно самоотчетам студентов разных курсов МГУ, учащиеся могут называть и описать приемы понимания и запоминания текстов. К наиболее часто упоминаемым в начале обучения относятся: многократное перечитывание, выделение основных идей, расчленение текста на части и др. Список стратегий студентов 4 курса заметно отличается от того, что описали первокурсники. Здесь на первый план выходят: вычленение главной информации, постановка вопросов, построение граф-схем, написание тезисов [2]. Наиболее популярной стратегией является прием выделения главного. Данные самоотчетов свидетельствуют о том, что происходит некоторое стихийное формирование эффективных стратегий, но при этом представленные списки приемов и средств не всегда могут отражать реальное положение дел.

Одной из основных метакогнитивных стратегий понимания, или действий уяснения, описываемых в когнитивном и деятельностном подходах, является самостоятельное структурирование материала с целью установления логических связей между фрагментами текста, отражающими разные типы научного знания. Проведенное нами исследование, направленное на диагностику стихийно используемых студентами стратегий понимания, свидетельствует о том, что подавляющее большинство учащихся не систематизирует усваиваемый материал, не устанавливает логические связи внутри текста между эмпирическим описанием и теоретическим объяснением, а также не демонстрирует результатов мониторинга понимания [7]. Дефекты функционирования деятельности учения в исполнительной и контрольной фазах могут определяться неправильно сформированной ориентировочной частью действий уяснения содержания учебно-научных материалов, в частности,

представлениями о структуре научного знания, обычно представленного в текстах объяснительного типа.

**Целью** настоящего исследования является изучение представлений студентов о структуре научного знания, а также диагностика стратегии выделения главной информации, содержащейся в учебном тексте. Для нас было важно выяснить, что студенты считают самым существенным в тексте, на что направлено их внимание, что они планируют запоминать в первую очередь.

### **Методика исследования**

Считается, что владение действием выделения существенной информации в процессе усвоения содержания определяется ориентировкой студентов в характеристиках типичных учебных материалов, в частности, в объяснительном тексте. Используемая методика «Выбор главных предложений» (Сидельникова А.Н., Мальская О.Е.) позволяет оценить, в какой мере учащиеся осознанно используют способы смысловой переработки содержания текста при дифференцировке главного и второстепенного непосредственно в процессе работы с текстом. В основу методики положены представления, согласно которым объективными критериями анализа содержания учебного материала и оценки значимости его отдельных элементов должны являться обобщенные содержательные характеристики основных типов научных знаний (фактов, законов, гипотез, теорий) и их место в логической структуре научной дисциплины.

Материалом методики «Выбор главных предложений» служил специально сконструированный текст по иммунологии из 16 предложений: в пяти предложениях фиксировались основные научные факты по проблеме тканевой совместимости, в трех содержались объяснения этих фактов. Остальные восемь предложений являлись фоновыми: пять были построены по форме как определения, выполняя при этом только функцию наименования, одно содержало историческую дату, два предложения представляли собой декларативные утверждения о значимости проблемы. Задачей являлся выбор восьми главных предложений из шестнадцати, содержащихся в тексте.

Эмпирическое исследование проводилось в нескольких группах студентов: учащиеся 3 и 4 курсов гуманитарных факультетов МГПУ (116 человек), студенты 3 и 4 курсов факультета психологии и филфака МГУ имени М.В. Ломоносова (104 и 80 человек). Всего – 300 человек.

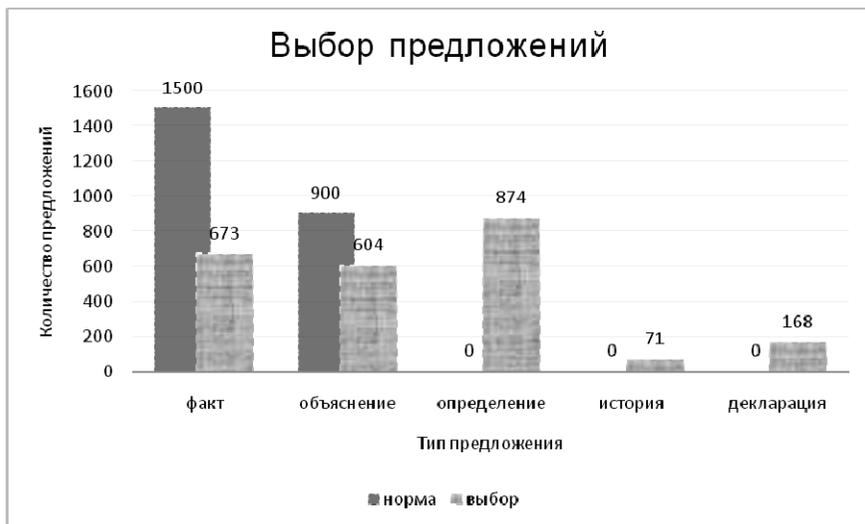
## Полученные результаты и их обсуждение

Представим в общем виде полученные в ходе исследования результаты. На рисунке №1 отмечены: 1) нормативное выполнение – максимально возможное количество предложений с описанием пяти фактов (1500) и их объяснением (900); 2) реальный выбор главных предложений; 3) выбор «фоновых» предложений (определение, история, декларация).

*Таблица.*

**Нормативный и реальный выбор типов предложений.**

	<b>факт</b>	<b>Объяснение</b>	<b>определение</b>	<b>история</b>	<b>декларация</b>
<b>норма</b>	1500	900	0	0	0
<b>выбор</b>	673	604	874	71	168



*Рис.1*

Среди испытуемых осуществили выбор, соответствующий нормативным академическим представлениям, т.е. выбрали описание фактов и их объяснение, только 5% учащихся, причем в группе студентов педагогического вуза таких оказалось около 1% студентов.

Важно подчеркнуть, что 8% читателей не отметили в объяснительном тексте ни одного предложения, содержащего объяснения. Таким образом, эти

студенты не рассматривают теоретическое знание в данном типе текстов как существенную информацию. В то же время в качестве главного 26% учащихся выбирает все пять предложений, которые были построены по форме как определения, выполняя при этом только функцию наименования (например, «Трансплантацией называется пересадка органов и тканей», «Пересадки на другую часть того же организма называются аутотрансплантацией» и др.). Также многие студенты выбирают декларативные утверждения типа «Проблема тканевой несовместимости имеет огромное значение для практики».

Можно констатировать, что у студентов-гуманитариев в подавляющем большинстве случаев отсутствуют представления о структуре учебно-научного текста объяснительного типа, которые позволяли бы им адекватно осмысливать результаты научного познания. Для многих учащихся основными ориентирами действия выделения главного в учебном материале выступают различные формальные признаки тех его элементов, усвоение которых в наиболее явной форме контролируется в ситуации обучения гуманитарным дисциплинам. Качественный анализ результатов методики свидетельствует, что большинство студентов не знакомы с логической структурой научного знания и требованиями работы с объяснительным текстом, которые обеспечивали бы понимание материала.

Убежденность студентов в необходимости использования мнемических стратегий в сочетании с неправильно сложившимися представлениями о том, что является существенным в материале для воспроизведения, а также требования преподавателей в большой степени определяют низкую эффективность учебного процесса. Поэтому современные образовательные программы в вузе должны включать специальные курсы по формированию у студентов общеучебных умений, или метакогнитивных знаний и стратегий.

## Литература

1. **Ильясов И.И.** Структура процесса учения. – М.: Издательство МГУ, 1986. – 200 с.
2. **Васюкова Е.Е., Усачева И.В.** Приемы понимания и запоминания научного текста/ Материалы 12-й научно-практической конференции по психологии и педагогике чтения 4-5 декабря 2008 г. М.: НИЦ ИНЛЮККС, 2008, с.27-31.
3. **Карпов А.В.** Психология саморегуляции в XXI веке. Под ред. Моросановой В.И. – М.: Издательство «Нестор», 2011. – с. 90-125.
4. **Мальская О.Е.** Анализ структуры и формирования деятельности учения. Автореферат канд. диссертации. М., 1981. – 25 с.
5. **Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., Campione, J.C.** Learning, Remembering, Understanding. – In: J.H. Flavell, E.M. Markman (Eds) Handbook of Child Psychology, 4th ed: 1983, pp.515 – 529 (New York, Wiley).

6. **Dunning, et.al.** Why people fail to recognize their own incompetence/ Current directions in Psychological science. 12(3), 2003, p. 83-87.
7. **Korotaeva I.V.** Metacognitive strategies in reading comprehension of majors in education and psychology/ Psychology in Russia: State of Art, 8(2), 2014, p. 39-47.
8. **Thiede, K.W., Anderson, M.C., Theriault, D.** Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts/ Journal of Educational Psychology, 95(1), 2003, p. 66-73.

# **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

**Е. Н. Панкратова**

*Западно-Подмосковный институт туризма*

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Стремительно изменяющийся мир обретает качественно иные черты, характеристики и свойства по отношению к недавнему прошлому. Сегодня недостаточно делать что-то по шаблону, «как прежде». В конкурентной среде настоящего преуспеть можно, только постоянно развиваясь, приобретая новые качества, делая что-то иначе, создавая инновационные проекты, творя и имея потребность к творчеству.

Изменения условий существования в мире порождает и новые требования к специалисту, живущему и работающему (творящему) в нем. Вне зависимости от характера деятельности, занимаемой должности, направленности организации, работающему персоналу необходимо быть творческими образованными людьми, как внутри своей компании, так и вне ее. Без существенной потери в эффективности, невозможно оставаться на прежнем уровне мышления и действия. Это равносильно остановке, регрессу личности и организации в целом [1, с.3].

Нынешние и будущие специалисты современного бизнеса, производства должны уметь оптимально получать, анализировать и передавать информацию, ориентироваться в ситуациях высокой степени напряженности и неопределенности, уметь продумывать альтернативы, разрабатывать стратегии и инновации, непрерывно развиваться и оказывать поддержку друг другу. Организация, сотрудники которой в новых условиях сохраняют пассивность, применяют прошлые стратегии поведения, становится уязвимой, проигрывает в конкурентной борьбе, растрчивает впустую ресурсы и упускает возможности [1, с.5].

Образование практически всегда должно отвечать потребностям рынка и общества. А в современных быстроменяющихся условиях оно просто невозможно без инновационных подходов и реализующих их педагогических технологиях, обеспечивающих становление и формирование личности участников образовательного процесса.

В связи с этим актуальным становится такое педагогическое обеспечение эффективности образовательного процесса современного вуза, которое поможет будущим специалистам быть готовыми сразу после выпуска приступить к эффективному выполнению профессиональных обязанностей. Отсутствие в системе профессионального обучения компетентного подхода является сдерживающим фактором успешного вхождения выпускника в профессию, провоцирует возможность конфликтов с работодателями на рынке труда. В современных условиях стало недостаточно сформировать у студентов в ходе вузовской подготовки только систему теоретических, «застывших» знаний. Необходимо обратить внимание на формирование профессиональных компетенций. Только когда теоретические знания сочетаются с практическими компетенциями становится возможно говорить о всесторонней профессиональной подготовке современного молодого специалиста [2, с.48].

На кафедре Управления персоналом в Западно-Подмосковном институте туризма предложили следующий подход к решению данной проблемы: с первых дней обучения в колледже и вузе будущие специалисты туристского бизнеса имеют возможность приобщиться к практике приобретаемой профессии в коммуникативно-тренинговой лаборатории.

Ключевыми задачами лаборатории являются: расширение и закрепление предметных знаний; развитие интеллекта и способностей; формирование направленности личности; приобретение профессиональных умений и навыков; изучение и освоение методов будущей профессии; развитие лидерских качеств; совершенствование умений работать в команде; налаживание коммуникативных связей.

Обычно занятия проходят по следующей схеме: теоретический материал (преподаватель) – выявление проблемы (студенты) – объяснение методики проведения тренинга (тренер) – тренинг (тренер, студенты) – обсуждение (студенты, преподаватель, тренер) – выводы (студенты).

Под теорией в работе лаборатории понимается ознакомление обучающихся с особенностями современного менеджмента и коммерческой деятельности, правилами рынка и бизнеса туристских услуг, функциональными обязанностями работника сферы туризма, его имиджем, поведением. Студенты учатся видеть «подводные камни» будущей профессии, прогнозировать и преодолевать связанные с ней трудности.

Преподаватель не сам формулирует возможную профессиональную проблему, а подводит студентов к ее нахождению и выявлению. А структура

работы в лаборатории является соединением деятельности тренеров лаборатории и преподавателей кафедры (см. табл. 1).

*Таблица 1.*

### **Структура работы в лаборатории**

<b>Этапы занятия</b>	<b>Содержание этапа</b>	<b>Ведущие</b>
Ознакомительный	Сообщение темы, постановка целей, ознакомление с ходом	Преподаватель, тренер
Выявление проблемы	Тестовая ролевая игра, дискуссия	Преподаватель, студенты
Подготовка к разрешению проблемы	Упражнения, игры	Студенты, тренер
Разрешение проблемы	Деловая игра	Преподаватель, студенты, тренер
Оценка результата	Анализ полученных результатов, выявление удач и ошибок, выводы	Преподаватель, тренер, студенты
Итоги	Оценивание, домашнее задание	Преподаватель, тренер, студенты

Такое занятие представляет собой совокупность семинара с элементами тренинга, становится активным социально – профессиональным обучением, характеризующимся обязательным взаимодействием учащихся, соединяет модель для изучения профессиональных явлений плюс практическую среду для формирования коммуникативных умений, наиболее важных в том или ином виде профессиональной деятельности.

В занятиях данного вида развиваются такие формы поведения, которые включают и восприятие партнера (перцепцию), и передачу ему определенных сигналов (коммуникацию), и воздействие на него (интеракцию). Они содержат в себе все три стороны общения: перцептивную, коммуникативную и интерактивную и рассматривают именно ту область, которая одновременно является и взаимодействием, и общением, тем более, что «у современных менеджеров большая часть их взаимодействия с другими происходит в форме общения».

Совокупность семинара с элементами тренинга представляет собой соприкосновение с практикой будущей работы. Оно помогает приобрести реальный опыт, структурировать полученные теоретические знания, повысить мотивацию к трудовой деятельности, сформировать социальную активность, понять – правильный ли выбор специальности сделан. Анализируя основные моменты и результаты занятия, свое участие в нем, делая выводы, студент не только готовится к будущей профессии, но и развивает свою профессиональную активность.

Типология тренингов разнообразна, поэтому тренинги подбираются соответственно целям занятия лаборатории. Основанием для их классификации могут служить следующие факторы (табл. 2).

Таблица 2.

**Классификация тренингов для занятий в лаборатории**

Ожидаемый результат тренинга	Построение тренинга	Цель тренинга
Самоорганизация	Неожиданные ошибки	Выработка общих рамок действий
Построение общений	Проблемно-конструктивные	Профессиональные коммуникации
Повышение культуры	Упражнения	Навыки и способности
Личностная ориентация	Рольевые игры	Кто я Кто есть кто
Приобретение управленческих навыков	Деловые игры	Типы управленческой деятельности

Тренинги всегда ориентированы на разрешение возникшей проблемы оптимальными способами: от нахождения правильной модели своего поведения до выработки и закрепления мотивации к деятельности [4, с.11].

Для студентов тренинг – пусть недолгое, но соприкосновение с практикой будущей работы. Он помогает приобрести реальный опыт, структурировать полученные теоретические знания, повысить мотивацию к трудовой деятельности, сформировать социальную активность, понять – правильный ли выбор специальности сделан [3, с.115].

Тренинг относится к числу образовательных технологий, связанных с творческим развитием личностно-профессиональных качеств, творческим изменением направленности и самооценки личности. При проведении тренинга значимыми выступают ситуации творческого развития и реализация в них системы психолого-педагогических, воспитательных и обучающих воздействий [5, с.89].

Данные ситуации имеют проблемно-конфликтный характер и требуют опыта разрешения, переосмысления и активных действий, как персонала, так и самого менеджера. Такие ситуации особо значимы для современных менеджеров в туризме, т.к. они разворачиваются в повседневной сфере его профессиональной деятельности. А стратегия коммуникативного взаимодействия в современной практике менеджмента является мощным средством профессиональной подготовки и ориентации персонала.

Оценивая значимость тренингов для формирования кругозора, теоретических знаний, профессиональных умений, умений получать и применять знания, навыков самообразования, логического и абстрактного мышления, познавательного интереса, активности, способностей выражать мысли, эмоции наиболее эффективными были признаны преподавателями кафедр ЗПИТ формы работы в коммуникативно-тренинговой лаборатории.

## **Литература**

1. **Давыдова Г.И.** Рефлексивно-диалогический подход в развитии профессиональных качеств менеджера туристской организации. – Краснознаменск, 2006. – 80 с.
2. **Константинов В.Н.** Социальная активность и пассивность личности. Учебное пособие / В.Н. Константинов. – Владимир: ВГПИ, 1990. – 144 с.
3. **Монина Г.Б.** Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). / Г.Б. Монина, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб.: Издательство «Речь», 2005 – 220 с..
4. **Обозов Н.Н.** Интенсивная социально психологическая подготовка кадров. Бюлл. «Персонал» – Киев, 1991, № 2. – С.11.
5. **Решетов А.В.** Коммуникативные тренинги как средство профессиональной подготовки студентов туристского вуза.: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. / РМАТ. – М., 2006. – 140 с.

# ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

**Т. Е. Шевнина, С. А. Шемшурина**

*Филиал Тюменского государственного нефтегазового  
университета в городе Ноябрьске*

В соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» вступившим в силу с 1 сентября 2013 года высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

Важнейшими направлениями для реализации данной цели через интенсификации учебного процесса высшей школы являются индивидуализация обучения и развитие творческих способностей будущих специалистов. Этому способствуют внедрение активных форм и методов обучения, тесная интеграция учебно-воспитательного процесса и научно-производственной сферы, а также поиск новых и эффективных форм организации самостоятельной работы студентов.

В сфере различных национальных систем инженерного образования существует принятая научная позиция: гибкое творческое мышление инженера и качественная методологическая подготовка являются необходимыми условиями для формирования социально – профессиональной компетентности специалиста и повышения ее уровня в течение всего периода активной профессиональной жизни. Исходя из этого «стратегической» задачей самостоятельной работы, на наш взгляд, является формирование готовности (возможности и потребности) обучающихся к управлению собственной познавательной деятельностью в системе «информация – знание – информация».

Целью самостоятельной работы является, приобретения индивидуального знания, умений и навыков, опыта творческой и научно-информационной деятельности, развитие внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста, активно-преобразующего отношения к получаемой информации, способности выстраивать индивидуальную траекторию самообучения. Соответственно главный признак самостоятельной работы состоит не в том, что студент занимается без непосредственного участия и помощи преподавателя, а в том, что в его деятельности сочетаются функция перевода информации в знания, умения и функция управления этой деятельностью. Студент получает субъективное знание, отбирая, анализируя, синтезируя, классифицируя в соответствии со своими индивидуальными потребностями информацию, которая содержится в научных документах.

В настоящее время отчетливо осознаваемой студентами целью самостоятельной работы является, по нашим наблюдениям, приобретение индивидуального знания. Даже при написании творческой работы (реферата, доклада, курсовой работы) большинство из них смысл ее видят в углублении собственного знания по определенной проблеме. Важно, чтобы еще на вузовской скамье будущие специалисты-профессионалы осознали свою индивидуальную ответственность за качественное и количественное содержание той информации, которую они предлагают для распространения.

С учётом вышесказанного, самостоятельная работа студентов может включать в себя:

- подготовку к аудиторным занятиям и выполнение соответствующих заданий;
- самостоятельную работу над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с учебными планами;
- подготовку к практикам и выполнение предусмотренных ими заданий;
- выполнение письменных контрольных и курсовых работ;
- подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе к экзаменам и зачетам;
- подготовку к выполнению выпускной дипломной работы;
- участие в работе спецсеминаров;
- работу в студенческих научных обществах;
- участие в научной и в научно-методической работе кафедр;
- участие в научных и научно-практических конференциях.

Известно, что соотношение времени на аудиторную и самостоятельную работу должно составлять 1:3,5; оно основывается на огромном дидактическом потенциале самостоятельной работы студентов. Для повышения эффективности необходимо соответствующее учебно-методическое обеспечение. Учебно-методические и учебные материалы, разрабатываемые с учетом спе-

цифики самостоятельной работы студентов, должны отвечать следующим требованиям:

- содержать рекомендации по срокам, объему и качеству усвоения материала с указанием учебных и научных изданий, используемых в этих целях;
- включать вопросы для самоконтроля, проверочные тесты, контрольные задания, а также примеры оформления самостоятельной письменной работы;
- должны оформляться таким образом, чтобы узловые моменты текста (идеи, концепции и т. п.) были выделены.

Самостоятельная работа также включает как воспроизводящие, так и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов: репродуктивный (тренировочный); реконструктивный и творческий, поисковый.

♦ **Тренировочные самостоятельные работы** выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ закрепление знаний, формирование умений, навыков.

♦ В ходе **реконструктивных самостоятельных работ** происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

♦ **Творческая самостоятельная работа** требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные работы).

Для успешного осуществления самостоятельной работы студентов необходимы:

- 1) комплексный подход к организации самостоятельной работы по всем формам аудиторной работы;
- 2) сочетание всех уровней (типов) самостоятельной работы;
- 3) обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации).

Рассмотрим опыт использования основных принципов и методов самостоятельной работы студентов в Тюменском государственном нефтегазовом университете на примере дисциплины «физика». Преподавание физики в технических вузах проходит на первых курсах обучения. Учитывая, что в последние годы ухудшилась подготовка абитуриентов в школе, упала мотивированность студентов к образованию, очень важным аспектом деятельности преподавателя становится организация самостоятельной работы студента.

Традиционная система организации учебного процесса с эпизодическим контролем и напряженной сессией не способствует формированию мотивации у вчерашних школьников к самостоятельной регулярной учебной дея-

тельности. В этом плане рейтинговая система оценки знаний, используемая в Тюменском государственном нефтегазовом университете с 2004 года, оказывается более привлекательной для студентов, поскольку позволяет им получить фундаментальные знания и оценку по дисциплине, даже не сдавая экзамен в период сессии.

Важной частью рейтинговой системы является планирование самостоятельной работы студента над курсом, осуществляемой в соответствии с рейтинг-планом, в котором преподаватель представляет шкалу оценок по всем видам работ.

Понятно, что для успешной реализации принципов рейтинговой системы необходимо систематически осуществлять текущий контроль самостоятельной работы студентов.

Например, большая часть теоретических вопросов курса общей физики рассматривается на лекциях, 10–15% от общего числа лекций предлагается студентам для самостоятельного изучения. Так, для самостоятельной работы над теоретическим материалом и для работы по индивидуальным планам на кафедре физики Тюменского Государственного Нефтегазового Университета разработаны и изданы конспекты лекций, методические пособия, в которых изложены рекомендации по организации самостоятельной работы студентов, подробно разбираются типовые задачи, а каждая тема заканчивается вопросами и тестами для самоконтроля.

Самостоятельная работа по лабораторному практикуму начинается с подготовки к занятию по методическому указанию к данной лабораторной работе, в котором имеются вопросы и контрольные тесты для защиты лабораторной работы с указанием литературы, рекомендуемой для подготовки к ее защите и проведению. Студентам также предлагается самостоятельно сформулировать цели работы, кратко описать суть экспериментального метода, сделать вывод из полученных данных, ответить на поставленные вопросы и выполнить дополнительные задания.

Для реализации принципа самостоятельности и индивидуального подхода в обучении на кафедре физики разработаны и много лет используются методические пособия для выполнения семестровых заданий по всем разделам курса общей физики.

Таким образом, самостоятельная работа студентов является неотъемлемой составляющей образовательного процесса в вузе. Важно, чтобы студенты не просто приобретали знания, но и овладевали способами их добывания, т. е. развивались творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учитывались приоритетность интересов студентов в самоопределении и самореализации.

## Литература

1. **Федеральный** закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»
2. **Шемшурин С.А.** Роль практики в процессе формирования ключевых компетенций будущего специалиста / Материалы региональной научно-методической конференции «Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего профессионального образования. – Тюмень: РИО ФБГОУ ВПО ТюмГАСУ, 2012. С.132

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Н. В. Шитова**

*Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет (Старооскольский филиал)*

Современное российское образование находится на этапе модернизации, что обусловлено процессами мирового общественного развития. Этот этап характеризуется, с одной стороны, повышением требований к компетентности педагога, с другой стороны, тяжелыми социально-экономическими условиями труда и быта преподавателей. Все это приводит к тому, что педагоги занимают одно из первых мест в группе риска профессионально-личностных деформаций. В настоящее время все большее количество педагогов испытывает чувство усталости, неуверенности, повышенной тревожности. В связи с этим актуальными становятся задачи совершенствования моделей психологического сопровождения преподавателей современной образовательной организации.

Профессиональная деятельность педагога подразумевает большое количество социальных контактов, в которых неотъемлемым компонентом является формализм взаимодействия. Поверхностность в отношениях с людьми нередко приводит к эмоциональному «выгоранию», астенизации, повышенной утомляемости и чувствительности к стрессовым воздействиям. Поэтому основным принципом реализации программы психологического сопровождения педагогов является интеграция методов коррекционного воздействия.

В последнее десятилетие в деятельности практических психологов прослеживается тенденция к интеграции используемых методов и приемов. Вопросы повышения эффективности психологической коррекции, ее экономичности, гибкости поведения психолога решаются на путях сочетания

психокоррекционных методов. Синтез практических методов разных психотерапевтических направлений является одним из возможных путей расширения эффективности оказания психологической помощи педагогам в условиях внедрения инноваций в образовательный процесс.

С целью психокоррекционного воздействия была разработана специализированная программа по развитию активных конструктивных стратегий преодоления негативных психологических состояний преподавателей, в основу которой положен интегративный подход. При разработке данной программы учитывалась важность взаимодействия когнитивных, эмоциональных и поведенческих механизмов личностного функционирования. В программе психологического сопровождения интегрированы техники и приемы, детально разработанные в основных психотерапевтических направлениях, которые, на наш взгляд, успешно дополняют друг друга и эффективно воздействуют на личность педагога.

Реализованная программа психологического сопровождения преподавателей современной образовательной организации в сфере эмоций позволила:

- получить эмоциональную поддержку со стороны психолога или группы, пережить положительные эмоции, связанные с принятием, поддержкой и взаимопомощью;

- пережить в рамках психокоррекционного процесса те чувства, которые педагог часто испытывает в реальной жизни, воспроизвести те эмоциональные ситуации, которые были у него в реальной жизни и с которыми он не мог справиться;

- пережить неадекватность некоторых своих эмоциональных реакций;

- научиться искренности в чувствах к себе и другим людям;

- стать более свободным в выражении собственных позитивных и негативных эмоций;

- научиться более точно понимать и принимать, а также вербализовать собственные чувства;

- модифицировать способ переживаний, эмоционального реагирования; произвести эмоциональную коррекцию своего состояния.

В целом задачи программы психологического сопровождения в эмоциональной сфере охватывали четыре основных аспекта: точное распознавание и вербализацию собственных эмоций, а также их принятие; непосредственное переживание и осознание опыта психокоррекционного процесса и своего собственного; формирование эмоционально благоприятного отношения к себе.

В когнитивной сфере реализованная программа психологического сопровождения дала возможность преподавателям:

- осознать многоаспектность состояния и многополярность чувств, вызванных профессиональной деятельностью;

- проявить интерес и понять чувства других участников программы;

- проанализировать особенности своего состояния и состояния коллег;
- узнать о разнообразии способов преодоления негативных психических состояний;

- обменяться мнениями о происходящем, и сделать обобщающие выводы.

Задачи психологической коррекции в когнитивной сфере представлены обеспечением осознания состояний, возбуждением интереса и желания поиска выхода из негативных форм психических состояний.

В поведенческой сфере процесс психологического сопровождения пополнил:

- увидеть собственные неадекватные поведенческие стереотипы;
- приобрести навыки более искреннего, глубокого и свободного общения;
- преодолеть неэффективные формы поведения, проявляющиеся в процессе психотерапии, в том числе связанные с боязнью субъективно сложных ситуаций;

- развить формы поведения, связанные с сотрудничеством, ответственностью и самостоятельностью;

- закрепить новые формы поведения, которые способствуют адекватной адаптации и функционированию в реальной жизни;

- выработать и закрепить адекватные формы поведения и реагирования на основе достижений в познавательной и эмоциональной сферах.

В самом общем виде направленность программы применительно к поведенческой сфере может быть сформулирована как задача формирования эффективной саморегуляции на основе адекватного, точного самопонимания и более благоприятного отношения к себе.

Таким образом, задачи коррекционной работы фокусируются на трех составляющих самосознания – на самопонимании, отношении к себе и саморегуляции, а общая цель определена как формирование адекватного самосознания и расширение его сферы.

Разработанная программа психологического сопровождения включала в себя четыре блока: арт-терапевтический, личностного роста, коммуникативной компетентности, мини-лекции «Основы саморегуляции психических состояний в профессиональной деятельности педагога», каждый из которых состоял из трех серий занятий по 7-8 часов. Общий объем программы 96 часов.

Целью нашей психокоррекционной деятельности являлось оптимальное использование влияния арт-терапевтических техник для снятия эмоционального напряжения, тревожности, депрессивных или агрессивных тенденций, связанных с неудовлетворением от социальных контактов. Использование данных техник позволило эффективно выполнить функции инструмента диагностики переживаний и направленности коммуникативных потребностей личности, компенсации психоэмоциональных потребностей, накопления опыта рефлексивной эстетической деятельности и управления эмоциями, форми-

рования личностно значимого опыта уравновешенного, зрелого поведения в ситуациях негативно провоцирующего социума.

В блоке арт-терапии педагогам предлагались разнообразные занятия изобразительного и художественно-прикладного характера (рисунок, графика, живопись, скульптура, дизайн, мелкая пластика, песочный рисунок и др.), которые направлены на активизацию общения с психологом и группой в целом для более ясного, тонкого выражения своих переживаний, проблем, внутренних противоречий, с одной стороны, а так же творческого самовыражения – с другой.

Блок арт-терапии включал следующие четыре основных этапа в соответствии с формами арт-терапевтической деятельности.

1. *Индивидуальные формы.* Здесь формировалась первоначальная атмосфера максимально возможного расширения границ поведения участников программы на основе метода творческого самовыражения. Этот метод основывался на трех положениях: а) познание самого себя (свои переживания, потребности, особенности характера и свои возможности); б) познание потребностей других (первичный опыт рефлексии эмоциональных состояний, чувств и потребностей окружающих); в) выбор способов самовыражения (с учетом потребностей партнеров).

Продуктом этого этапа являлось стабильное ощущение эмоциональной защищенности и потребности продолжения своего участия в дальнейшей работе. Опыт творческого самовыражения с завершающей внутригрупповой рефлексией своих переживаний, «мыслеобразов» в процессе создания работы, до ее начала, а также после ее завершения приобретался именно в индивидуальных техниках.

2. *Диалоговые формы* арт-терапевтической техники позволили участникам программы накопить опыт невербального взаимодействия в парах, понимание намерений партнера на фоне удовлетворения собственных. Это наиболее важный этап в приобретении индивидуального опыта сопереживания и конструктивных коммуникаций.

3. *Групповые (подгрупповые) техники* открыли возможность моделирования деструктивных ситуаций с целью рефлексивного «отзеркаливания» негативных переживаний участников занятия и накопления ими опыта созидательного взаимодействия, сотрудничества в конфликтных ситуациях. Использование контрастных техник противодействия позволило актуализировать негативные переживания с дальнейшим приобретением опыта позитивного выхода из них в созидательной деятельности. Эти техники помогли максимально адекватно смоделировать условия социальных противоречий, конфликтов и конфронтаций. На этом этапе активно использовались методы стимуляции художественной экспрессии, формировался индивидуальный опыт толерантности и взаимопомощи, сотрудничества и оппонирования,

саморегуляции и совместной созидательной деятельности, фиксировались конструктивные модели поведения на фоне социальных деструкций.

4. Логическим завершением арт-терапевтической работы были *сеансы коллективной творческой деятельности*, где совместно выбранная тема разрабатывалась в процессе невербального творческого самовыражения в условиях комфортно созидательного взаимодействия, закрепляя опыт позитивных эмоциональных взаимоотношений. Это стимулировало развитие опыта эмоциональной устойчивости, саморегуляции личности в условиях коллективной сплоченности участников группы.

Следующим этапом программы являлся блок личностного роста. Понятие личностного роста не определяется однозначно из-за значительных различий в концепциях личности. Каждый современный психокоррекционный метод, имеющий личностную ориентацию, характеризуется собственной методологией развития личности. Блок личностного роста в нашей программе имел социально-психологическую ориентацию, был направлен на самопознание и развитие навыков социальной перцепции.

В процессе реализации блока личностного роста перед нами стояли следующие задачи: 1) создать условия для формирования стремления к самопознанию, погружения в свой внутренний мир и ориентация в нем; 2) расширить знания участников о чувствах и эмоциях, создать условия для развития способности безоценочного их принятия, формирования умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций; 3) способствовать формированию навыков общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей; 4) способствовать осознанию своей жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения.

Реализация личностного роста обеспечивалась проведением тематических дискуссий. Программа психологической коррекции позволила участникам улучшить самопонимание и самопознание, уточнить свои жизненные цели, направления и способы желаемых изменений, решить актуальные проблемы; способствовала модификации поведения и совершенствованию личности. На этом этапе работы были сформированы качества и свойства личности, необходимые для дальнейшей работы, направленной на обучение стратегиям эффективного общения.

В блоке коммуникативной компетентности делался акцент на приобретение навыков углубления отношений и умение решать проблемы. Участники программы были обучены идентификации специфических навыков общения и исследованию условий их адекватного применения. Уверенность в себе, бесконфликтность и открытость были наиболее важными при решении данной задачи. Работа была направлена не только на отработку необходимых навыков общения и тренировку экспрессивно-речевых умений, но и на кор-

рекцию отношения к другим людям, преодоление внутренних конфликтов и активизацию самосознания. Упражнения способствовали саморазвитию и повышали готовность к принятию себя и других в общении. Нами осуществлена систематизация отдельных техник социально-психологической коррекции. В ней преимущественно использовалась экспрессивная техника, ролевая игра и групповая дискуссия.

Таким образом, интегративный подход в психологическом сопровождении преподавателей высшей школы позволил эффективно воздействовать на эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы личности, тем самым разрешив сформировать навыки адекватного ситуационного реагирования на изменяющиеся условия труда.

Дальнейшие научные исследования этой проблемы могут быть направлены на изучение факторов профессиональной деятельности, негативно влияющих на психическое состояние педагога, возможностей самодиагностики деформаций и источников развития личностных качеств, обуславливающих стрессоустойчивость и саморегуляцию. Практическое изучение проблемы должно быть направлено на профилактику возникновения и негативного влияния профессиональной деятельности на личность педагога, на оказание специализированной психологической помощи в условиях модернизации образования.

## Литература

1. **Абрамова Г.С.** Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – М.: Академия, 1996. – 190 с.
2. **Жариков Е.С.** Психологические средства стрессоустойчивости / Е.С.Жариков. – М.: Республика, 1990. – 70с.
3. **Копытин А.И.** АРТ-терапия. Хрестоматия /А. И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 320 с.
4. **Копытин А.И.** Системная АРТ-терапия /А. И. Копытин. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
5. **Прутченков А.С.** Трудное восхождение к себе / А. С. Прутченков // Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов. – М. Прогресс, 2005. – 96 с.

**Часть третья**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ. ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

---



# **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ**

**Н. В. Булах**

*Тульский государственный педагогический университет  
имени Л.Н. Толстого*

Проблема устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, актуальна для современной России. На начало 2013 года насчитывалось 643 757 тысячи таких детей [1, с.4]. В Тульской области на 28 августа 2013 насчитывалось 5 084 детей-сирот.

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы определила семейную форму устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей как одну из основополагающих задач.

Актуальностью для исследования непрерывного образования приемных родителей для нас послужили значительные изменения в нормативных и законодательных актах, регулирующих функционирование института приемной семьи в России. Общество отходит от стереотипного понимания проблем приемной семьи, сводящихся лишь к материальному обеспечению. Через профессиональную подготовку государство стремится преодолеть психологическую и социально-педагогическую неготовность приемных родителей. Такой подход соотносится с общемировыми тенденциями в области образования.

Научно-технический прогресс, глобализация, интеграция, информатизация – феномены, определившие развитие общества начала XXI века. Усовершенствования операционных процессов, возросшие темпы производства, усложнение взаимодействия различных институтов социальной сферы жизнедеятельности человека поставили острые задачи перед государствами мира в вопросах восполнимости «новых» профессиональных кадров, способных эффективно адаптироваться к меняющимся социально-политическим и социально-экономическим условиям.

В середине XX века мировое сообщество столкнулось с проблемой неспособности классического академического образования обслуживать создающуюся среду. Ее особенность заключалась не только в технических ноу-хау, но и том, что прогресс стал в большей степени соотноситься с позицией общественной полезности, приоритетной стала социальность. Ключом к гармонизации и оптимизации этих процессов послужило образование.

Впервые термин «непрерывное образование» прозвучал в докладе Э. Фора в 1968 году. В рекомендациях по развитию непрерывного образования взрослых, принятых ЮНЕСКО в 1976 году «непрерывное образование понимается как глобальный проект, направленный на реконструкцию существующей системы образования и на развитие всего образовательного потенциала вне системы образования» [6, с.4]. С разницей в один год выходят две фундаментальные работы: под редакцией Р. Дейва «Основы непрерывного образования», 1976; П. Фюрте «Плановик и непрерывное образование», 1977.

В современной российской науке нет единого понимания «непрерывного образования» (далее НО). Существует три основных подхода.

1. НО как образование на протяжении всей жизни (аналог зарубежному НО – lifelong learning LLL) [3, с.17].

Наиболее соответствует парадигме информационного общества, где образование рассматривается как необходимое условия развития в современном социуме. Образование включено во все этапы жизнедеятельности человека по формальным и неформальным признакам. НО начинается с обучения ребенка родному языку и заканчивается различными курсами, например, компьютерной грамотности для пенсионеров. НО разделяется на институциональное, то есть реализуемое в каких-либо социальных институтах, и неинституциональное.

В работах зарубежных ученых отмечается, что институциональное НО реализуется в формальных, неформальных и информальных формах.

Исследователи данной проблематики разнятся с определением неинституционального образования. В целом, его можно охарактеризовать, как образование (или самообразование) вне каких-либо общественных институтов.

2. НО как образование взрослых [3, с.19].

Главное отличие от НО (LLL) заключается в объекте, на который оно направленно, то есть взрослый, и педагогические технологии, используемые в процессе обучения. Проблема при построении НО в рамках данного подхода в России, в первую очередь, связана с тем, что у нас на законодательном уровне не прописаны критерии «взрослого». Например, в Европе взрослый – это человек в возрасте 25-60 лет.

Невозможность четко разграничить возрастные группы введет к тому, что, допустим, второе высшее образование можно считать образованием взрослого, а кто-то в этом возрасте только получает первое (например, после

службы в армии). Встает вопрос о планировании образовательного процесса и выборе педагогических технологий.

3. НО как непрерывное профессиональное образование.

Так же, как рассмотренное выше понимание НО как образование взрослых, данное понимание отличается от LLL объектом. Это пласт людей, занятых профессиональной деятельностью. Здесь встает вопрос о массовости и сходства с дополнительным профессиональным образованием (ДПО). Но в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», ДПО рассматривается как обязательное. То есть, оно институционально и формально.

Главные отличия представленных подходов – это объекты, субъекты и задачи, которые они ставят перед политикой управления образованием.

С этой точки зрения, мы рассматриваем непрерывное образование приемных родителей как структуру, включающую и непрерывное образование взрослых и непрерывное профессиональное образование.

Непрерывное образование приемных родителей в нашем исследовании рассматривается с позиций непрерывного образования взрослых и профессиональной подготовки.

В соответствии с Законом РФ «О внесении изменений в статьи 127 и 146 Семейного кодекса Российской Федерации и статью 271 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации» все граждане, выразившие желания стать приемными родителями должны пройти специальную подготовку [5].

В настоящее время такое обучение курирует региональный орган опеки и попечительства [4]. Эти курсы реализуются на базах социальных центров и учреждениях повышения квалификации работников образования. Профиль специалистов, которые готовят кандидатов в приемные родители, различен. Это психологи, педагогики, юристы и другие. На базе Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого мы исследуем потенциал социального работника для этой деятельности в силу специфики профессиональной подготовки, которая строится на концепции социального образования и имеет гуманистическую направленность.

Подготовка кандидатов в приемные родители осуществляется в соответствии с утвержденными требованиями Минобрнауки на безвозмездной основе. Цель такой подготовки – формирования профессиональной компетентности приемного родителя, направленной на создание благоприятной среды для развития ребенка.

Методологическую составляющую содержания и трудоемкости программы определяют органы исполнительной власти субъекта РФ. Однако, согласно закону, общая трудоемкость должна составлять не менее 30 и не более 80 академических часов, из которых 70% – практические занятия, включая

итоговую аттестацию. Программа подготовки кандидатов в приемные родители должна не превышает трех месяцев и начинается не позднее двух месяцев с момента подачи заявления на прохождение таких курсов. Организационная форма: очная и заочная, а также дистанционное обучение; занятия могут проходить как в группах (не более 25 человек), так и индивидуально.

Анализируя содержание ФЗ и приказа Минобрнауки о требованиях к подготовке, мы пришли к выводу, что термин «подготовка кандидатов в приемные родители» не в полной мере охватывает сущность проблематики. Ведь уровень успешности родительства определяется не по окончанию курсов, а на протяжении всей жизнедеятельности приемной семьи. Поэтому в нашем исследовании такая подготовка рассматривается как составной элемент системы непрерывного образования приемных родителей.

Любое образование обслуживается специалистами: учителями, педагогами, преподавателями, то есть людьми профессионально компетентными. Данный вид специального образования приемных родителей мы рассматриваем с методико-педагогических и социально-педагогических позиций.

Мы определяем непрерывное образование приемных родителей как условие для развития личности приемного родителя, а также развитие и формирование его профессиональной компетентности. То есть, как систему теоретических взглядов и научных подходов к определению жизни человека как пути пожизненного обогащения знаниями, умениями и навыками в области семейного воспитания и приемного родительства посредством формального, неформального и информального обучения.

Теоретическую систему непрерывного образования приемных родителей, мы рассматриваем через базисные элементы: начальное образование кандидата в приемного родителя или уже действующего приемного родителя; специальная подготовка, то есть социально-педагогическое образование; самообразование.

Элементы системы такого образования реализуются по формальным формам:

1. Первичное образование кандидатов в приемные родителями (это может быть среднее, средне специальное и высшее образование).

2. Специальное образование кандидатов в приемные родители (социально-педагогическое образование кандидатов в приемные родители).

Неформальными формами:

1. Службы поддержки и сопровождения приемной семьи.

2. Форумы, конференции.

3. Клубы по проблемам и интересам приемного родительства.

Информальными формами:

1. Самообразование в области приемного родительства.

2. Стихийное образование в процессе жизнедеятельности приемной семьи.

3. Выполнения рекомендаций компетентных специалистов по решению тех или иных проблем приемных семей.

Непрерывное образование приемных родителей характеризуется следующими особенностями:

1 Реализация идеи неформального образования.

Система такого образования функционирует открыто и включает в себя сетевые взаимодействия социальной среды.

2. Индивидуальный характер.

Кандидаты и приемные родители – это субъекты и объекты образования. Они обладают различным опытом, семейной ситуацией, психологической и эмоциональной устойчивостью, что требует индивидуальной работы.

3. Самообразованием и самообучением.

Такое образование направлено на формирование у кандидатов и приемных родителей мотивации к совершенствованию своего социализирующего и воспитательного потенциала и исследовательских навыков по поиску и вычленению необходимой социально-педагогической информации.

4. Ориентация на релевантное образование.

Социально-педагогическое образование кандидатов в приемные родители, как звено непрерывного образования – это, в первую очередь, реализация государственной семейной политики в области защиты детства, которое направлено на семейное устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Поэтому, оно носит практикоориентированную направленность и востребовано в обществе.

Специалисту для эффективно подбора педагогических технологий необходимо учитывать следующее: непрерывное образование приемных родителей – это социально-педагогическое образование кандидатов, то есть образование взрослых и специальная профессиональная подготовка. То есть, мы опираемся на теоретические аспекты собирательного характера такого образования и принципы и андрагогического подхода, и профессионального обучения.

Цель социально-педагогического образования приемных родителей, как элемента непрерывного образования, получение профессиональных знаний, умений и навыков, формирование специальных компетенций, необходимых для выполнения роли приемного родителя. Такое образование нацелено на использование полученных знаний «здесь и сейчас», так и на четкое понимание использования этих знаний в перспективе.

Существенной особенностью такого образования является то, что субъект и объект тесно сотрудничают на этапах построения процесса обучения: планирования, реализации, оценивания и, при необходимости, коррекции. Это сотрудничество обусловлено тем, что обучение приемных родителей строго детерминировано временными, пространственными, бытовыми, профессиональными и социальными факторами.

Опираясь на андрагогические принципы, выделенные С.И. Змеевым [2, с.26], мы сформулировали принципы социально-педагогического образования приемных родителей.

1. Принцип совместной деятельности.

Преподаватель и приемные родители тесно взаимодействуют на всех этапах процесса обучения.

2. Принцип опоры на опыт обучающегося.

Как правило, приемными родителями становятся люди в возрастной группе от 35 до 50, уже имеющие либо своих, либо приемных детей. Поэтому учет накопленного родительского опыта обогащает социально-педагогическое образование.

3. Принцип актуализации результатов обучения.

Предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучаемым знаний, умений, навыков.

4. Принцип развития образовательных потребностей.

Компетентность приемного родителя невозможно в полной мере оценить на каком-либо рубежном контроле. Поэтому развитие образовательных способностей – одна из образующих целей такой подготовки.

5. Принцип осознанности.

Осознание приемными родителями всех параметров обучения и своих действий в процессе обучения.

Опираясь на эти принципы, специалист на этапе диагностики должен выявить индивидуальные особенности обучающихся, объем и характер жизненного опыта, физических и психологических особенностей и определить учебный стиль.

Социально-педагогическое образование приемных родителей является и профессиональной подготовкой. То есть, мы рассматриваем его с позиций дополнительного профессионального образования (ДПО).

ДПО в России в настоящее время реализуется в рамках болонского соглашения и характеризуется компетентностным подходом и модульной системой обучения.

Использование модульной системы обучения и компетентностного подхода в социально-педагогическом образовании приемных родителей служит фактором, повышающим эффективность такого образования.

Во-первых, способность к динамике и гибкости изучаемых модулей, возможность их перестановки, при которых не нарушается целостность изучаемого курса, в полной мере соответствует специфике обучаемых -взрослых. Во-вторых, направленность на обладания компетенциями, отвечает требованиям к обучению приемных родителей, которые предполагают использование освоенных компетенций «здесь и сейчас».

Непрерывное образование приемных родителей – новая область исследования теоретиков и практиков. Специфичность и малоизученность этого явления характеризует сложность при выборе педагогических технологий. Для повышения эффективности реализации социально-педагогического образования приемных родителей специалисту необходимо учитывать принципы андрагогического подхода и профессионального образования, реализуемые в их ключевых технологиях.

## Литература

1. **Брынцева Г.** Арифметика сиротства // Российская газета. 2013. № 290. 24 декабря. С. 4
2. **Змеев С.И.** Технология обучения взрослых: учебное пособие для студ. высш. уч. завед./ С.И. Змеев. – М.: «Академия», 2002. – 128с.
3. **Мониторинг** непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Науч. рук. А. Е. Карпухина. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 340 с.
4. **Российская** Федерация. Законы. Об опеке и попечительстве [Текст]: федер. закон: [принят Гос. Думой 11 апреля 2008г.]: офиц. текст// Российская газета – 2008. – 30 апреля.
5. **Российская** Федерация. Письмо Министерства образования и науки. О подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей: [Электронный ресурс]: письмо Минобрнауки: [24.08.2014 г. № ИР-713/07]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2558>
6. **Юнацкевич Р.И.** Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи/ Р.И. Юнацкевич. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. – 90с.

# **РЕЧЬ ПЕДАГОГА КАК ИСТОЧНИК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Е. И. Голишникова**

*Мурманский государственный гуманитарный университет*

Не вызывает сомнения тот факт, что культурная, грамотная речь является обязательным элементом общей культуры человека. Считается, что речь человека – его "визитная карточка", поскольку от того, насколько грамотно он выражает, излагает свои мысли, зависит его успех не только в повседневном общении, но и в профессиональной деятельности.

В современной дефектологии, как науки, наступил период острой необходимости осознания и понимания насущной потребности в речевом развитии детей с особыми образовательными потребностями, в говорении на правильном русском языке, в том числе, в "смежных" образовательных областях, таких как "Познание", в частности при формировании элементарных математических представлений, и начало, основа такого развития относится к дошкольному возрасту, как наиболее сензитивному этапу детства.

Особенно актуально данное утверждение по отношению к речи педагога, практикующего специалиста дефектологического профиля, культурные и методические требования к речи которых, строгое соответствие содержания речи воспитателя, педагога-дефектолога, специального психолога, логопеда возрасту детей, их развитию, запасу представлений, с опорой на их опыт; владение педагогами, психологами методическим мастерством, знание приемов, необходимых для оказания соответствующего влияния на речь детей, и умение их применять во всех случаях общения с дошкольниками, и что немаловажно, правильное использование терминов, определение понятий в определенных предметных областях, и в частности, в математике.

Целостное развитие ребенка-дошкольника как будущей личности – многогранный процесс. Особую значимость в нем приобретают личностный, умственный, речевой, эмоциональный и другие аспекты развития. В умственном развитии немаловажную роль играет математическое развитие, которое в то же время не может осуществляться вне личностного, эмоционального и, конечно, речевого. [1, с. 6]

Особенности речевого развития детей дошкольного возраста оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов.

Для успешного освоения программы по математике как в детском саду, так и в школе ребенку необходимо последовательно и доказательно мыслить, оформляя свои мысли в речевые высказывания, законченные предложения или фразы.

Под математическим развитием дошкольников следует понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций. [3, с. 7]

Таким образом, математическое развитие дошкольников рассматривается как качественные изменения в формах их познавательной активности, которые происходят в результате овладения детьми таких математических категорий как количество и счет, формы и геометрические фигуры, величины, пространственные и временные представления, а также формирование словесно-логического мышления.

Рассмотрим на конкретных примерах связь между развитием речи и формированием элементарных математических представлений.

Так, например, одной из главных задач в обучении детей второй младшей группы является освоение ими практических приемов взаимного сопоставления элементов одного множества с элементами другого, поэлементного сравнения множеств конкретных предметов путем наложения одного на другое, а также поэлементного приложения одного множества к другому. Дети овладевают при этом умением определять численность множества и выражать ее с помощью слов, отражающих количественные отношения.

Формирование у детей представлений об отношениях «равенства» и «неравенства» начинается с обучения их умению определять равночисленность (равномощность) множеств и отражать это в речи с помощью слов: столько, сколько; столько же, сколько и; поровну; одинаково по количеству. Затем дети овладевают умением выявлять неравночисленность множеств и используют слова: больше; меньше; меньше, чем. В дальнейшем с целью закрепления знаний дети упражняются в установлении и определении равенства и неравенства в разнообразных игровых и бытовых условиях, используя те же слова и математические термины.

Вариативность упражнений обеспечивает понимание детьми значения вопроса "сколько?", "который при счете?". В ответе на вопрос должны быть представлены результаты сравнения двух групп предметов по количеству входящих в них предметов: "столько же" или "больше, чем" ("меньше, чем").

Однако, стоит заметить, что некоторые из педагогов-дефектологов, воспитателей не различают такие понятия как "число" и "цифра", забывая о том, что цифра – это знак (от лат. *cifra*, от араб. *صفر* (*šifr*) – «пустой, нуль») – система знаков для записи чисел. Слово «цифра» без уточнения обычно означает один из следующих десяти знаков: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (так называемые «арабские цифры»). Сочетания этих цифр порождают дву-(и более)значные числа. Однако педагоги довольно часто путают понятия "цифра" и "однозначное число", в результате чего страдают дети, которые имеют особые образовательные потребности.

Во множественном числе, но только в обиходной речи, слово «цифры» также может обозначать «числовые данные», так как любое число записывается набором цифр. Например, «приведём такие цифры», и даже когда речь идёт об одном числовом данном, записанном одной цифрой, следует употреблять множественное число. Однако неверно говорить «здесь цифры больше», так как происходят сравнения не цифр, а чисел.

Кроме того, при формировании элементарных математических представлений, в частности такой категории как "количество, счет и количественные представления" часто используется фраза "сосчитай в обратном порядке", что само по себе неверно, так как счёт – это действие по значению глагола «считать»; вычисление, определение каких-либо количественных показателей или перечисление элементов последовательности чисел, при котором последнее названное число и соответствует количеству элементов данного множества, поэтому считать можно только в "прямом" порядке, а в обратном порядке мы можем называть числа числового ряда или числового отрезка. Выработка навыков устного счёта занимает особое место в дошкольном возрасте и в начальной школе и является одной из главных задач обучения математике на этом этапе. Именно в первые годы обучения закладываются основные приёмы устных вычислений, которые активизируют мыслительную деятельность обучающихся, развивают у детей память, речь, способность воспринимать на слух сказанное, повышают внимание и быстроту реакции, в частности, учат отвечать на вопросы "сколько?", "какой (который) по счету?".

Овладевая различными знаниями в сфере пространственных представлений, дошкольники приобретают умение кратко и наиболее точно отвечать на вопросы "где?", "в каком направлении?", делать выводы, пользоваться грамматически правильными оборотами речи, употребляя наречия (левее, правее, вперед (вперед), назад (позади), выше, ниже, слева, справа, вверху,

внизу, в середине, выше чем, левее чем..., справа от...) и предлоги от, до, над, под, за, т.е. овладевают лингвистическими представлениями.

Дети испытывают трудности также при изучении еще одной из сложных, для восприятия ребенком, математической категории – временные представления. Сложно для детей дошкольного возраста, особенно с особыми образовательными потребностями, понимание смысла слов, обозначающих временные отношения в силу их относительности. Дошкольникам не всегда ясны и понятны, например, слова "теперь – сейчас", "позавчера – вчера – сегодня – завтра – послезавтра". Поэтому очень часто педагоги – дефектологи, воспитатели могут услышать вопрос типа: "Сейчас уже завтра или еще сегодня?".

По С.Л. Рубинштейну, примерно с полутора лет начинается речевое отражение категорий времени. Первоначально появляются наречия, определяющие временную последовательность: "сейчас", "сначала", "теперь".

По мере накопления опыта ориентировки во времени в качестве показателей начинают использоваться некоторые объективные явления: "Сейчас уже утро, светло, солнышко встает, а ночь – это когда темно и все спят". [2, с. 183]

Целевые ориентиры работы по развитию речи в непосредственной образовательной деятельности по математике: понимать обращенную речь в соответствии с параметрами возрастной нормы; владеть навыками простой ситуативной и контекстной речи; пользоваться в самостоятельной речи простыми распространенными и сложными предложениями, владеть навыками объединения их в полноценный ответ; владеть элементарными навыками пересказа, например, условия арифметической задачи; владеть навыками диалогической речи; грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка, учитывая падежные, родовидовые окончания слов, которые должны проговариваться четко (словосочетания с использованием порядковых и количественных числительных с существительными разного рода), а простые и сложные предлоги правильно употребляться; использовать в спонтанном общении слова различных лексико-грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.).

В дальнейшем осуществляется совершенствование всех компонентов языковой системы, свободное общение в процессе познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности по математике. Формирование целостной картины мира и расширение кругозора в ходе освоения всех образовательных областей, в том числе, математической.

Для развития речи дошкольников можно использовать такие формы и методы работы как рассказы детям об интересных фактах и событиях; беседы, построенные на математическом материале.

В ходе рассматривания, обследования, наблюдения, опытов, игр-экспериментирования происходит активизация речевого запаса, имеется возможность закрепить математические понятия и термины.

Творческие задания и упражнения с математическим содержанием вызывают интерес к непосредственной образовательной области "Познание".

Качество речевого развития дошкольника, особенно ребенка с особыми образовательными потребностями, зависит от качества речи педагогов и от речевой среды, которую они создают в дошкольной образовательной организации, в том числе, при формировании элементарных математических представлений.

Решение проблемных ситуаций, занимательных, логических задач; отгадывание и создание загадок, ребусов на математическом материале, игры-путешествия, создание тематических коллажей, создание символов, схем, чертежей, алгоритмов, моделей – все это является необходимыми условиями при формировании элементарных математических представлений и развитии речи.

В познании окружающего мира и представлении целостной картины мира особа значима ориентировка в многообразии форм предметов (объектов) и геометрических фигур.

Конструирование – такой вид продуктивной деятельности, который связывает математические представления (в частности, формы и геометрические фигуры, пространственные представления) с развитием речи, так как чтобы выполнить некое действие, необходимо объяснить "что", "каким образом", "почему".

Дети охотно участвуют в исследованиях, направленных на изучение свойств геометрических фигур, любят узнавать геометрические формы по тени, отвечая при этом на вопросы "что это?", "какой предмет отбрасывает эту тень?", "почему ты так думаешь?", "докажи".

Дидактические, развивающие интеллектуальные игры по математике приучают дошкольников рассуждать, строить предположения, доказывать, используя математически грамотную речь.

Совместная образовательная деятельность интегрированного характера может быть проиллюстрирована сравнением моделей фигур. Дети накладывают (прикладывают) геометрические фигуры и тела по сторонам, граням, пытаясь выявить сходство или различие. При этом используются разнообразные фигуры, разных размеров и цветов (как известно, цвет не является существенным математическим свойством геометрических фигур). Так же дети составляют целое (картинки, силуэты) из частей, определяют количество этих частей, их размеры и формы, комментируют процесс, рассказывают, что получилось и называют картинки.

Детям дошкольного возраста очень нравится применять полученные знания и умения при определении форм окружающих предметов и их частей,

отвечать на вопрос "что я вижу?". Задавая его педагог повышает самостоятельность обучающихся, побуждает их быть инициативными.

Исследуя совместно со взрослыми различные жизненные ситуации и явления, дети учатся создавать поисково-исследовательские проекты.

Среди требований, предъявляемых к речи педагога-дефектолога, специального психолога, логопеда, воспитателя в образовательно-воспитательном процессе дошкольной образовательной организации, выделяют:

- **правильность** – соответствие речи языковым нормам. Практикующему специалисту дефектологического профиля необходимо знать и выполнять в общении с детьми основные нормы русского языка: орфоэпические нормы (правила литературного произношения), а также нормы образования и изменения слов;

- **точность** – соответствие смыслового содержания речи и математической информации, которая лежит в ее основе. Особое внимание педагогу следует обратить на семантическую (смысловую) сторону речи, что способствует формированию у детей навыков точности словоупотребления математических терминов;

- **логичность** – выражение в смысловых связях компонентов речи, отношений между частями и компонентами мысли. Педагогу-дефектологу следует учитывать, что именно в дошкольном возрасте закладываются представления о структурных компонентах связного высказывания (в том числе, содержащего математические термины и понятия), формируются навыки использования различных способов внутритекстовой связи, грамотность математических высказываний;

- **чистота** – отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Устранение нелитературной лексики – одна из задач речевого развития детей дошкольного возраста. Решая данную задачу, принимая во внимание ведущий механизм речевого развития дошкольников (подражание), педагогу-дефектологу, специальному психологу, логопеду, воспитателю необходимо заботиться о чистоте собственной речи: недопустимо использование слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов, называние математических объектов уменьшительно-ласкательными именами, неправильное использование математических терминов;

- **выразительность** – особенность математической речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания в процессе ежедневных мини-открытий. Выразительность речи педагога является мощным орудием воздействия на ребенка. Владение специалистами дефектологического профиля различными средствами выразительности речи (интонация, темп речи, сила, высота голоса и др.) способствует не только формированию произвольности выразительности речи ребенка, но и более полному осознанию им содержания речи взрослого, формированию умения

выражать свое отношение к предмету разговора, особенно трудного на первый взгляд, математического;

- уместность – употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместность речи педагога предполагает, прежде всего, обладание чувством стиля. Учет специфики дошкольного возраста нацеливает педагога на формирование у детей культуры речевого поведения (навыков общения, умения пользоваться разнообразными формулами речевого этикета, ориентироваться на ситуацию общения, собеседника и др.).

К вышеперечисленным требованиям необходимо отнести правильное использование педагогом невербальных средств общения, его умение не только говорить с ребенком, но и слышать его, его ответы, его рассуждения, что очень важно при начальном знакомстве с основами математики.

Одним из основных механизмов овладения детьми родным языком является подражание. М.М. Алексеева отмечает, что, подражая взрослым, ребенок перенимает "не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но также и те несовершенства и ошибки, которые встречаются в их речи". Именно поэтому к речи педагога, психолога дошкольной образовательной организации сегодня предъявляются высокие требования, и проблема повышения культуры речи практикующего специалиста, в частности дефектологического профиля, рассматривается в контексте повышения качества дошкольного образования.

## **Литература**

1. **Баряева Л.Б.** Математическое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 287 с.
2. **Михайлова З.А. и др.** Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2008. – 384 с.
3. **Формирование** элементарных математических представлений у дошкольников / Под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ**

**Е.И. Голишникова, А.С. Шихалеева**

*Мурманский государственный гуманитарный университет*

В современной дефектологии, несмотря на наличие как теоретического, так и методического материала по обучению, воспитанию, развитию детей с детским церебральным параличом (далее ДЦП), необходимо понимать своевременность новых разработок и технологий в данной отрасли специальной педагогики. Во-первых, это связано с активным развитием общества в целом и необходимостью учитывать новейшие достижения науки и специальных научных направлений в частности, так, некоторые из работ, написанные более 5 лет назад, потеряли свою актуальность и значимость. Во-вторых, как и в любой научной области, есть проблемные темы, которые по тем или иным причинам, не были рассмотрены авторами досконально. В-третьих, категория детей с ДЦП является одной из сложнейших в плане воспитания и обучения, т.к. детский церебральный паралич – это тяжелое нарушение, которое возникает у ребёнка в результате поражения головного и спинного мозга, и часто сопровождается вторичными нарушениями развития, такими как, нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта.

По данным Министерства здравоохранения РФ в настоящее время число заболевших детей ДЦП в России от 0 до 14 лет – 6998 человек, но данная информация говорит только о тех детях, которые впервые получили данный диагноз. Общее же количество обучающихся с ДЦП по информации на 2012 год составляет 76310 человек, а на 2013 – еще больше. Число детей с ДЦП с каждым годом растёт, что показывает необходимость в обновлении исследований как физиологических, так и психолого-педагогических особенностей, в разработке методического материала для

обучения дошкольников с особыми образовательными потребностями с целью максимального развития личности ребёнка, создания комфортных условий для пребывания их в обществе.

Человек прибывает в предметном мире, который изначально является ему в четырех измерениях (длина, ширина, глубина пространства и время) [1, с. 13].

Рассмотрим формирование пространственных представлений, как математической категории, у старших дошкольников с ДЦП, влияние средств моделирования на усвоение данных умений, навыков и действенность применения этого метода обучения.

Изучением особенностей детей с ДЦП занимались такие учёные, как И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, О.Г. Приходько, Л.М. Шипицина и др. В своих работах они подробно раскрыли психолого-педагогическую характеристику данной популяции обучающихся и единогласно отмечали, что при ДЦП всегда имеет место быть сложная структура дефекта, которая в свою очередь относится к классификации В.В. Лебединского, к варианту дефицитарного развития. Так, в случае с этой группой детей, недостаточная сформированность всех сфер личности напрямую связана с их двигательной патологией, возможными нарушениями зрительных анализаторов и др.

Развитие пространственных представлений берёт своё начало из двигательной активности человека. В свою очередь, у детей с ДЦП её нарушение ведёт к трудностями в овладение пространством. Недоразвитие зрительно-моторной координации, нарушения речи, интеллекта и ряд других сопутствующих факторов усугубляет возможность обучающихся овладевать в полной мере пространственными представлениями. Эта проблема не позволяет им достаточно познавать окружающий мир: у них возникают проблемы как в обучении, так и в быту.

Но именно в дошкольный период детства в разнообразной деятельности у ребенка, в том числе с особыми образовательными потребностями, формируются взаимосвязи с основными сферами бытия: предметным миром, миром людей, природой; закладываются основы миропонимания, происходит первоначальное становление его личности, самосознания, то есть формируется целостная "картина мира" и пространственные представления, ориентировка в пространстве просто необходимы для завершения целостности.

Для определения уровня пространственного мышления детей с ДЦП старшего дошкольного возраста в сравнение с их нормально-развивающимися сверстниками, был использован тест «Кубики Коса». Выполнение заданий теста требует проявления комплекса качеств восприятия, моторики, зрительно-моторной координации, пространственных представлений.

По результатам, полученным в ходе проведения данной методики, были получены следующие результаты, которые нашли отражение в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели уровней сформированности пространственного мышления у старших дошкольников с ДЦП и с нормой развития (%)**

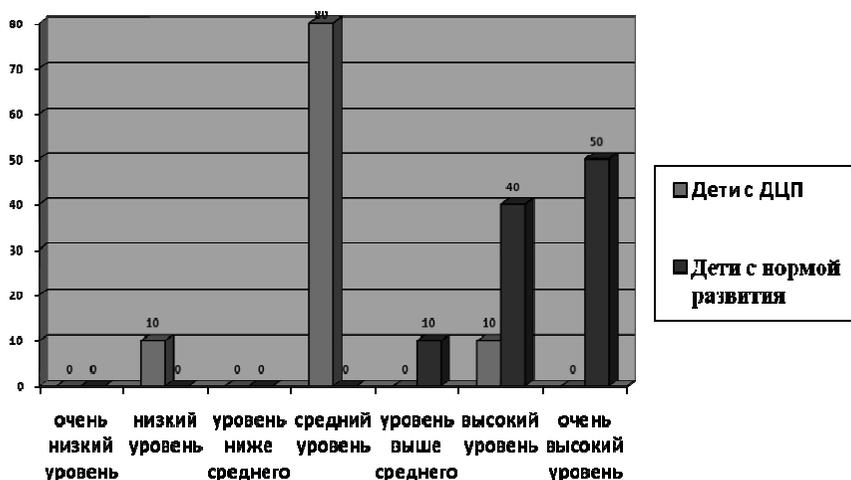
уровни развития категории детей	очень низкий	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высо- кий	очень высокий
	%	%	%	%	%	%	%
с ДЦП	0	10	0	80	0	10	0
с нормой развития	0	0	0	0	10	40	50

Как показывают результаты, представленные в таблице, у детей с ДЦП наблюдается более низкий уровень сформированности пространственного мышления в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Около половины старших дошкольников с нормой развития (50%) показали очень высокий уровень сформированности пространственного мышления, в экспериментальной группе он не отмечен. Дошкольники с ДЦП слишком часто обращались к образцу, подолгу рассматривали предъявляемый материал, вследствие чего не укладывались в отведенное на выполнение задания время.

Только 10% старших дошкольников с ДЦП выполнили задание на высоком уровне. Дети экспериментальной группы испытывали трудности при складывании наиболее сложных узоров, узор анализировался фрагментарно, а не полностью. Большая часть старших дошкольников с ДЦП (80%) обладают средним уровнем сформированности пространственного мышления.

При выполнении заданий дети предварительно не анализировали узор, процесс синтеза также отсутствовал, их заменял процесс различительного сравнения. Дошкольники часто заменяли один кубик другим, несмотря на то, что знали, что все кубики одинаковые. Это говорит о нарушениях зрительной памяти и сниженном уровне развития пространственного мышления. Десять процентов старших дошкольников с ДЦП показали низкий уровень сформированности пространственного мышления. Они не справились с решением даже первых наиболее простых задач. У детей с ДЦП нарушен целостный образ предметов. Дети не в состоянии следить глазами за своими движениями, у них нарушена зрительно-моторная координация, нет единства поля зрения и поля действия, что негативно сказывается на формировании образа восприятия, развитии предметной деятельности, пространственных представлений, наглядно-действенного мышления, конструирования, что в дальнейшем тормозит усвоение учебных навыков, развитие познавательной деятельности в целом.

Для наглядного представления данные таблицы 1 отображены в гистограмме 1.



**Гистограмма 1. Показатели уровней сформированности пространственного мышления у старших дошкольников с ДЦП и с нормой развития**

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что детский церебральный паралич накладывает отпечаток на развитие пространственного мышления, а также тормозит развитие пространственных представлений. Было установлено, что у старших дошкольников с ДЦП уровень развития пространственных представлений существенно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У них ниже уровень зрительно-пространственной ориентации, слабо сформированы пространственно-организованные движения.

Формирование и развитие у дошкольников элементарных математических представлений является частью общей подготовки к школе. Рассмотрим, как одну из задач математического развития, формирование познавательных интересов и способностей, в том числе пространственных представлений.

В процессе формирования математических представлений дошкольник учится различать величины предметов, воспринимать и различать геометрические фигуры, решать арифметические задачи и т.п., приобретает знания о числе и количестве, множестве и времени. Формирование пространственных представлений, как и других математических категорий, способствует развитию интереса к математической области познания, самостоятельности и гибкости мышления, смекалки и сообразительности, умения делать простейшие обобщения, выводы, доказывать правильность тех или иных суж-

дений. В ходе формирования пространственных представлений, педагог вначале учит детей ориентироваться в схеме собственного тела, далее в направлениях пространства (взаимоотношениях внешних объектов и тела), учит понимать удалённость предмета и его местоположение (вербализация пространственных представлений), пространственные отношения между предметами. Рассматривая пространственное расположение предметов на плоскости, в ходе непосредственной образовательной деятельности, дошкольники учатся наблюдать, обосновывать суждения и привыкают к самоконтролю и взаимопроверке. При выполнении заданий с математическим содержанием дети проявляют волевые усилия, учатся последовательно выполнять необходимые действия, чтобы достичь определённого уровня результатов. Дошкольники учатся анализировать, выделять существенное, обобщать и систематизировать знания, пользоваться ими в своей повседневной жизни, продуктивной и игровой деятельности. Овладевая различными знаниями в сфере пространственных представлений, они приобретают умение кратко и наиболее точно отвечать на вопросы, делать выводы, пользоваться грамматически правильными оборотами речи, употребляя наречия (левее, правее, выше, ниже, слева, справа, вверху, внизу, в середине, выше чем, левее чем..., справа от...) и предлоги от, до, над, под, за, т.е. овладевают лингвистическими представлениями.

Под моделированием понимают обобщенное интеллектуальное умение детей заменять реальные объекты и отношения моделями в виде изображений образами, знаками, фишками-эквивалентами [2, с. 10].

Также моделирование можно рассматривать, по мнению З.А. Михайловой, как построение модели и её использование с целью познания нового путём отвлечения существенных свойств действительности из их многообразия, их абстрагирования, схематизации и выражения при помощи заместителей.

Основы освоения моделирования закладываются в дошкольном возрасте, согласно исследованиям, что вызывает пристальное внимание педагогов и психологов к разработке моделей и технологий их использования в процессе освоения детьми различного содержания, в том числе пространственных представлений.

Моделирование – наглядно-практический метод обучения. Он был разработан Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Поддьяковым, Д.Б. Элькониным. Его суть заключается в том, что мышление ребёнка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта. При помощи такого метода развитие пространственных представлений идёт по стройно логическому ряду, который включает в себя комплекс последовательно построенных математических моделей [4, с.79].

Модель (от лат. *modus* – мера, образ, способ) – мысленно или материально представленная система, отражающая или воспроизводящая объект,

способная замещать его так, что изучение модели даёт новую информацию об объекте [3, с. 375].

Существует несколько видов, применяемых в обучении, моделей.

1. Предметные – воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов.

2. Предметно-схематические модели – в них существенные признаки и связи выражены с помощью предметов-заместителей, графических знаков. Они доступны для детей старшего дошкольного возраста.

Развитие пространственных представлений средствами моделирования происходит в несколько этапов. На раннем этапе на основе конструирования дети учатся моделировать плоскостные фигуры, такие как треугольник, квадрат, прямоугольник, круг и др. Следующий этап развития представлений о пространстве и направлениях в нём проходит в процессе конструирования. Дальнейшее развитие пространственных представлений происходит при помощи пространственного моделирования на основе графических средств, когда дети ориентируются по графическим чертежам. И наиболее высокий уровень – на основе схем и знаков, ориентировка по схемам, картам [4, с. 81].

Предложенный метод моделирования в совершенствовании формирования пространственных представлений детей с ДЦП позволяет диагностировать уже имеющиеся знания обучающихся о пространственных представлениях, учит переносить знания от объекта к модели, по модели создавать плоскостные или объёмные объекты, осуществляется перенос знаний с модели на оригинал, формирует навыки овладения пространством с помощью взаимозаменяемых предметов и расширяет опыт практического преобразования пространства.

Итак, моделирование играет особую роль в формировании пространственных представлений у детей, в том числе, с детским церебральным параличом.

Для формирования пространственных представлений у дошкольников с ДЦП есть смысл применять технологии математического моделирования, которые классифицируются следующим образом (по Г.А. Репиной).

1. Плоскостное моделирование на базе разрезания прямоугольника. Теоретико-множественный смысл плоскостного моделирования целого из частей на базе разрезания прямоугольника может заключаться в нахождении:

- целого заданной инвариантной формы как объединения различных серий классов его разбиения – игры типа «Сложи квадрат»;
- целого дискретно меняющейся формы как объединения константных классов разбиения заданной исходной формы – игры типа «Танграм».

2. Пространственное моделирование на составление объёмных фигур из кубиков. Использование в непосредственной образовательной деятельности и в коррекционно-развивающей работе игр «Уголки», «Куб-хамелеон» (обе игры

разработаны Ю.А. Аленковым), цель которых: развитие у детей пространственных представлений, образного мышления, способности комбинировать, конструировать, сочетать форму и цвет, складывая объемную фигуру.

3. Пространственное моделирование на базе разрезания прямоугольного параллелепипеда. Использование в непосредственной образовательной деятельности и в коррекционно-развивающей работе игры «Кирпичики». Имеется прямоугольный параллелепипед заданного объема. Простейшими объемными фигурами, на которые можно его разбить с целью получения материалов для моделирования, являются куб и прямоугольный параллелепипед. Этот игровой материал – один из лучших для пространственного математического моделирования с детьми. Он представляет собой частный случай разбиения прямоугольного параллелепипеда с пропорциями 1:2:4 на 8 равных единичных параллелепипедов тех же пропорций.

4. Пространственное моделирование на базе материалов, допускающих непрерывные деформации («Узелки», «Лист Мебиуса»). Одним из игровых материалов, допускающих непрерывные деформации, являются «Узелки», которые представляют собой рамку, состоящую из двух частей: закрепленные узелки-образцы и шнурочки для самостоятельного моделирования и конструирования узелков. Игровая и дидактическая задача «Узелков» – моделирование аналога заданной фигуры – узелка – по образцу или памяти. Игра не предполагает возможности действий по расчлененным схемам, тем самым предусматривает активное включение мыслительных аналитико-синтетических способностей ребенка.

Развивающая игра «Лист Мебиуса» является примером топологического свойства такого как односторонность листа Мебиуса (1861 г., немецкий математик А.Ф. Мебиус). Нужно взять узкую полоску бумаги, перекрутить на пол оборота один край, затем склеить края. Получился геометрическая фигура – лист Мебиуса. Движение по средней линии поверхности фигуры из фиксированной точки приведет в исходную точку, значит лист Мебиуса – односторонний. Если представить лист Мебиуса сделанным из резины, то, как бы его не изгибали и не растягивали, он останется односторонним, то есть односторонность листа Мебиуса – топологическое свойство, оно сохраняется при гомеоморфных отображениях.

5. Пространственное моделирование на базе оригами. Моделирование на материале оригами – творческий процесс для педагога. Каждый раз необходимо решать, каков будет игровой сюжет занятия, как вовлечь в них детей, анализировать математический потенциал изделий, выбранных для моделирования. Важная особенность оригами, способствовавшая его быстрому распространению – неограниченные комбинаторные возможности, кроющиеся в обычном листе бумаги. Классическое оригами не предусматривает использования разрезов и склеиваний при моделировании изделий. Тем не менее, в работе с детьми,

возможно, их минимальное количество для изготовления интересных геометрических игрушек – флексагонов – «гнущиеся многоугольники».

Мы рассмотрели лишь некоторые из технологий моделирования, которые можно применять при формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. Сложность освоения пространственных представлений обусловлена противоречием между образным мышлением дошкольника и абстрактностью самих пространственных понятий. В силу этого для дошкольников необходима разработка и использование более наглядных моделей, а также необходимость развития моделирования в сочетании с освоением детьми математического содержания, постепенное усложнение которого создаёт условия для последовательного развития у обучающихся с ДЦП умений моделирования, активизирует их, позволяет сочетать обследование самой модели и реальности.

## **Литература**

1. **Баряева Л.Б.** Математическое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 287 с.
2. **Лаврентьева Т.В.** Значение овладения графическим моделированием пространства для формирования у дошкольников модельных пространственных представлений. / Т.В. Лаврентьева. – М.: Владос, 2010. – 256 с.
3. **Михайлова З.А.** и др. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – 384 с.
4. **Торохова Г.Н.** Развитие пространственных представлений у старших дошкольников средствами математического моделирования / Г.Н. Торохова // Начальная школа плюс: до и после. 2012, №4. – С.70 – 83.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

**Т. Ф. Григоренко**

*Институт содержания и методов обучения  
Российской академии образования*

Стремительно развивающийся современный мир, кардинальные изменения во всех сферах общественной жизни, особенно в информационной, коммуникационной и профессиональной областях, требуют быстрой адаптации к новым условиям, а, следовательно, иного подхода к системе образования. Главная задача педагога сегодня заключается не столько в том, чтобы дать определённую сумму знаний обучающимся, сколько научить их самостоятельно работать с информацией, самим добывать и совершенствовать знания, применять их для решения познавательных и практических задач. Необходимо, чтобы школьник умел грамотно планировать свои действия, мог тщательно взвешивать и принимать решения, сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Эти и другие умения, столь необходимые в информационном обществе, школьники смогут приобрести, благодаря, введению в учебный процесс технологии проектного обучения.

Говоря о технологии проектного обучения, следует отметить, что сегодня нет однозначного определения «проектной деятельности» и самого понятия «проект». Термин «проект» происходит от латинского «projectus», буквально – «брошенный вперед», что может толковаться как «план (замысел), предваряющий его создание». По мнению Н.В. Матяш, понятие «проект» в гуманитарное знание пришло из технических наук, и, вследствие этого его содержание испытывает значительное влияние с этой стороны. [5, с.9]. До сих пор в большинстве случаев понятие «проект» подразумевает неявное расширение – «технический проект». Е.С. Полат считает, что проект определяется прагматической направленностью на результат, «который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот

результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [6]. О.Ю. Стрелова, рассматривая методические условия организации проектной деятельности старшеклассников на уроках истории, даёт расширенное определение проекта: «Проект – особый вид познавательной деятельности учащихся и результат этой деятельности, которые характеризуются следующими признаками: наличие социально значимой задачи; планирование действий по разрешению проблемы; поиск информации, которая затем будет обработана и осмыслена учащимися; оформление «продукта», представляющего результаты этой деятельности; презентация «продукта» и его социальной значимости» [7, с.9–10]. Несмотря на отсутствие единого подхода к пониманию, что должна представлять собой проектная деятельность в рамках образовательного процесса, многие авторы связывают проектную деятельность именно с постановкой реальной цели и решением проблемы. Е. Беляков, Н. Воскресенская, А. Иоффе в руководстве по развитию «Активной школы» определяют проектную деятельность как предвосхищённую деятельность, направленную на достижение определённых целей через осуществление изменений в условиях неопределённости и ограниченности во времени. [1, с.38]. Н.В. Матяш, считает, что: «Проектная деятельность школьников – это форма учебно-познавательной активности школьников, заключающаяся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающая единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности субъекта учения» [5, с.21].

Технология проектного обучения позволяет соединить исследовательские, образовательные, социально-преобразующие аспекты. Важнейшее значение при организации проектной деятельности имеют психологические аспекты, которые обеспечивают её эффективность. Одним из таких аспектов является учёт возрастных особенностей школьника. В рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта, изучение обществознания начинается в пятом классе. Так как проектная деятельность в курсе обществознания в основном носит характер социально-ориентированной деятельности и предполагает обращение школьников к социальным реалиям, опыту социальной жизни, то в силу возраста этот опыт ограничен, а, следовательно, и ограничена тематика выбора проектной работы. Пятиклассники ещё мало ориентируются в окружающем мире, имеют небольшой запас знаний, что ограничивает их самостоятельность, активность и инициативу при выборе темы проекта. В силу перечисленных причин, учитель должен подвести школьника к той теме, которая будет соответствовать его возрастным особенностям. В этом возрасте можно предложить темы проекта, которые были бы близки ученику. Например, можно предложить составить проект «школы будущего», в котором, во-первых, воплотится желание школьника

видеть ту школу, в которой он хочет учиться, во-вторых, позволит ему проявить фантазию, что в этом возрасте актуально. Нужно лишь обозначить «сроки» этого будущего, и, чтобы не свелось всё к чистому вымыслу, ребёнок должен обозначить проблемы, которые он видит в современной школе. Также актуальным среди школьников основного общего образования будет проект «Давайте жить дружно». Он позволит поднять проблему конфликтов между школьниками, провести исследование конфликтных ситуаций в своей среде и внести предложения по предотвращению конфликтов среди сверстников. Для старшеклассников, напротив, проектная деятельность позволит проявить свою самостоятельность при выборе темы, даст возможность определить свою позицию к изучаемой проблеме и предложить её осознанное решение с учётом уже имеющихся знаний и тех новых знаний, которые будут получены в процессе работы над проектом. Реализация замысла проекта поможет старшекласснику соотнести своё реальное и идеальное «Я». Проектная деятельность старшеклассников будет способствовать личностному и социальному самоопределению школьника, определению его места во взрослом мире.

Другим психологическим аспектом организации проектной деятельности является необходимость наличия у школьника интереса при работе над проектом. Восточная мудрость гласит: «Я могу подвести верблюда к водопою, но я не могу заставить его напиться», так и с человеком, когда дело касается приобретения знаний. Несмотря на то, что у каждого ребёнка есть потребность в получении новых знаний, эта потребность реализуется только тогда, когда поднимаемая проблема интересна и социально значима для школьника. Ещё в первой половине XX века Е.Г. Кагаров, активный сторонник проектного метода в обучении, писал: «Сущность и ценность метода проектов в том, что он ставит задачей школы подыскание для детей дела, могущего привлечь их интерес и внимание; дела, которое вполне соответствует их силам, в процессе работы даёт полезные знания и навыки» [4, с.8]. А один из основателей проектного метода в обучении, Дж. Дьюи отмечал: «Знание, которое можно назвать знанием, умственное воспитание, ведущее к какой-нибудь цели – дается лишь в процессе близкого и реального участия в активностях социальной жизни» [2, с. 42]. Его лозунг: «Обучение посредством делания» [2, с.46] – стал одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения. Возможность выбора собственной предметной деятельности порождает ответственность за неё, приводит к анализу результатов и последствий своей деятельности. Каждый достигнутый результат в процессе проектной деятельности способствует рефлексии, в результате которой появляются новые замыслы, воплощающиеся в новые исследования. Те ребята, которые попробовали себя в исследовательской и проектной деятельности и получили положительные оценки своих результа-

тов, стремятся вновь заняться этой деятельностью снова и снова. Таким образом, учебный процесс приобретает мотивированный характер.

Ещё один фактор, который необходимо учитывать при организации проектной деятельности – личностные характеристики обучающегося, учёт его способностей, индивидуальной психики, среды, в которой формируется характер школьника. Особенно это важно при организации индивидуальной проектной деятельности. Тема проекта, за которую берется учащийся, должна быть не только интересной, но и выполнимой, поэтому хорошо, когда ученик сам определяет степень сложности для себя той или иной темы и может выбрать её самостоятельно. В противном случае есть вероятность, что школьник, уделив достаточное время проектной работе, не сможет довести её до конца, в силу её сложности для себя. Полученные разочарования оттолкнут ученика от проектной деятельности в дальнейшем.

В традиционном обучении в предлагаемых вариантах задач (даже социальных), как правило, одно правильное решение. Два варианта ответа – «верный» и «неверный» приводит к тому, что школьники начинают видеть мир плоским. Боязнь ошибиться, страх перед плохой отметкой, приводит к тому, что ученики опасаются экспериментировать, пробовать новое. Преимуществом проектной деятельности является возможность найти множество правильных решений для решения проблемы, обозначенной в проекте, что позволяет видеть окружающий мир многогранным. Творческий подход к решению проблемы, новый взгляд на решение исследовательской задачи нужно формировать. Озарение не приходит само по себе, за ним стоит большая внутренняя работа сознания, которое не должно быть зажато в рамках стандартных ответов типичных задач.

Важнейшим психологическим аспектом организации проектной деятельности является необходимость выстраивания продуктивных отношений с другими участниками проекта. В процессе группового взаимодействия и совместной работы формируется коммуникативный опыт, помогающий выполнять свою деятельность с учётом конкретной ситуации в группе. Работа над групповыми проектами формирует умения аргументировано высказать свои предложения, помогает вникнуть в суть предложения товарища, проявить взаимопомощь и способствует поиску совместного решения возникающих проблем. Важно, чтобы каждый в группе мог внести свой вклад в проектную работу, что не всегда удаётся, особенно в основной школе. Не секрет, что активную позицию, чаще всего, занимают лидеры, не давая возможность в должной мере проявить себя остальным членам команды. Необходимо, чтобы лидерство одного из членов группы носило в большей степени организационный характер, ведь проект оценивается, в первую очередь, как коллективный труд, а индивидуальная оценка каждого зависит от вклада всех членов команды.

Одним из сложных психологических этапов проектной деятельности является защита проекта. На этом этапе у школьника есть возможность рассказать о своей работе, продемонстрировать её итоги, но не все умеют справиться со своим волнением и должным образом представить проект, вернее его результат. Помимо волнения при защите проекта, психологическим барьером может служить неуверенность в себе, неумение выступать с докладом или презентацией, злоупотребление временем, отведённым на защиту и другое. Иванова Л.Ф. и Рутковская Е.Л. в таких случаях предлагают ученикам воспользоваться памяткой «Как говорить» [3, с.28-29], в которой даны советы, помогающие школьнику достойно выступить с докладом. Авторы советуют, прежде всего, представиться, кратко пояснить, о чём будет сообщение «Я хочу рассказать...», говорить по существу, приводить интересные факты, если нужно пользоваться иллюстрациями, которые лучше разместить на доске, стараться говорить, а не читать, за исключением цитат. Педагог, в свою очередь, должен психологически поддержать школьника, отметить «сильные места» в его проекте, похвалить приобретённые знания и навыки. Главное, чтобы каждый проект был доведён до успешного завершения и оставил у школьника ощущение гордости за полученный результат.

Таким образом, при учёте психологических аспектов, возникающих в ходе организации проектной деятельности, работа над проектом выступает как творческий процесс создания замысла и его воплощения, стимулирует обучающихся к познавательной деятельности, развивает у школьника коммуникативные навыки. Проектная деятельность формирует потребность непосредственно влиять на проблемную ситуацию и проявлять активную позицию по отношению к социальным проблемам, способствует стремлению к достижению результата. В процессе проектной деятельности по-новому строятся отношения между учителем и учеником, создаются условия для сотрудничества между ними.

## **Литература**

1. **Беляков Е.М., Воскресенская Н.М., Иоффе А.Н.** Активная школа. Руководство по развитию школы с использованием проектирования. / Е. Беляков, Н. Воскресенская, А. Иоффе. – М.: Фонд «Сивитас», 2010. – 45 с.
2. **Дьюи Дж., Дьюи Э.** Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госуд. Изд-во РСФСР, 1922. – 178 с.
3. **Иванова Л.Ф. Рутковская Е.Л.** Проектная деятельность школьников при изучении обществознания / Л. Ф. Иванова, Е. Л. Рутковская // Преподавание истории и обществознания в школе. 2014, № 2. – С. 25-34.
4. **Кагаров Е. Г.** Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с.

5. **Матяш Н. В.** Психология проектной деятельности школьника в условиях развития технологического образования / Н.В. Матяш; под ред. В. В. Рубцова – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 285 с.
6. **Полат Е.С.** Метод проектов. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm> – Дата обращения: 04.10.2014.
7. **Стрелова О.Ю.** Организация проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной работе: методический материал / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. 2013, № 10. – С. 9-17.

# «АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС»: ИСТОЧНИК ПАРАДОКСОВ И АБСУРДОВ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЯ

С. В. Дудин

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

*Чеширский Кот: Серьёзное отношение к чему бы то ни было в этом мире является роковой ошибкой.*

*Алиса: А жизнь – это серьёзно?*

*Чеширский Кот: О да, жизнь – это серьёзно! Но не очень...*

Чарльз Лютвидж Доджсон родился в небольшой деревушке Дэрсбери в графстве Чешир 27 января 1832 года. Доктор Доджсон вел одинокий и строго упорядоченный образ жизни: лекции, математические занятия, прерываемые скромным ленчем – несколько глотков хереса и печенья, чтобы не нарушать ход мысли, – снова занятия, дальние прогулки (уже в преклонном возрасте по 17-18 миль в день), вечером обед за «высоким» преподавательским столом в колледже и снова занятия. Всю жизнь он страдал от заикания и робости; знакомств избегал; лекции читал ровным, механическим голосом.

Конечно, сочинить такую сказку мог только необыкновенный человек. Да и то неизвестно, сочинил бы он ее или нет, если бы не одна маленькая девочка, которую звали Алисой! Да, именно Алиса потребовала во время лодочной прогулки от своего знакомого, мистера Доджсона, чтобы он рассказал ей и ее сестрам интересную сказку. И чтобы в этой сказке было «по-больше веселой чепухи». И, видно, эта Алиса была такая девочка, которой очень трудно было отказать, потому что мистер Доджсон, хотя и был профессором математики и к тому же в этот день уже сильно устал, – послушался. Он начал рассказывать сказку о приключениях одной девочки, которую тоже почему-то звали Алисой! Надо отдать должное маленькой Алисе

(ее звали Алиса Плезенс Лиддел) – она хорошо знала, кого попросить рассказать сказку! Взрослые, особенно те, «которые всегда ничего не понимают», считали мистера Доджсона скучным человеком, сухим математиком. Но маленькая Алиса – как и все те дети в Англии, которым посчастливилось встретиться с мистером Чарльзом Лютвиджем Доджсоном, – прекрасно знала, что он вовсе не такой.

Алисе наскучило сидеть с сестрой без дела на берегу реки; разок-другой она разглянула в книжку, которую читала сестра, но там не было ни картинок, ни разговоров.

– *Что толку в книжке, – подумала Алиса, – если в ней нет ни картинок, ни разговоров?*

Так начинается знаменитая английская сказка «Приключения Алисы в Стране чудес» Льюиса Кэрролла. Пожалуй, ни в одной другой стране, помимо его родной Англии, Кэрролл не вызывает такого интереса, как у нас в России.

Его переводят и пересказывают переводчики, иллюстрируют многочисленные художники (чьи «картинки» воспроизводятся в книге, а некоторые – и на этих страницах), ставят в театре и кино, о нем спорят критики и филологи, задумываются психологи и математики, ему посвящают музыку композиторы [3]. Чем объяснить такой интерес к писателю, отделенному от нас временем, географией, языком, традициями, менталитетом?

«Приключения Алисы в Стране чудес» – сказка, в которой рассказывается о девочке по имени Алиса, которая попадает сквозь кроличью нору в воображаемый мир, населённый странными, антропоморфными существами. Сказка пользуется устойчивой популярностью, как у детей, так и взрослых. Книга считается одним из лучших образцов литературы в жанре абсурд. В ней используются многочисленные математические, лингвистические и философские шутки, каламбуры и аллюзии. Ход повествования и его структура оказали сильное влияние на искусство, особенно на жанр фэнтези.

О «двойном дне», тайном подтексте сказок об Алисе написаны сотни исследований. Так, психологи трактуют приключения девочки как погружение в бессознательное (Кроличья Нора, то есть подземелье – это олицетворение наших подспудных фантазий и желаний, к тому же действие обеих сказок происходит как бы во сне).

Математики находят здесь всевозможные логические загадки, алгебраические и геометрические головоломки. Лингвисты восхищаются игрой слов, видят в «Алисе...» пародии на различные художественные произведения и забавное обыгрывание старинных британских поговорок вроде «Улыбки Чеширского Кота» и «Безумного Шляпника».

Например, в Средние века в Чешире (откуда, как написано выше, родом сам Льюис Кэрролл) на вывесках питейных заведений красовался скаля-

щийся леопард со щитом в лапах. Правда, образ заморского зверя давался местным художникам тяжеловато – в итоге его оскал больше походил на улыбку, а сам леопард – на добродушного кота. Так и родилась популярная поговорка «Улыбается как Чеширский кот».

Фольклорный образ чудаковатого шляпника тоже отражал реальное положение дел. В XVIII – XIX столетиях при обработке фетра нередко применялись свинец и ртуть. Отравление их токсичными парами зачастую приводило к помешательству и считалось профессиональной болезнью шляпников – отсюда и поговорка «Безумен как шляпник».

Да уж, загадок и двойных (а то и тройных!) смыслов в книгах Льюиса Кэрролла хватает с избытком. Но феномен притягательности приключений Алисы объясняется не только этим. Просто Льюис Кэрролл очень любил детей и предпочитал общение с ними скучным светским раутом. Робкий, заикающийся мистер Доджсон, читавший в Оксфорде свои лекции по математике монотонным, без выражения голосом, просто преображался в веселого массовика-затейника, оказавшись в компании ребятишек! Малыши отвечали чудаковатому преподавателю взаимностью: у него всегда имелась наготове пара-тройка только что сочиненных историй, главными героями в которых были сами дети.

В «Алисе в Стране Чудес» речь идет о категории очень специфических вещей: о событиях, чистых событиях. Когда я говорю: «Алиса увеличивается», – я полагаю, что она становится больше, чем была. Но также верно, что она становится меньше, чем сейчас. Конечно, она не может быть больше и меньше в одно и то же время. Сейчас она больше, до того была меньше. Но она становится больше, чем была, и меньше, чем стала, в один и тот же момент. В этом суть одновременности становления, основная черта которого – ускользнуть от настоящего. Именно из-за такого ускользания от настоящего становление не терпит никакого разделения или различия на до и после, на прошлое и будущее. Сущность становления – движение, растягивание в двух смыслах-направлениях сразу: Алиса не растет не сжимаясь, и наоборот. Здравый смысл утверждает, что у всех вещей есть четко определенный смысл; но суть парадокса состоит в утверждении двух смыслов одновременно [1].

Платон предлагает различать два измерения: 1) измерение ограниченных и обладающих мерой вещей, измерение фиксированных качеств – постоянных или временных, – всегда предполагающих паузы и остановки, фиксацию настоящего и указывание на предмет: выделенный предмет со свойственной ему величиной – большой или маленькой – в данный момент времени; а затем 2) чистое становление вне какой-либо меры, подлинное и непрерывное умопомешательство, пребывающее сразу в двух смыслах. Оно всегда избегает настоящего и заставляет будущее и прошлое, большее и меньшее, избыток и недостаток слиться в одновременности непокорной ма-

терии («...Ни более теплое, ни более холодное, принявши определенное количество, не были бы больше таковыми, так как они непрестанно движутся вперед и не остаются на месте, определённое же количество пребывает в покое и не движется дальше»; «младшее – старше старшего, а старшее – моложе младшего. Но стать таковыми они не могут, потому что, если бы они стали, то уже не становились бы, а были бы» [3].

Парадокс чистого становления с его способностью ускользать от настоящего – это парадокс бесконечного тождества: бесконечного тождества обоих смыслов сразу – будущего и прошлого, дня до и дня после, большего и меньшего, избытка и недостатка, активного и пассивного, причины и эффекта. Именно язык фиксирует эти пределы (например, конкретный момент, когда начинается избыток). Но также именно язык переступает эти пределы, разрушая их в бесконечной эквивалентности неограниченного становления («если слишком долго держать в руках раскаленную докрасна кочергу, в конце концов обожжешься; если поглубже полоснуть по пальцу ножом, из пальца обычно идет кровь»). Отсюда и взаимообратимости, составляющие приключения Алисы: взаимообратимость роста и уменьшения: «каким путем, каким путем?» – спрашивает Алиса, чувствуя, что движется всегда в двух смыслах-направлениях сразу, оставаясь собой лишь благодаря оптической иллюзии. Взаимообратимость дня до и дня после, а настоящее всегда убегает – «варенье завтра и варенье вчера, но не сегодня». Взаимообратимость большего и меньшего: десять ночей в десять раз теплее, чем одна ночь, «но они могут быть и в десять раз холоднее по той же причине». Взаимообратимость активного и пассивного: «едят ли кошки мошек?» годится также, как и «едят ли мошки кошек?». Взаимообратимость причины и эффекта: отбывать наказание до совершения преступления, плакать до того, как уколешься, исполнять работу до получения задания. Все эти взаимообратимости – в том виде, как они проявляются в бесконечном тождестве, – имеют одно следствие: оспаривание личной самотождественности Алисы, утрату ею собственного имени. Потеря собственного имени – приключение, повторяющееся во всех приключениях Алисы. Парадокс прежде всего – это то, что разрушает не только здравый смысл [bon sens] в качестве единственно возможного смысла [sens unique], но и общезначимый смысл [sens commun] как приписывание фиксированного тождества [1].

*«Серьезное отношение к чему бы то ни было в этом мире – является роковой ошибкой», – заявлял Чеширский Кот.*

Есть такая теория, что все в жизни идет по спирали. Жизнь каждого человека, общества, страны, мира, всего человечества. То есть вроде бы по кругу, но каждый раз на уровень выше (или ниже, если это регресс). Это воззрение мне близко.

Рассмотрим еще несколько любопытных эпизодов из сказки Кэрролла. В огромную лужу слез, которую наплакала Алиса, нападали разные птицы и

звери. Выбравшись из лужи, они стали искать способ быстрого высыхания. По предложению Додо было решено устроить бег по кругу. В оригинале сказки это называется бег по «инстанциям», поскольку Додо обыгрывает слово *circular race* (бег по кругу, гонка по кругу), превращая его в *caucus-race* (*caucus* совещание, собрание). «Сначала он нарисовал на земле круг. Правда, круг вышел не очень-то ровным, но Додо сказал: «Правильность формы не-существенна!» (В английском варианте сказки Додо говорит: «*the exact shape doesn't matter*» – «точная форма не важна»), а потом расставил всех без всякого порядка по кругу. Никто не подавал команды – все побежали, когда захотели... Через полчаса, когда все набегались и просохли, Додо вдруг закричал:

*Бег закончен!*

Все столпились вокруг него и, тяжело дыша, стали спрашивать:

*Кто же победил?*

На этот вопрос Додо не мог ответить, не подумав как следует...

Наконец, Додо произнес:

*Победили все! И каждый получит награды!»*

Математиков в данном случае могло бы заинтересовать три момента: во-первых, почему Додо расставил всех по кругу без всякого порядка? Почему бы для точек круга, а вернее окружности, не ввести отношение «лежать между» по аналогии с точками прямой? Если хотите, имеет ли смысл его вводить? Во-вторых, что именно заставило как следует задуматься Додо? Иначе говоря, почему в беге по кругу не оказалось проигравших, а были одни победители? И, наконец, что имел в виду Додо, сказав о нарисованной на земле линии: «Правильность формы несущественна»? О каких свойствах окружности поведал нам математик Чарлз Лютвиг Доджсон, предстающий в этом эпизоде в образе Птицы Додо? Очевидно одно – бегая по замкнутой кривой нельзя определить, где её начало, а где конец.

Так появился в «Алисе» нелетающий голубь Додо, который предложил всем птицам бегать наперегонки, чтобы согреться после плавания в озере слез «гигантской» Алисы. А потом торжественно объявил победителей: «Победили все». Оксфордский Додо – знаменитый экспонат вымершей нелетающей птицы додо, «проживавший» в Оксфордском университетском музее естественной истории. Доджсон часто посещал этот музей с девочками, и Додо был одним из его любимых экспонатов из-за заикания. До-до-Доджсон.

Скелет Додо и сейчас можно увидеть в музее, это один из самых ценных экспонатов. Додо – самый известный из вымерших видов, а оксфордский Додо – самый сохранившийся в мире экземпляр. 1960-1980-е годы прошлого столетия восприняли сюрреализм «Алисы» через призму увлечения психотропными веществами и ЛСД, взяв на заметку, что, откусив кусочек гриба, Алиса то и дело меняется в размерах. В психиатрии появился даже «син-

дром Алисы»: «...сочетание явлений деперсонализации с иллюзорным восприятием окружающего пространства и времени, нарушением схемы тела и психосенсорными расстройствами».

Самая интересная трактовка «Алисы» относится к последним десятилетиям. Вдруг обратили внимание, что Алиса задает вопросы, слишком умные для 10-летней девочки. «Если в мире все бессмысленно, – сказала Алиса, – что мешает выдумать какой-нибудь смысл?» И Алису стали воспринимать как ипостась самого Кэрролла. Но так ли бессмыслен мир той Алисы? В 1935 году физики Эйнштейн и Розен на основе общей теории относительности предположили, что во Вселенной существуют пространственно-временные туннели, через которые можно попасть в другие измерения пространства-времени. Их стали называть прямо по Кэрроллу – «кротовыми». За 70 лет до этого, падая в ту же многострадальную кроличью нору, Алиса философски размышляет, что она может пролететь Землю насквозь и попасть к антиподам. Девочка Алиса со временем стала обычной добропорядочной английской барышней. И, став этой земной Алисой, утратила интерес и к Кэрроллу, и к удивительной истории, героиней которой стала [4] .

Найдя ответы на эти вопросы, легко понять, почему недоумевала Алиса после разговора с другой героиней сказки. Когда Алиса повстречалась с Синей Гусеницей (та восседала на огромном, ростом с девочку, грибе и томно курила кальян), между ними завязалась беседа, в ходе которой девочка пожаловалась на свой маленький рост:

*«Если вы не возражаете, сударыня, – отвечала Алиса, – мне бы хотелось хоть капельку подрасти. Три дюйма – такой ужасный рост!*

*Со временем привыкнешь, – возразила Гусеница, сунула кальян в рот и выпустила дым в воздух. Алиса терпеливо ждала, пока Гусеница не соблаговолит снова обратить на нее внимание. Минуты через две та вынула кальян изо рта, зевнула – раз, другой – и потянулась. Потом она сползла с гриба и скрылась в траве, бросив Алисе на прощанье:*

*Откусишь с одной стороны – подрастешь, с другой – уменьшишься!*

*С одной стороны чего? – подумала Алиса. – С другой стороны чего?*

*Гриба, – ответила Гусеница, словно услышав вопрос, и исчезла из виду.*

С минуту Алиса задумчиво смотрела на гриб, пытаясь определить, где у него одна сторона, а где – другая; гриб был круглый, и это совсем сбilo ее с толку».

Да уж, есть о чем призадуматься! Теория относительности в действии!

Если детей сказка завораживает и вызывает как минимум интерес, а как максимум – восторг, то взрослые часто пытаются найти потайной смысл и объяснение всему, что кажется абсурдом. Задавшись вопросами «Едят ли кошки мошек? Едят ли мошки кошек?», Алиса вскоре отбрасывает эти мысли. Какая ей разница? Философы и логики видят в этом эпизоде отсылку к

школе логического эмпиризма. Так, эпизод, когда в Стране чудес Алиса то увеличивается до огромных размеров, то уменьшается, наглядно иллюстрирует теорию расширения и сжатия Вселенной. А сны, в которых Алиса видит Черного Короля, а он, в свою очередь, видит во сне Алису, являются примером бесконечно убывающей математической последовательности. Любопытно, что, меняясь в размерах, Алиса не может правильно вспомнить таблицу умножения: четырежды пять у нее двенадцать, а четырежды шесть – тринадцать... Но, оказывается, помимо традиционной десятичной системы счисления есть и другие – к примеру, такие, основанием которых являются числа 18 или 21! [8].

Вспомните: «Значит так: четырежды пять – двенадцать, четырежды шесть – тринадцать, четырежды семь... так я до двадцати никогда не дойду!». И действительно: таблица Пифагора заканчивается на числе 12, а если следовать заданной прогрессии  $4 \times 5 = 12$ ,  $4 \times 6 = 13$ ,  $4 \times 7 = 14$ , то  $4 \times 12 = 19$ . До 20 не хватит единицы. А также, если мы примем  $4 \times 5 = 12$  за аксиому, это значит, что мы считаем в системе исчисления с основанием 18. А в системе исчисления с основанием 21 действительно  $4 \times 6 = 13$ . Продолжив эту прогрессию (увеличивая основание в каждом шаге на 3), мы увидим, что произведения действительно увеличиваются каждый раз на один. Но метод перестанет работать, как только мы дойдем до 20: ведь  $4 \times 13$  для системы с основанием 42 не равно 20. Выходит, с какой стороны ни посмотри, Алиса права: так она до 20 никогда не доберется [6]. Абсурд, если присмотреться, совсем не лишен смысла.

Сама структура сказок про Алису очень напоминает виртуальный мир современной компьютерной игры. В конце концов, компьютеры начались именно с математики! Есть и другие многочисленные аналогии с физико-математическими загадками. Так, падение Алисы в кроличьей норе происходит с равномерно возрастающим ускорением. А позднее Эйнштейн провел «мысленный эксперимент», в котором описывал падение воображаемого лифта при объяснении некоторых аспектов своей теории относительности [5].

Астрономы видят в сцене увеличения и уменьшения Алисы отсылку к теориям развития Вселенной. На сатиричное отношение Кэрролла к теории эволюции указывает, по мнению некоторых исследователей, эпизод с морем слёз – символом праокеана. На теорию естественного отбора автор, возможно, ссылается в описании бега по кругу [6].

Помимо перечисленных выше, в сказке можно найти достаточно много аллюзий как на мир науки, так и на традиции того времени. Например, многие исследователи считают, что запах перца в доме Герцогини – намек на традицию в низших слоях общества Викторианской Англии сильно перчить супы и мясные блюда, чтобы скрыть запах несвежего мяса. Хотя может, это прием, помогающий подчеркнуть жесткий характер Герцогини? А может, вы

найдете другое, не менее вероятное объяснение? Этим сказка и завораживает. Она открывает простор для фантазии.

По сей день «Приключения Алисы в Стране чудес» – любимая книга и многих детей, и не меньшего числа взрослых. Ее замысловатые тексты, многочисленные шутки и аллюзии уже более 100 лет занимают умы не только переводчиков, но и физиков, астрономов, богословов, а по ее мотивам снимают фильмы и выпускают видеоигры, чеканят монеты, возводят памятники, проектируют предметы интерьера и многое другое.

## Литература

1. **Делёз Ж.** Логика смысла: Пер. с фр. – М.: «Раритет», Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 480 с.
2. **Демурова Нина.** Беседы о Льюисе Кэрролле: «Картинки и разговоры».
3. **Платон**, Филеб, 2411; Парменид, 154-155.
4. **Пустильник Симона.** Теория чепухи и зазеркалья: Почему Алиса задает слишком умные вопросы?
5. **Теория** мироздания в виде детской сказки // Наука и техника, 2012.
6. **<http://www.lewis-carrroll.ru/>**
7. **Чернов С.В.** Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура. 2013, № 12(72). – С.1757-1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
8. **Шувалова Елена Сергеевна:** Льюис Кэрролл «Приключения Алисы в стране Чудес»: детская сказка с философским смыслом.

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ

**Г. Г. Колесникова**

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное  
учреждение детский сад № 24*

Творческий процесс педагога сопряжен с творческим процессом каждого воспитуемого и с творческим процессом всего коллектива. Педагогическое творчество требует от педагога умения управлять своими психическими состояниями, оперативно вызывать творческое самочувствие у самого себя и у детей как участников деятельности, осуществлять творческий процесс педагогического общения.

В исследованиях российских ученых (В.И. Загвязинский, Л.В. Занков, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Н.В. Кузьмина и др.) отводится большое внимание педагогическому творчеству и его влиянию на личность обучающегося и обучающего. Так, например, Л.В. Занков отмечал, что «творчество педагога не ограничивается отдельными методическими находками – это постоянное стремление вперед, к более совершенному, новому, и осуществление возникшего стремления» [1, с. 180].

Определяя сущность педагогического творчества Н.В. Кузьмина, отмечает: «Творчество педагога видят в том, что он проектирует личность воспитанника, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями детей... Педагогическая деятельность – есть процесс решения бесчисленного ряда педагогических задач, подчиненных общей конечной цели – формированию личности человека, его мировоззрения, убеждений, сознания, поведения» [4]. Профессиональное своеобразие педагогического труда состоит в том, что в нем невозможна полная алгоритмизация, хотя существует некоторое постоянство используемых приемов и навыков. Применение этих стандартизированных методов в постоянно меняющихся, нестандартных и нестационарных

ных ситуациях требует постоянной модернизации и коррекции. Именно на стыке существующих технологий появляются новые педагогические методы и системы.

В.А. Кан-Калик, Н.В. Никандров исследовали не только обучающую деятельность педагога, но и процесс его общения с обучаемыми, рассматривая общение как творчество. Конкретизируя общую логику творческого процесса применительно к педагогической деятельности, ученые выстроили последовательность этапов в творческом процессе педагога: возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи; разработка замысла; воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми; анализ и оценка результатов творчества [2].

М.М. Поташник высказывает мнение о том, что педагогический труд нетворческим не бывает и быть не может, ибо неповторимы дети, обстоятельства, личность самого педагога, и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов. Если же действия человека, работающего с детьми, не учитывают этих особенностей, то труд лежит уже за гранью того, что называется «педагогический». Педагогическая деятельность, являясь сплавом науки и искусства, по обоим своим компонентам всегда предполагает творчество [6].

Творчество в практической деятельности педагога настолько разнообразно, что можно говорить о различных аспектах его проявления. Новизна в практической работе может проявляться: в нестандартных подходах к решению проблем; в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний; в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях; в совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами; в удачном импровизировании на основе как точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции; в умении видеть «веер вариантов» решения одной и той же проблемы; в умении трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия [6, с. 5].

Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих ее креативность. Ученые выделяют такие признаки креативности как: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, чуткость, чувствительность. Педагогу-творцу присущи также такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память [5].

Компонентный состав творческой деятельности рассматривается в работах многих ученых. Например, Л.Е. Князева [3] предлагает следующий компонентный состав структуры творческой деятельности:

1) *мотивационный* – потребность в поиске нестандартных способов решения педагогических задач; в самосовершенствовании в применении своих творческих способностей в педагогической деятельности;

2) *ориентационный* – знание теории и методики педагогического творчества; знание о специальных видах творчества, а именно – литературном, музыкальном, техническом и т.д.;

3) *исполнительный* – умение творчески перерабатывать необходимую информацию; предвидеть результаты учебно-воспитательной работы; разрабатывать средства, способы, приемы обучения и воспитания, отличные от традиционных; умение организовать совместную с воспитанниками творческую деятельность; анализировать опыт других педагогов с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов, приемов в свою профессиональную деятельность;

4) *контрольно-оценочный* – потребность в самоанализе результатов собственной деятельности с целью разработки новых педагогических средств; адекватная самооценка, то есть знание о своих педагогических творческих возможностях.

Психологическая наука утверждает: каждый обладает творческим потенциалом, нужно научиться выявлять его, развивать и использовать.

Дошкольный возраст – это начало всестороннего развития и формирования личности. В этот период деятельность анализаторов, развитие представлений, воображения, памяти, мышления, речи в комплексе приводит к формированию чувственного этапа познания мира. Интенсивно формируется логическое мышление, появляются элементы абстрактных рассуждений. Дошкольник стремится представить мир таким, каким он его видит. Даже фантазию он может расценивать как реальность.

Важнейшей частью развития дошкольника является эстетическое воспитание. Свойственный дошкольнику этап чувственного познания окружающего мира способствует формированию эстетических представлений о мире, природе, людях. Эстетическое воспитание способствует развитию творческих способностей детей, формирует эстетический вкус и потребности.

Игра является важнейшей деятельностью дошкольника, т.к. игра – лучшее средство удовлетворения его интересов и потребностей, реализация его замыслов и желаний. В своей игре ребенок как бы отражает то, что будет в его жизни, когда он станет взрослым. Содержание игр формирует добрые чувства, смелость, решительность, уверенность в себе.

Суть работы по развитию детей дошкольного возраста состоит в создании для ребенка насыщенной в объективном и субъективном плане среды и своевременное введение нового для него опыта.

Ежедневная педагогическая деятельность состоит из трех компонентов: ценностного, технологического и личностно-творческого. Ценностный компо-

нент представляет собой совокупность принятых педагогом, воспринятых им из разных источников на всем протяжении жизни ценностей. Общая культура педагога определяется набором этих ценностей. От того, какие ценности мы сами считаем приоритетными, зависит то какие ценности будут воспитаны у наших детей. Технологический компонент позволяет нам строить педагогическую деятельность, как целостный процесс решения педагогических задач. Личностный компонент присутствует в умении творчески реализовывать стоящие перед педагогом цели и задачи, вносить свой личный вклад в общее дело и находиться в постоянном поиске.

Педагоги выделяют четыре уровня профессионализма. Профессионализм – это совокупность личностных характеристик человека необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности.

1. Педагогическая умелость. Это база любого педагога, с набором теоретических знаний и практических умений. Она позволяет нам проводить диагностику, помогает преодолевать стрессы, владеть методами педагогической деятельности и быть готовым к творческой импровизации.

2. Педагогическое мастерство. На этом этапе педагогическая умелость доводится до высокого уровня – автоматизации.

3. Педагогическое творчество. Педагог привносит новые идеи, разрабатывает собственную методику. Для того, чтобы перейти на этот этап профессиональной деятельности Г. Вайнгцвайг считает, что необходимо знать «десять заповедей творческой личности»: 1) будь хозяином своей судьбы; 2) достигни успеха лишь в том, что можешь; 3) внеси свой конструктивный вклад в общее дело; 4) строй свои отношения с людьми на доверии; 5) развивай свои творческие способности; 6) культивируй в себе смелость; 7) заботься о своем здоровье; 8) не теряй веру в себя; 9) старайся мыслить позитивно; 10) сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением.

4. Педагогическое новаторство. Высшая ступень профессиональной педагогической деятельности, ее достигают единицы.

Одна из основных задач учреждений дошкольного образования, привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, осваивать новые технологии и информационные системы, воспитывать духовность и нравственность.

В детском учреждении необходимо:

– создать условия для более широкого социального общения между взрослыми и детьми (педагог – ребенок – сверстник – родители), привлекать родителей к участию в жизни группы и учреждения,

– уважительно относиться к результатам детского творчества во всех сферах деятельности ребенка,

– широко использовать произведения, созданные детьми, в оформлении группы и учреждения, на праздниках и во время досуга,

– формировать отношение воспитанника к педагогу не функциональное, а личностное (от мастерства педагога, его убежденности и культуры зависит, какого уровня общего развития достигнет ребенок, какие нравственные качества он приобретет),

– заботиться о здоровье и всестороннем развитии детей, стремиться сделать счастливым детство каждого ребенка.

Немаловажно и то, что педагог использует инновационные технологии, а методический материал при необходимости перерабатывает, проявляя творчество и мастерство.

Деловая и творческая направленность в работе коллектива, совместная поисковая деятельность дают возможность его членам стремиться к вершинам профессионального мастерства, переживать особое чувство радости, единения, удовлетворенности своей работой.

Все это, как правило, способствует улучшению эмоционального и познавательного развития детей. А детский сад становится детско-взрослым сообществом, для которого характерно сотворчество, сопереживание, учет интересов, склонностей и особенностей каждого человека.

## Литература

1. **Занков П.В.** Беседы с учителями. Изд. 2-е. – М., 1975.-191 с.
2. **Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.** Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.- 144 с.
3. **Князева Л.Е.** Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза: Дис...канд.пед.наук – Ростов-на-Дону, 1991.- 220 с.
4. **Кузьмина Н.В.** Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
5. **Педагогика.** Сост. В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
6. **Поташник М.М.** Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987.– 80 с.
7. **Чернов С.В.** О творческом назначении человека // Философия и культура. 2011, №1(37). – С. 41-49.

# **ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАСНЫХ Е/О ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ И Ц В ИСТОРИИ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ**

**О. Г. Кондратьева**

*МБОУ СОШ № 31 г. Мытищи*

Настоящее исследование посвящено одной из проблем русской орфографии – правописанию гласных Е/О после шипящих и Ц. Данная орфограмма является одним из самых нестабильных участков русской орфографической системы. Анализ узуса и грамматических сочинений с начала XVII века до наших дней выявляет ярко выраженную неупорядоченность формулировок данного правила и нестабильность его соблюдения, что обосновывает выбор данной темы.

Актуальность настоящего исследования определяется несогласованностью изложения данного правила в справочной и учебной литературе и трудностями, которые вызывает его применение у носителей языка. Данную проблему пытались решить различными способами на протяжении всего XX века, но она остается актуальной и по сей день, так как правописание гласных Е и О после шипящих и Ц – один из сложнейших вопросов русской орфографии. Противоречивость и непоследовательность данного правила объясняется различием принципов, которые лежат в основе написания морфем: морфологического в корнях слов и фонетического в аффиксах. Ныне действующие «Правила русской орфографии и пунктуации» датируются 1956 годом, и очевидно, что возникла необходимость в серьезной корректировке, обновлении правил, регламентирующих русское письмо.

Цель исследования – проследить пути формирования орфограммы в истории русского письма, а также сделать определенные выводы о представлении данного правила в современной справочной и учебной литературе и соблюдении его в современных текстах. На основании проведенного анализа намечены перспективы дальнейшего упорядочения исследуемой орфограммы.

Материалом для исследования послужили памятники деловой письменности XVII-XVIII веков, грамматические сочинения XVIII-XIX веков, предложения орфографических комиссий и материалы дискуссий с конца XIX до начала нашего века, современные руководства по русской орфографии, учебники и учебные пособия, а также «Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г. и проект Орфографической комиссии Института русского языка АН 2003 г. Анализ практического применения данной орфограммы проводится на обширном материале печатных изданий, разнообразных интернет-сайтов и форумов, школьных диктантов и сочинений.

Поскольку в ходе анализа рассматривается представленная в текстах орфографическая система печатных и рукописных памятников в сопоставлении с рекомендациями грамматик, необходимо разграничить понятия узальной и кодифицированной нормы.

Узальная норма существует в языке, даже если для него нет грамматических сочинений, содержащих различные правила. Эту норму мы рассматриваем как «общественно осознанный и узаконенный практикой отбор языковых средств» [9, с.54]. Например, можно говорить об узальной норме XVII века, главная причина существования которой явилась «не в распространении грамматик, а в том, что основной принцип нового русского правописания к этому времени был уже практически реализован в достаточно большом количестве текстов, осознаваемых как образцовые, а в некоторых сферах письменного общения играла роль и устойчивость применяемых языковых форм» [7, с.28].

Кодифицированная норма является результатом научного познания закономерностей проявления нормы на определенном этапе развития языка. [11, с.85]. Ярким примером тому служат «Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 года.

В исследовании рассматривается история формирования данной орфограммы на протяжении ряда столетий, анализируется практика письма как рукописных, так и печатных памятников начиная с XVII века, который, как известно, явился отправной точкой для формирования нашей письменности. Именно в деловых памятниках этого периода отразился переломный момент в истории письма: они наиболее ярко демонстрируют борьбу двух тенденций – следование древней орфографической традиции и появление новых написаний. Следствием этой борьбы явилась вариативность – основная черта орфографического узуса XVII века. Несмотря на вариативность, рассматриваемый материал позволяет установить узальную норму деловой письменности XVII века: 1) после Ц в аффиксах преимущественно пишут О в соответствии с морфологическим принципом, сущность которого заключается в соблюдении единообразного написания одних и тех же морфем: кузнецовъ, принципомъ, кольцо; 2) после шипящих в корнях и в аффиксах пишут

и Е, и О, что связано с применением на письме разных принципов – традиционного, требующего сохранения Е: черные, пчель, душою, отпушень; и фонетического, сближающего написание с произношением: шоль, жорнова, ключомъ, старичокъ. Об этом пишет М. Л. Ремнёва: «Наряду с устойчивым и обязательным употреблением, в орфографической практике московских приказов допускалось использование различных вариантных написаний как одинаково приемлемых» [8, с.273]. Важно заметить, что эта норма, будучи узуальной, то есть не кодифицированной в грамматических сочинениях, была достаточно устойчивой. Это еще раз подтверждает мнение историков языка о существовании уже в начале XVII в. особой нормы языка деловой письменности, отличной от церковнославянской.

Проникновение элементов живой разговорной речи в книжный язык меняет орфографию: отстает традиционность написаний, которая вытесняется живым русским языком. Так, в деловых, бытовых и печатных памятниках XVIII века прослеживается очевидное влияние фонетики на правописание: стало больше по сравнению с предыдущим периодом фонетических написаний гласных (то есть написаний с О) после шипящих. Доказательством этому утверждению служат «Собственноручные записки Н.Б. Долгоруковой», где этимологическое Е после шипящих передано при помощи О: залачонные, шолковые, чорные. Печатные памятники в большинстве демонстрируют ту же вариативность с преобладанием написаний с О: так, этимологическое ударенное Е передается в «Ведомостях» Петра I и традиционно – Е: пожегъ, сжегъ, зжегъ, пошель, зажегъ, – и фонетически: ушоль, пришоль, шолковыя. Грамматические сочинения этого периода, такие, как «Российская грамматика» А.А. Барсова и «Российская грамматика» М.В. Ломоносова также рекомендуют фонетические написания с О: после шипящих под ударением О не только «выговаривается», но и пишется: жолтой, шорохъ, хорошо, сверчокъ, калачомъ, жжоть.

В передаче гласных Е/О после Ц вариативность сохраняется, однако количество написаний с О также значительно увеличилось, что говорит о влиянии, во-первых, живой речи, определяющей фонетические написания; во-вторых, о действии морфологического принципа, то есть написания по аналогии, что особенно видно в позиции абсолютного конца слова – серцо, сонцо. Правописание гласных после Ц в тексте Грамматики М.В. Ломоносова связано с ударением – под ударением О: кольцо, свинцовыхъ, рубцовъ, без ударения Е: солнце, стихотворцевъ.

Полученные данные подтверждают не раз высказывавшееся мнение о том, что русская орфография испытывала воздействие разных, порой взаимоисключающих факторов. Так, употребление О свидетельствует о влиянии живой речи, определяющей фонетические написания, тогда как употребление Е – о следовании древней орфографической традиции, приводящем к

возникновению написаний традиционных, что особенно сильно проявилось в написании глагольных окончаний и суффиксах причастий в деловых письмах XVIII века: лжеть, речемь, молоченымь, луженые, укрошень.

Подводя итоги XVIII столетия, можно сделать вывод о том, что ведущим принципом русского правописания стал морфологический принцип «с заметными уступками» традиционной и фонетической тенденциям.

На протяжении I половины XIX столетия были сделаны первые попытки регламентации правила употребления гласных после шипящих и Ц. Более ранние грамматики XIX века (издания РГАН 1802-1819 гг.) ограничивались рекомендациями относительно написания только в корнях слов, другие (грамматики Н.И. Греча, Ф.И. Буслаева, А.Х. Востокова) оговаривают написание не только корней слов с Е, но и глагольных окончаний, а также устанавливают в абсолютном конце слов после шипящих написание с О. В более поздних грамматиках (Г.П. Павского, А.М. Будрина) дается обширный комментарий для объяснения написания Е/О после шипящих и Ц. Так например, А.М. Будрин объясняет сохранение Е в корнях слов стремлением к единообразию (то есть следование морфологическому принципу): корень черн, отъ него – чернею, черный; корень шелк, отъ него – шелковый». Это было большим шагом вперед по сравнению с первыми грамматическими рекомендациями.

Я.К. Грот был первым, кто сделал подробный анализ орфографии и установил правила, которыми руководствовались до 1917 года. Впервые была дана регламентация написаний Е/О после шипящих и Ц, которая получила широкое практическое применение. Грот узаконил написание О во многих аффиксах – именных суффиксах и окончаниях, а также в абсолютном конце слов: сверчокъ, свежо, хорошо, плечо, душой, но ещё [3, с.39-40], однако глагольные окончания и суффиксы причастий сохраняют этимологическое Е: течеть, решень, наречень [3, с.41]. Грот впервые приводит и обосновывает случаи написания корневых морфем с О после шипящих: шопоть, шорохъ, обжора. Обозначено и употребление Е/О после Ц в зависимости от ударения: лицо, кольцо, купцовъ, но зеркальце, перцемъ, иностранцевъ. Как видим, правила, установленные Гротом, во многом близки современным, что подтверждает достоинство орфографических трудов исследователя, с помощью которых русская орфография пришла к единообразию.

Обзор четырех крупных дискуссий по вопросам орфографии в течение XX – начала XXI века показал, что реализованными из всех разработок оказались только «Правила русской орфографии и пунктуации», выпущенные на правах законодательного документа в 1956 году. Среди большого количества предложений можно выделить основное, которое возникло неоднократно на протяжении всего XX века, начиная с орфографических дискуссий 1904, 1912 гг., поддержано проектом Главнауки 1930 года, затем вновь

рассмотрено и одобрено в ходе орфографической дискуссии 1964 года. Оно состоит в том, чтобы писать после шипящих О под ударением, когда произносится О, как в корнях, так и в суффиксах и в окончаниях, т.е. писать чорный, чолка, отчот, книжонка, мешок, корчовка, холщовый, разжовывать, шалашом, чужого, печошь, сжог, о чом; без ударения – Е: гложет, плачем, желудей, шелковистый, черстветь. Этот способ изживает все исключения, дает полную унификацию, не нарушает основного правила русской орфографии о том, что «под ударением пишется та гласная, которая слышится», однако относительно данного способа возникает два вопроса:

1. Появится проблема написания через О некоторых корней, в которых безударные формы будут писаться с Е: жена – жоны; чорт – черти; щека – шоку, щоки; пчела – пчолы и т.п. Как видим, одна и та же морфема изображается в данном случае на письме по-разному, иногда даже в пределах одной словоизменительной парадигмы, при этом устраняются также дифференцировочные написания: ожог – ожёт.

2. Особенно сильная ломка произойдет в глагольных формах сжог, шол, прочол и окончаниях типа лжошь, печошь, которые издревле писались с Е.

Многие исследователи современности, такие, как С.К. Пожарицкая, Л.Л. Касаткин, считают, что данное предложение не было принято по соображениям нежелательности «ломки привычного». Как отмечает С.М. Кузьмина, в отношении современного общества к изменениям в орфографии можно заметить две противоположные тенденции: с одной стороны, отмечается желание упростить орфографию и тем самым облегчить ее усвоение, с другой стороны, явно прослеживается неприятие любых изменений. Это вполне естественное стремление к стабильности. Устойчивость орфографии не просто большое достоинство, а необходимое условие существования культуры, неотъемлемой частью которой является письмо [5, с.81-86].

Далее оценивается содержание современной справочной и учебной литературы в сопоставлении с Правилами 1956, а также представлена собственная формулировка правила. В ходе исследования было проанализировано свыше 30 современных справочников и пособий по русской орфографии, на основании чего было выявлено, как представлено правило правописания Е/О после шипящих и Ц с учетом полноты изложения материала, ясности его представления и точности формулировки правила. Так, в отношении написания Е/О после Ц анализ справочников и пособий показал, что данный аспект правила представлен почти во всех изданиях, однако отличается количеством примеров, иллюстрирующих правило, указанием исключений, а также структурой правила. Наиболее четко и ясно сформулировано данное правило в пособиях В.Ф. Грекова, С.Е. Крючкова, Л.А. Чешко; Д.Э. Розенталя, И.Б. Голуб; Н.В. Каданцевой; А.И. Кайдаловой, И.К. Калининой; К.А. Войловой, В.В. Леденевой, однако большинство из них иллюстрируют

далеко не все случаи употребления данной орфограммы: как правило, остается без внимания написание Е в корне под ударением. В таких же пособиях, как книги Т.М. Балыхиной, К.В. Маёровой и Н.Д. Николаевич, Л.В. Огадзе, напротив, материал представлен иллюстративно, однако само правило сформулировано, на наш взгляд, не совсем корректно: «Буква О пишется после Ц под ударением в корне, суффиксе, окончании; Е пишется как под ударением, так и без него» [2, с. 401], то есть четко не обозначены случаи употребления Е после Ц.

Предлагается следующий вариант формулировки данного правила: после Ц для передачи ударного [О] используется буква О: цокать, цоколь, овцой, огурцов, а для передачи ударного [Е] – буква Е: ценный, целый, овце, об отце. В безударном положении после Ц пишется Е: цена, цензура, птице, – которое может чередоваться с ударным О: танцевать – вытанцовывать; глянецвый – пунцовый; сердце – лицо; курицей – овцой; пальцев – огурцов. Исключения составляют слова иноязычного происхождения, в которых в отступление от основного правила пишется О: герцог, интермеццо, палаццо, скерцо, канцонетта, пуццоланы, – а также слова цокотуха/цокотать и другие производные от слова цокот.

Принцип построения правила написания гласных Е/О после шипящих, полнота его изложения, а также иллюстративный материал к нему является корректным в следующих пособиях: В.Ф. Грекова, С.Е. Крючкова, Л.А. Чешко; В.Г. Ветвицкого, В.Ф. Ивановой, А.О. Моисеева; Д.Э. Розенталя, И.Б. Голуб; А.И. Кайдаловой, И.К. Калининой, в которых данный аспект правила почти аналогичен Правилам 1956 года, которые дают полную (с учетом всех случаев употребления данной орфограммы) и ясную в композиционном отношении формулировку. В ряде пособий – А.Кузнецовой; Л.А. Шевченко, Н.М. Пипченко, Т.М. Балыхиной, К.В. Маёровой, А.Н. Иванова, Е.В. Ивановой – бедно представлен иллюстративный материал на написание Е/О после шипящих, а также недостаточно полные формулировки правил, что связано, очевидно, с экономией места, так как перечисленные пособия содержат правила в виде таблиц. Так, например, в пособии Л.А. Шевченко, Н.М. Пипченко дается следующее правило: Ё в корне (если ё чередуется с е) – шёпот (шептать), причёсывать (чесать); О в корне (не чередуется с е) – шов, шорох [10, с.16]. Как видим, данное правило охватывает далеко не все случаи употребления орфограммы, не указывая исключения и сложные случаи написания.

Оригинальные попытки систематизации материала (Все правила русского языка; В.Г. Зданкевич) приводили к потере основных принципов правила, которые регулируют выбор гласных Е/О после шипящих и Ц. Классическая разбивка правила не изжила себя, что доказывает и проект Свода правил 2003, который не внес никаких орфографических и структурных изменений в правило употребления Е/О после шипящих и Ц по сравнению с Правилами 1956 года.

Таким образом, если идти путем упрощения, унификации правила, не обращая внимания на традицию и исходя из интересов школы, очевидно, целесообразно отдать предпочтение предложению дискуссии 1964 г., так как в этом случае правописание О/Е после шипящих становится аналогичным написанию О/Е после Ц, что, как показал анализ узуса, не вызывает трудностей на письме. Если же стремиться к сохранению орфографических принципов, которые складывались веками, тогда следует наиболее ясно и четко приводить формулировки правила на употребление гласных Е/О после шипящих и Ц и давать соответствующий иллюстративный материал к нему.

## Литература

1. **Алгазина Н.Н.** О современной русской орфографии / Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1964. – 110-113 с.
2. **Балыхина Т.М., Маёрова К.В., Шаклеин В.М.** Практикум по современной русской орфографии / Т. М. Балыхина. – М.: РУДН, 1999. – 401 с.
3. **Грот Я.К.** Русское правописание / Я. К. Грот. – СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1885. – 39-42 с.
4. **Еськова Н.А.** Проблемы современного русского правописания / Н. А. Еськова. – М.: Просвещение, 1964. – 141-157 с.
5. **Кузьмина С.М.** О новой редакции «Правил русской орфографии и пунктуации» // Русская словесность. № 2. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 81-86 с.
6. **Ломоносов М.В.** Российская грамматика // М.В. Ломоносов. Полное собрание сочинений. Т.7. – М.-Л.: Академия наук, 1952. – 315 с.
7. **Осипов Б.И.** История русского письма: Автореф. дисс. ...докт. филол. наук. – Л., 1979. – 28 с.
8. **Ремнёва М.Л.** Пути развития русского литературного языка XI–XVII вв / М. Л. Ремнева. – М.: МГУ, 2003. – 273 с.
9. **Русановский В.М.** Вопросы нормы на разных этапах истории литературного языка // Вопросы языкознания. № 4. – М.: Наука, 1970. – 54 с.
10. **Шевченко Л.А., Пипченко Н.М.** Русский язык. Пособие для абитуриентов / Л.А. Шевченко. – Мн.: Высшая школа, 1999. – 16 с.
11. **Havránek V.** Studie o spisovném jazyce. Praha, 1963. – 85 с.

# **РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКИХ МУЗЕЕВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

**В. А. Красавин**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования,  
Московский Государственный Областной Университет.*

**Р. Г. Кирсанов**

*Государственный музей-усадьба «Остафьево» – «Русский Парнас»*

Как научить любить Родину? Как вырастить патриотов?

Это не праздные вопросы: от их решения зависит будущее нашей страны. Современная школа, независимо от ее статуса остро нуждается в музее как факторе воспитания патриотизма, духовно-нравственной культуры личности. Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач в любом государстве.

Владимир Даль трактует понятие патриотизм как «любовь к Отчизне», а патриот по Далю – «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник».

Более современные понятия патриотизма связывают сознание человека с эмоциями на проявления воздействий внешней среды в месте рождения данного индивида, его воспитания, детских и юношеских впечатлений, становления его как личности. Вместе с тем организм каждого человека связан с ландшафтом его обитания, растительным и животным миром, с обычаями и традициями данных мест, с образом жизни местного населения, его историческим прошлым, родовыми корнями. Эмоциональное восприятие первого жилища, своих родителей, своего двора, улицы, звуков птичьего щебетания, смены времен года и связанных с этим изменений в природе, песен и речи местного населения, их обрядов, обычаев и образа жизни и культуры поведения, характеров, нравов и всего остального, что не перечислить, влияет

на развитие психики, а вместе с ней – и на становление патриотического сознания каждого человека, составляя важнейшие части его внутреннего патриотизма, закрепляемые на подсознательном уровне.

Иными словами, патриот должен обладать следующими чертами:

1. Почитание места своего рождения и места постоянного проживания как своей родины, любовь и забота о данной территории, уважение местных традиций, преданность до конца своей жизни. Границы родины конкретного человека могут простираться от собственного дома, двора до краевых масштабов. Для обладателей высших уровней патриотизма широта их эмоций совпадает с границами всего государства, именуемого Отечеством. Низшими уровнями являются мещанско-обывательские понятия, отраженные в поговорке: «Моя хата с краю, ничего не знаю».

2. Уважение к своим предкам, любовь и проявление терпимости к своим землякам, желание помогать им, отучать от всего дурного. Высший показатель этого – благожелательность ко всем своим соотечественникам, являющимся гражданами данного государства.

3. Делать конкретные каждодневные дела для улучшения состояния своей родины, ее приукрашивания и обустройства, помощи и взаимовыручки своих земляков и соотечественников.

В современном русском обществе невозможно сформировать патриотические чувства у детей и юношества без исторического знания, целью и содержанием которого является знание прошлого своего Отечества. Поэтому обучение истории должно быть наиболее приближено к требованиям личности, должно активизировать личностно-ориентированный процесс познания, формировать историческое мышление с самых ранних стадий формирования личности.

Необходимо отметить, что патриотизм – это не отказ от личного, а, напротив, эмоциональное состояние, стержнем которого является превращение общего блага в нечто глубоко личное или даже жертвенное. Поскольку он не заложен в человеке изначально, от рождения, импульс идет от жизни, от воздействия на человека окружающей его среды.

Целенаправленным способом это осуществляется через воспитание. Австро-прусская война 1866 г. была выиграна прусскими солдатами, однако О. Бисмарк прав, говоря, что ее выиграл прусский учитель, учитель истории. Основным материалом, на котором реализуется патриотическое воспитание, является память прошлого, воспитание историей.

В чем состоят проблемы исторического воспитания? Прежде всего они связаны с несовпадением общества и государства, Отечества и власти.

Это несовпадение сопровождает развитие истории на всем ее протяжении с момента возникновения государства. Пример: стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино» – это гимн Родине, Отечеству, солдатской стойкости, мужеству и

самопожертвованию. Ненавидя пороки и несправедливость, поэт продолжал любить свою страну.

Базовые, фундаментальные ценности гражданственности и патриотизма заключены в Отечестве, что понятно: родина у человека только одна. Воспитание историей опирается в этом случае на все прошлое, а не на те лишь его пласты, которые так или иначе согласуются с особенностями конкретной государственной политической системы. В этой ситуации прошлое становится источником гражданского согласия возможно более широких слоев населения, тогда как избирательный подход к нему порождает разрыв связи времен, становится водоразделом между поколениями и социальными прослойками в обществе. Избирательность подхода к прошлому всегда определялась приоритетом политических ценностей и интересов в обществе, хотя именно в критических для судьбы Отечества ситуациях на первый план выдвигались гражданские, патриотические мотивы, которые и оказывались решающими. Таков один из неоспоримых уроков прошлого России.

Одним из крайних вариантов воспитания историей является организация воспитания патриотизма в современной Америке. Средства массовой информации США неустанно прославляют «американскую исключительность», «американский образ жизни», «американскую демократию», «американскую мечту». Воспитание патриотизма в США начинается уже в младших классах. Культ Америки перерастает в национализм, который самым тесным образом связан с финансовыми интересами, бизнесом, культом доллара. Составляющими комплексного гражданско-патриотического воспитания в США являются героизация, поэтизация образа человека, обязанного всему, что он имеет, исключительно самому себе, а также культ силы и индивидуализма, формирование таких черт поведения, как агрессивность, жестокость, презрение к противнику, наглость.

Конечно, «американской исключительности» в реальности не существует, как, впрочем, не может быть и иной национальной и тому подобной исключительности, избранности, миссионерской предопределенности. Эти мифы становятся составной частью общественного, в том числе и исторического, сознания. В реальности патриотическое воспитание в США опирается на своеобразие исторического развития страны, которое доводится до крайней, гипертрофированной формы.

Первое постсоветское десятилетие в истории России прошло под знаком отказа от постановки проблемы патриотического воспитания и главная причина шизофренизации населения – угнетение родового инстинкта, принижение чувства патриотизма.

Сегодня не только уроки истории в школе способны сформировать у детей патриотические чувства.

Включение форм и средств музейной деятельности в педагогический процесс и в работе с детьми очень важны.

Роль исторических музеев в жизни детей все более возрастает. Дети разных возрастов посещают многочисленные выставки, знакомятся с предметами исторической эпохи, участвуют в музейных конкурсах. Следует понимать, что предметность, убедительность и эмоциональность музейной информации создают важнейшую предпосылку для выполнения музеем образовательно-воспитательной функции, его научно-просветительной деятельности.

В 2014 году президент РФ Владимир Путин отметил, что воспитание гражданина, патриота – носителя ценностей гражданского общества, осознающего свою сопричастность к судьбам Родины важная задача государства. Для выполнения этой задачи в создании системы патриотического воспитания немаловажную роль играет деятельность музея. Задача музеев – пробуждать в детях и подростках потребность глубже познать историю Отечества из разных источников информации: из знакомства с музейной экспозицией, из книг и фильмов, рассказов ветеранов, экспонатов музея, экскурсий по местам воинской славы. Только у человека, хорошо знающего и чувствующего историю пробуждается любовь не только к прошлому, но и к настоящему и будущему своей страны.

Музей также призван стать информационной базой для проектной и исследовательской деятельности учащихся школы.

Однако сегодня возможности реализуются явно недостаточно, и важнейшей задачей является активизация культурно-созидающей деятельности музеев разработки и внедрения научно-обоснованного механизма их эффективного включения в решение актуальнейшей ныне проблемы историко-патриотического воспитания детей. Многие музеи ведут работу по историко-патриотическому воспитанию ограничиваясь культурно-просветительскими акциями, не пытаясь закрепить историко-культурную информацию вовлечением детей в различные формы социально-культурного творчества, способствующего преобразованию исторических знаний в нравственную позицию, в нормы и принципы патриотического поведения и деятельности.

Использование в музеях достижений современных информационных технологий расширяют средства формирования ценностей историко-культурного наследия у учащихся.

На сегодняшний день перед музеями возникли задачи, решение которых необходимо для патриотического воспитания школьников:

1. Выявление роли и места музеев в системе историко-патриотического воспитания подрастающего поколения
2. Определение сложившегося состояния работы музеев по историко-патриотическому воспитанию
3. Проведение социально-педагогического эксперимента по выявлению наиболее эффективных средств использования музеев как центров формирования исторической памяти и исторического сознания у подростков

4. Исследование объектов историко-патриотического воспитания школьников средствами музейной деятельности.

Музеям нужно как можно больше проводить детских мероприятий, следовательно, для этого необходимо создавать специальные детские программы. Возникает потребность в музейной педагогике. Чаще всего методистами и экскурсоводами в музеях работают люди с педагогическим образованием, но музейной педагогике ни в одном педагогическом заведении не обучают. Директора музеев готовы направить своих методистов и экскурсоводов на курсы повышения квалификации, но назовите мне хотя бы один центр, который бы мог предложить специальные курсы по музейной педагогике для сотрудников музея? Хотя такой центр в Москве и в Московской области есть: Институт Непрерывного Профессионального Образования. На кафедре специальных исторических дисциплин Института Непрерывного Профессионального Образования уже сейчас успешно проходят курсы работники музеев со всех регионов России. Для жителей регионов существует дистанционная форма обучения, где учащийся может обучаться не выходя из дома имея выход в Интернет. Москвичи и жители области проходят курсы очно по вечерам и в выходные дни. На кафедре работают профессионалы высокого уровня знающие музейную педагогику на практике. Музейному и архивному делу выделяется на кафедре специальных исторических дисциплин ведущая роль как одному из факторов формирования патриотизма через музейное и архивное дело.

Наиболее важной на сегодняшний день задачей музеев исторической направленности является формирование исторического самосознания у подрастающего поколения, которое просто невозможно без истории.

Практическое значение исторических знаний всегда имело огромное значение. Без него человечество в своем развитии пошло бы совершенно другим путем – путем деградации. Исторический факт и его оценка в произведениях искусства, представленных в музеях, формируют у школьников образ эпохи, образ человека мыслящего, думающего, отзывающегося на вызовы своего времени, сохраняющего и передающего духовное наследие от поколения к поколению.

Изучение произведений искусства раскрывает человеческий смысл бытия людей, их нравственные поиски, эмоциональное отношение к тем или иным фактам и личностям.

# ОБРАЗ ВРЕМЕНИ В ЖЕСТОВЫХ ЯЗЫКАХ МИРА

**В. В. Кузьмин**

*Российский государственный социальный университет*

В различные периоды развития человеческого общества, в разных языковых системах обозначение временных значений воспринималось и трактовалось по-разному. У каждого этноса, было своё понимание времени, отражающее менталитет самого этноса [1, с.102]. Но что важно – история, характерные особенности менталитета языковой группы находят своё отражение в языке, на котором говорит этнос. Данная статья посвящена образам понятия «время» в жестовых языках Мира, не ограничиваясь жестовым языком глухих, рассматривая жестовые языки на нескольких уровнях:

- жестовый язык, как культурно-этнический феномен;
- жесты, как невербальный компонент коммуникации;
- жесты профессиональные.

Рассмотрим образ времени в жестовых языках различных этносов. Для этого, были проанализированы данные из общедоступных словарей жестового языка. Оказалось, что в большинстве языков (жестовых языков глухих), время, как часть суток обозначается жестом «наручные часы» в нескольких мало отличающихся друг от друга конфигурациях (см.: рис. 1, рис. 2, рис. 3, рис. 4). Такое обозначение времени, характерно почти для всех жестовых языков: латышского, итальянского, американского диалекта, английского, русского, турецкого, французского, индийского, и многих другие. Причём, японский жест «Время» показывается на правой руке. Исследование фотографий японцев, подтвердило предположение, что в Японии распространено ношение часов именно на правой руке, что и нашло своё отражение в языке жестов.

Ещё одной характерной лингвистической особенностью жестового языка, является инвариантность и дифференциальность значений, а отсюда – изменение лексического значения жеста времени, что выражается в жестовом язы-

ке трансформацией традиционного жеста, обозначающего, наручные часы. Например, в латышском жестовом языке, слово «Laiks» – время в значении «начало» (время работать, время праздновать) – обозначается жестом – перекрёстное поднятие двух рук в конфигурации «О» (рис. 5), либо синонимом – сведение указательных пальцев (рис. 6).

Ещё одной характерной особенностью жестового языка (глухих), в отличие от полисемантической звуковых языков, является конкретность. И если, например, в итальянском жестовом языке, «время» обозначается жестом, символизирующим «циферблат», то фраза «время летит», обозначается как «часы – взлетать» (рис. 7, рис. 8, рис. 9).

В России, помимо международного жеста времени, так же существует синоним временного обозначения – рука в конфигурации «5» у правой стороны лица [2]. Аналогичный жест присутствует и на Украине (рис. 10).

Характерно, что почти во всех языках жест времени связан с наручными часами. Но существуют языки, где жест «Часы» является функционально-изобразительным. Например во французском (рис. 11), финском (рис. 12) и шведском (рис. 13) языках, изображаются часы с маятником.

В чешском языке, понятие «часы» обозначается «звончком у уха» (рис. 14). А в португальском, этот жест имеет три составляющих (наручные часы – циферблат – бой часов) (см.: рис. 15 – 17).

В финском языке, жестовый эквивалент понятия «время» изображается правой рукой, которая движется из стороны в сторону (рис. 18).

«Время летит», изображает улетающее с часов время; это встречается в шведском, немецком, польском, английском и эстонском языках (рис. 19).

Не интересно понятие времени у североамериканских индейцев. В этой культуре особое, совершенно отличное представление о текучести времени. И интересна эта культура тем, что у её представителей всегда был аналог часов – они безупречно определяли время по небесным телам. Знак времени у индейцев – указание места на небе, где должно находиться солнце в указанный момент времени.

Время отсчитывается у индейцев следующим образом: Дни отсчитываются по ночам, или фактам сна. Если индеец поспал пять раз, значит, прошло пять дней. Месяца отсчитываются по лунам, а года по зимам. Настоящее время, выражается у индейцев знаком «сейчас». Говоря о возрасте человека, индеец скажет, что «У него много зим», а говоря о времени – «Прошло много зим» [3]. Рассмотрим жесты, используемые Северо-Американскими индейцами. Для обозначения самого понятия «Время» индеец складывал вместе два указательных пальца, одну руку отводил назад и возвращал обратно (рис. 20). Обозначая прошедшее время, индеец сильно отводил правую руку назад (рис. 21). Говоря о будущем, индеец отводил правую руку слегка назад, а затем перебрасывал её вперёд через правую руку (рис. 22). Говоря о

часах как о приборе, индейцы использовали следующий жест: (рис. 23). Вполне возможно, что появление этого жеста связано с песочными часами. После обозначения этого времени, индеец указывал на определённое место «циферблата», и таким образом говорил об определённом времени. Это аналог идентификации времени по движению Солнца.

Таким образом, мы видим, что каждый жест был культурно обусловлен. Именно поэтому на той территории, где были распространены наручные часы, этот жест так распространён, а у индейцев, культура которых долгое время была обособлена, жесты времени совсем другие.

Не менее интересно отметить невербальные особенности, связанные со временем. Обычно, говоря о времени, есть несколько обусловленных и понятным всем сигналов: мы указываем на то место на руке где должны быть часы и смотрим на собеседника – тем самым спрашивая: «сколько времени?»

Нервно стучим по наручным часам, или бросаем неодобрительный взгляд на часы если хотим поторопить собеседника, или сказать что торопимся сами.

Как бы «ненавязчиво» посматриваем на часы. Этот знак говорит о том, что время разговора, или смысловая нагрузка разговора – исчерпали себя.

Важно отметить, что последние два жеста, часто вызывают негативную эмоциональную реакцию, и использовать их надо предельно аккуратно. Но сейчас, с появлением мобильных телефонов, эти два жеста удостоились некоторого дополнения, так как в современном мире, мобильный телефон также является идентификатором времени.

Далее, рассмотрим профессиональные жесты, относящиеся ко времени. Для примера, возьмём жесты, используемые в баскетболе.

1. Остановка часов (вместе со свистком) или часы не включать – открытая ладонь (рис. 24).
2. Остановка часов для фола (вместе со свистком) – ладонь направлена, на нарушителя (рис. 25).
3. Включение игрового времени – отмашка рукой (рис. 26).
4. Новый отсчёт 24-х секунд – вращение пальцем (рис. 27).

В данном случае, так как жесты являются искусственными, и нет связи с этносом, то они основаны не на образе часов, но главным их критерием является договорённость, видимость жеста, и его однозначность, т. е. жесты несут функцию терминологии.

Таким образом, мы рассмотрели понятие времени со стороны языка, невербальной структуры и профессиональной. Исходя из этого, следует сделать вывод, что в каждом этносе, существует свой образ времени, так как язык отражает менталитет народа. Это особенно актуально, так как язык жестов построен полностью на образах, которые легче воспринимаются, нежели знаки. В педагогическом процессе, намного эффективнее препода-

вать жестовый язык, ориентируясь на уже существующие образы понятий, а в лингвистическом – создание нового жеста, должно быть не столько знаковым, сколько образным, для устойчивого вхождения в языковую систему и быстрого распространения в ней.

## Литература

1. **Кузьмин В.В.** Этно-историко-психологические представления о времени // I международная конференция. Корпоративный и персональный имидж в дискурсе межкультурных и социальных коммуникаций. С. 102.
2. **Петрова Е.А.** Жесты в педагогическом процессе. – М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. – 222 с.
3. **Фрадкина Р.** Говорящие руки: Тематический словарь жестового языка глухих России. М, 2001.
4. **Tomkins W.** Indian sign language. Copyright, 1969.
5. <http://www.spreadthesign.com/ru/>

Приложение

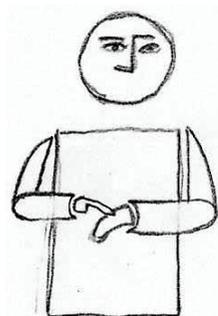


Рис. 1: Германия.

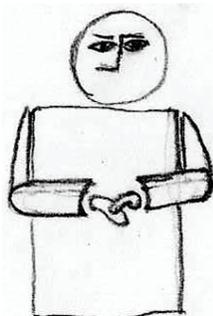


Рис. 2: Япония.

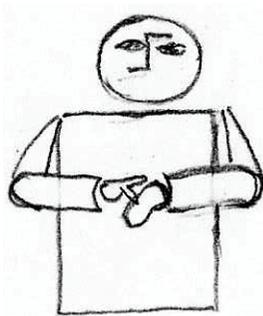


Рис. 3: Болгария.

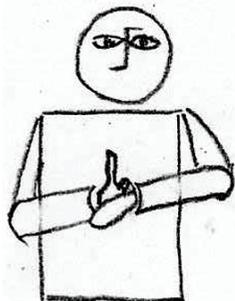


Рис. 4: Швеция.

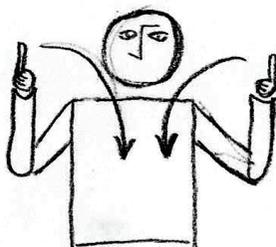


Рис. 5



Рис. 6

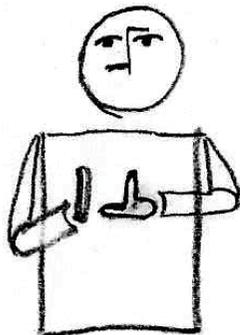


Рис. 7

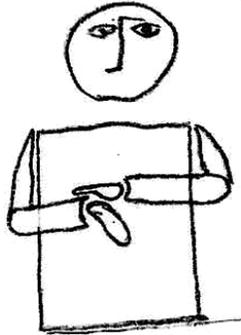


Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10

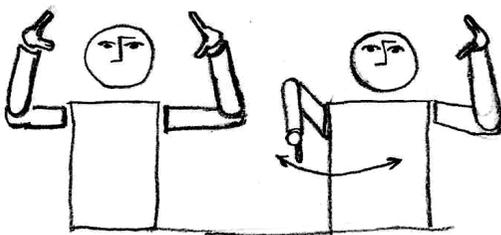


Рис. 11

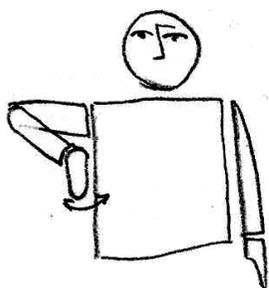


Рис. 12

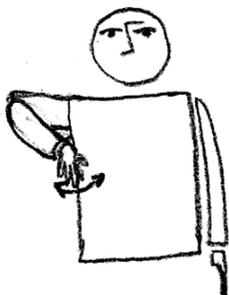


Рис. 13

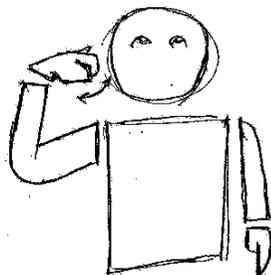


Рис. 14

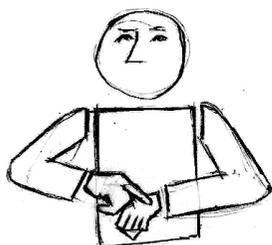


Рис. 15



Рис. 16



Рис. 17

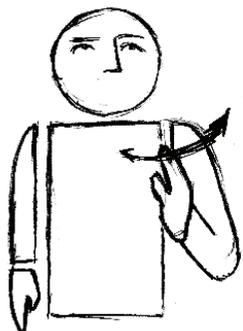


Рис. 18

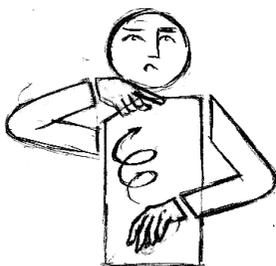


Рис. 19



Рис. 20



Рис. 21



Рис. 22

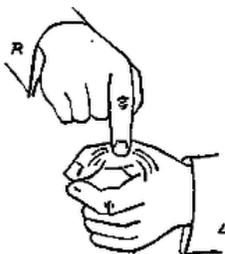


Рис. 23



Рис. 24

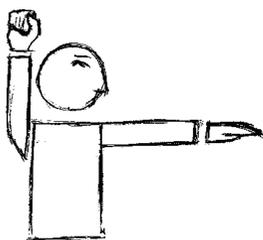


Рис. 25

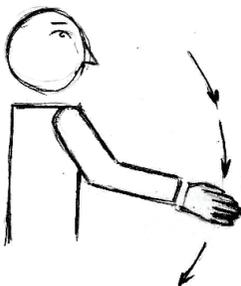


Рис. 26



Рис. 27

# ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ АРХИТЕКТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

**И. К. Кулаченкова**

*Государственное бюджетное профессиональное  
образовательное учреждение города Москвы  
«Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26»*

Архитектура, представляя собой всеобъемлющий феномен человеческого бытия, включена во все сферы жизни и может рассматриваться как система постоянного обмена информацией между человеком и созданной им искусственной средой [1].

Так что же это такое – архитектурное пространство? Архитектурное пространство – эстетическая категория, характеризующая свойства пространства, искусственно созданного с помощью средств архитектуры.

На сегодняшний день существуют основные особенности архитектурного пространственного восприятия – пространственного ощущения, взаимодействия с окружением и взаимодействия с человеческим поведением: отражение трёх основных плоскостей пространства; восприятие глубины пространства; правило ведущей правой руки; ориентировочный рефлекс по вертикали и горизонтали; правило архитектурной доминанты, которое трактуется каждым архитектором по-своему; направления на цель.

Для точного понимания смысла и роли отличий современных подходов в архитектурном проектировании от традиционных, необходимо выявить их отношение к базовым архитектурным понятиям, определяющим роль человека в архитектуре.

Подмножеством физического пространства является архитектурное пространство – «преобразованная часть окружающего пространства, гармонично сформированная материальными элементами, которая вмещает человека и обеспечивает условия для организации его жизнедеятельности, образуя при этом основу художественного языка и эстетической ценности архитектуры» (А.В. Иконников). Данное определение обозначает архитектурное простран-

ство как материально обособленную часть общего пространства, необходимую для жизни, работы и пребывания человека (функциональный аспект), а также представляющую эстетическую ценность, воспринимаемую человеком (эмоциональный и художественно образный аспект). Однако стоит отметить, что под архитектурным пространством в большинстве случаев понимается материальная оболочка, позволяющая человеку комфортно выполнять определенную активную или пассивную физическую или умственную работу, а под перцептивностью зачастую подразумевается инстинктивное удобство восприятия пространства (гравитация, верх, низ, доминирование вертикалей или горизонталей, геометрические аберрации, личное пространство и т.д.). Организуется односторонняя эмоциональная связь от конкретного обособленного архитектурного пространства к человеку.

Теоретические и практические поиски нового прочтения архитектурного пространства исследователями архитектуры постмодернизма и нелинейной архитектуры предполагают не только наличие материального и воображаемого, но и информационного аспекта в архитектурном объекте. Это пространственные ощущения, взаимодействие с окружением, взаимодействие с человеческим поведением. Таким образом, в современных теоретических работах наблюдаются тенденции к оформлению единых отношений архитектурного пространства и архитектурной среды.

Понятие архитектурной среды конкретизируется пространством, на которое распространяется взаимодействие между определенным субъектом и его окружением. Если пространство реализует связь от архитектуры к человеку, то среда реализует связь от человека к архитектуре. Говоря об архитектурной среде, мы говорим о поведении людей, которые осуществляют определенную деятельность в пространстве. Тем самым пространство является субстанцией среды, но не входит в него, так как оно воспринимается более значимым.

Понятие архитектурной среды также подразумевает и временную составляющую, так как сама деятельность человека в архитектурном пространстве – есть динамический процесс. Это значит, что подобная деятельность может изменяться со временем, развёртываться или снова затухать, видоизменяться и т.д.

Итак, современные понятия архитектурного пространства и архитектурной среды соотносятся как конкретные формы жизненных процессов и человеческого поведения, восприятия, ощущений и переживаний (среда) в конкретном пространственном окружении (пространство). Данный подход устанавливает роль пространства и человека в архитектуре, но не раскрывает механизмы и аспекты всей заявленной полноты взаимодействий между этими ключевыми элементами. Кроме того, данные элементы не рассматриваются, как равноценные, а потому в «средовом подходе» их взаимодействия являют-

ся односторонними, а также отсутствует упоминание взаимодействия однотипных элементов (пространство-пространство, человек-человек).

В процессе проектирования современных архитектурных пространств все больше возникает необходимость рассматривать такую систему с точки зрения равноценности её элементов, которые могут осуществлять двухстороннее взаимодействие (информационный обмен).

Современное архитектурное пространство – подмножество пространств, включающее равнозначные материальные элементы: формы, знаки, цвет, свет; нематериальные элементы: информационные, геометрические, тектонические; элементы социальных типов и социальных групп и т.д., связанные между собой коммуникативными связями (информационными двухсторонними взаимодействиями). Актуальными становятся особенности взаимодействия комплекса различных форм и средств создания пространства именно с точки зрения прямого или опосредованного влияния на человека. Нас интересует не само архитектурное пространство, не то из чего оно состоит, а почему оно состоит именно из этих элементов, почему они взаимодействуют именно так, а не иначе; как пространство влияет на человека, находящегося в его границах, а также на другие смежные пространства. То есть необходимо рассматривать человека неотделимо от того пространства, в котором он находится.

Именно благодаря использованию в проектном процессе структурных пропорций или же одних пространств в другое пространство, мы имеем возможность воспринимать здание как реализацию замысла, идеи, сценария или событийной модели, заложенной автором.

Мы можем выделить три центральные особенности современных тенденций проектирования: антропологичность; учёт временного фактора в архитектурном объекте, а именно время и динамическое изменение свойств архитектурной среды, как неотъемлемых и равноправных частей идеи объекта. Это является противопоставлением классическому структурализму и постструктурализму; событийность или процессуальность архитектуры. Пространство приобретает фактор сценарности. Архитектор может моделировать то, каким должно быть пространство, удовлетворяющее всему комплексу физических, психологических и других потребностей человека. Какими архитектурными, планировочными, художественными, информационными и прочими средствами автор сможет реализовать данное пространство.

Психологическая среда архитектурно-пространственной восприятия основывается на первичных пространственных понятиях: степень открытости – закрытости пространства – это носители психологических смыслов экстраверсия – интраверсия; психологическое определение границ в среде, создающее ощущения своё – чужое, там – здесь; понятия внутренний – внешний; понятия верх – низ, создают ощущения лёгкое – тяжелое; понятия

правый – левый, создают определенность ориентации в пространстве: восток – запад, логика – чувства, рациональное – иррациональное; понятия спереди – сзади имеют психологический смысл развитие – опыт, неизвестное – известное; понятия полный – пустой создают ощущения сильный – слабый. Оппозиция хаос – порядок передают такие смыслы, как естественный, все-ленский, неосвоенный мир и организованный, освоенный мир; понятия предела – беспредельного; понятия нечетное – четное; концепция многоэтажности мира отражает понятия небо-человек-земля или небо-земля-преисподняя; концепция центра мира определяет для человека самое ценное место, святыню; понятие возвышенность места передает чувство духовной устремленности; концепция единства времени и пространства создает пространственно-временную ориентацию у людей; понятия сопоставления мужского – женского соотносятся с понятиями простое – сложное, примитивное – изящное, брутальное – утонченное, функция – эстетика; понятия прямое – кривое обращаются к понятиям логика – чувства, целенаправленная деятельность, поиск цели или отдых; понятия покой – движение – это динамичное – статичное, активность – пассивность, включение – выключение; понятия большое – малое – это общественное – личное, монументальное – камерное; принцип отражения понятий в геометрических символах – это явно (символическая архитектура) или неявно скрыто (функциональная архитектура) выраженная идея создателя [4].

Благодаря взаимодействиям в структуре пространства, архитектурный объект приобретает свойства в зависимости от человека. А именно от поставленных им задач, его психологии, и так далее, причем, с учетом всей социальной группы, а не только отдельной личности. Говоря о структурных свойствах пространства, мы также учитываем и временной фактор, фактор динамики и изменения человека.

Модель человеческого восприятия архитектуры современного здания является очень гибкой и многогранной. Следствием этого является многообразие приемов и средств, составляющих структуру здания и совмещение в себе отдельных аспектов и целых различных типов зданий.

Мы можем увидеть, что в многофункциональном общественном здании различные электронные системы ориентации и коммуникации не менее важны, чем визуальные, цветовые, планировочные и архитектурные. Более того, зачастую те же системы служат формообразующими для здания, они влияют и на конструктивное решение объекта, подчиняя его себе.

Различное смещение типологии зданий в одном объекте также является следствием всего вышесказанного. Оно не является самоцелью, но оно неизбежно, так как практика показывает, что восприятие человеком информации из окружающего мира всегда находится на пересечении различных отраслей и источников знания. При этом под знанием подразумевается не

только конкретная информация для работы, но и источник ощущений и эмоций, которые человек неизбежно воспринимает, находясь в здании. Это придает идее и функционалу здания динамизм и необходимую изменчивость, не теряя при этом своей структурной модели [3].

## **Литература**

1. **Бурдина Н.А.** Аспекты психического воздействия геометрии формы пространства интерьера на жизнедеятельность человека.
2. **Лапшина Е.Г.** Динамика системы зрительного восприятия человеком архитектурного пространства. – Пензенский государственный университет архитектуры и строительства.
3. **Лобанов А.В.** Восприятие архитектурного пространства и архитектурной среды в современной архитектуре. – Урал ГАХА.
4. **Шилин В.В.** Архитектура и психология.

# ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

**Н. В. Курбатова, О. В. Мартянова**

*Московская государственная академия акварели  
и изящных искусств Сергея Андрияки*

В том-то и признак настоящего искусства, что оно всегда современно, насытно, полезно.

*Федор Михайлович Достоевский*

Изменение образовательной парадигмы сегодня, заключающееся в смещении акцентов со знаниевой составляющей образования на компетентностную и деятельностную, диктует необходимость поиска новых подходов и форм. Подчас ранее существовавшие, находившиеся в тени концепции, технологии начинают занимать ведущие позиции. Так мыследеятельностный подход в педагогике искусства становится сейчас особенно актуальным.

Эти изменения требуют новых форм взаимодействия между культурными и образовательными площадками. Необходимо, чтобы такие формы, как «урок в музее», «урок в картинной галерее» и т.п., планомерно встраивались в систему художественного образования.

Художественное образование предполагает общение ребёнка с произведениями искусства. Никакие репродукции и Интернет-ресурсы не смогут полностью подменить собой общение с подлинником.

В статье рассматриваются вопросы эффективной структуры занятий в музее, художественной галерее, выставочном зале, возможности использования таких занятий в обучении школьников, приводятся конкретные примеры занятий на базе уникального образовательного комплекса – Московской государственной академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки. Сотрудники Академии доказывают своей практикой, что это

учебное заведение, являясь одновременно выставочным и музейным пространством, может стать площадкой системного художественного образования детей и молодежи.

## **Экскурсионные карты**

Для более эффективного посещения музея или выставки во многих музеях мира существует такая форма общения с экспозицией, как экскурсионные карты или маршрутные листы, где ребенок, выполняя задания, отвечает на вопросы, связанные с экспозицией, имеет возможность выразить свои впечатления. Из пассивного слушателя он превращается в активно воспринимающего зрителя, со-творца, т.к. процесс активного восприятия сродни творчеству. Идея создания экскурсионных карт у нас возникла из практики работы с детьми во время лекционных занятий, проводимых экскурсоводом. В последнее время практические и творческие задания стали предлагаться в ряде музеев, например, в музее Дарвина, на некоторых выставках в ГМИИ им. А.С. Пушкина, но широкой практики подобного в наших музеях пока не наблюдается.

При формулировке вопросов и заданий экскурсионных карт необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Одно или несколько последних заданий в экскурсионной карте должны заставить ребенка задуматься. У него должно возникнуть желание еще раз пройти по залам, посмотреть на произведения искусства новым взглядом, увидеть в них что-то близкое именно ему. На основе этого будет выполнена работа, которая станет рефлексией после посещения музея и знакомства с новым материалом или обобщения уже изученного.

Для того чтобы увлечь ребят просмотром картин (или других произведений искусства) в музее необходимо сформулировать такие задания, которые позволили бы им, во-первых, найти необходимое полотно, а во-вторых, ответить на конкретный вопрос, связанный с его сюжетом или живописной манерой. Более сложным нам кажется выполнения таких заданий, которые требуют от ребенка анализа картины, сравнения ее с другой работой того же или другого художника, определения стиля. Эти задания также требуют определенного уровня подготовки учащихся, наличия у них необходимых знаний для ответов. Вместе с тем, ребята эмоциональные и даже не проявляющие большого интереса к предметам искусства, с удовольствием поделятся своими впечатлениями от картины, найдут в экспозиции ту, которая заинтересует их более всего. Подобные задания, как мы уже говорили, можно вынести на рефлексию после посещения музея. Использование экскурсионных карт в образовательном процессе позволяет решать вопросы:

- ◆ приобщения школьников к мировому культурному наследию;
- ◆ преодоления временных и пространственных ограничений;

- ◆ интеграции основного и дополнительного образования;
- ◆ интеграции урочных и внеурочных форм работы;
- ◆ индивидуализации образования, т.к. заполнение экскурсионной карты можно включать в индивидуальные траектории образования и развития школьника;
- ◆ вовлечения в учебный процесс родителей, имеющее огромное значение для повышения эффективности образовательного процесса;
- ◆ организации внеклассной деятельности, решить проблемы самостоятельной работы учащихся.

Для получения наибольшей эффективности экскурсионная карта должна быть правильно «встроена» в учебный процесс.

Ниже мы приводим экскурсионную карту, которую можно предложить ребенку как во время посещения музея с классом, так и для посещения с родителями, можно воспользоваться нашей картой при виртуальной экскурсии.

### **Экскурсионная карта по государственному историко-культурному музею-заповеднику «Московский кремль»**

- ◆ Назовите площади, находящиеся на территории Московского Кремля.
- ◆ Сколько башен в Московском Кремле, Какая из них была заложена самая первая?
- ◆ Перечислите основные соборы Московского Кремля. Подчеркните тот собор, который служил домовою церковью московских великих царей и князей.

#### *Благовещенский собор*

- ◆ Сколько пределов имеет Благовещенский собор?
- ◆ В честь кого они были названы, какие из них были переименованы?
- ◆ Что хранилось в подклете Благовещенского собора?
- ◆ Кто изображен на дверях собора? В какой технике выполнены эти изображения?
- ◆ Как изменились галереи собора с 16 века?
- ◆ Иллюстрации какой книги занимают северную, южную и западную стены четверика собора?

#### *Успенский собор*

- ◆ Кем был заложен Успенский собор?
- ◆ Какова была основная функция собора на протяжении шести веков?
- ◆ Кто был архитектором Успенского собора в 15 веке?
- ◆ Нарисуйте план Успенского собора.
- ◆ К какому типу построек он относится, какой образец повторил этой постройкой архитектор?

- ◆ Для какого царя было создано царское молельное место – Мономахов трон?
- ◆ Перечислите самые знаменитые иконы успенского собора.  
*Архангельский собор*
- ◆ Кто руководил строительством Архангельского собора в 1505-1508 гг.?
- ◆ Какие черты древнерусского зодчества и какие черты архитектуры эпохи Возрождения сумел органично соединить в архитектуре собора автор проекта?
- ◆ Какую функцию выполнял собор до 18 столетия?
- ◆ Какова программа росписи собора, выполненной под руководством Симоном Ушаковым?
- ◆ Чьи захоронения находятся на солее близ алтаря?
- ◆ Подпишите приведенные ниже изображения (в экскурсионной карте приведены изображения основных соборов Кремля).
- ◆ Какие общие характерные особенности соборов Московского Кремля Вы могли бы назвать?
- ◆ Архитектура какого из соборов Вам понравилась больше всего?
- ◆ Почему? Что отличает этот собор от двух других?
- ◆ Как Вы думаете, скульптура какого исторического деятеля могла бы украсить ансамбль Московского Кремля? Предложите свой проект скульптуры и место ее расположения, отметив его на схеме Кремля.

В нашем случае посещение музея должно согласоваться с программой изучения изобразительного искусства, мировой художественной культуры, но мы покажем ниже возможность проведения уроков с использованием образовательного потенциала Московской государственной академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки и по другим предметам.

Приведем ниже краткие конспекты занятий, реализуемых на базе Академии.

## **Урок в Академии «Волшебство акварели»**

*Образовательные цели:*

- 1) познакомить с техникой акварельной живописи, освоить несколько простейших приемов, развить представления учащихся о пространстве, и способах его передачи;
- 2) развитие художественного, ассоциативного, творческого мышления, памяти;
- 3) способствовать воспитанию в обучающихся чувства прекрасного, трудолюбия, интереса к культурному наследию своей страны.

*Общее содержание занятия*

1. В музее акварели обучающихся знакомятся с историей акварельной живописи, составом и свойствами акварельных красок.

2. На выставке работ ректора Академии акварели и изящных искусств народного художника Российской Федерации действительного члена Российской Академии Художеств Сергея Николаевича Андрияки учащиеся беседуют об особенностях акварельной живописи.

3. На мастер-классе одного из ведущих педагогов Академии акварели и изящных искусств обучающиеся выполняют собственную художественную работу.

*Форма проведения занятия:*

- 1) лекция в музее;
- 2) беседа у картины;
- 3) мастер-класс.

Целевая аудитория – обучающиеся 5-7 классов.

Продолжительность занятия – 3 академических часа.

В процессе проведения мастер-класса в музейном образовательном пространстве школьники выполняют художественную работу, которую их учитель может впоследствии оценить, получив необходимые комментарии преподавателя. После урока школьникам предлагается дома нарисовать небольшой натюр-морт в акварельной технике для закрепления полученных навыков.

**Интегрированный урок:  
литература и изобразительное искусство.  
«Пейзаж. Средства художественной выразительности»**

Тема «Пейзаж. Средства художественной выразительности. Литература и изобразительное искусство».

*Образовательные цели:*

- 1) лекция в музее;
- 2) познакомить обучающихся со средствами художественной выразительности различных искусств;
- 3) развитие аналитического, художественного, ассоциативного, творческого мышления, памяти;
- 4) воспитание в обучающихся чувства уважения и гордости за великое художественное наследие своей страны на примере шедевров русского искусства.

*Общее содержание занятия*

1. Школьники демонстрируют примеры различных средств художественной выразительности при изображении пейзажа в литературном поэтическом тексте (на материале творчества русских поэтов).

2. Учитель подводит итог презентаций, делает выводы.

3. Беседа (с презентацией) о средствах выразительности при изображении пейзажа в изобразительном искусстве. Совместный поиск общего и различий.

4. Осмотр выставки работ ректора Академии акварели и изящных искусств народного художника Российской Федерации действительного члена Российской Академии Художеств Сергея Николаевича Андрияки и художников-педагогов Академии.

5. Выполнение творческих заданий (написание эссе по картине).

*Форма проведения занятия:*

- ◆ круглый стол;
- ◆ беседа;
- ◆ осмотр выставки;
- ◆ творческое задание;
- ◆ творческая работа – описание картины.

Целевая аудитория – обучающиеся 8-9 классов.

Продолжительность занятия – 2 академических часа.

Творческие и исследовательские задания, которые школьники выполняют в музейном образовательном пространстве – анализ средств художественной выразительности одной из картин, представленной в музейно-выставочном комплексе Академии акварели и изящных искусств (на выбор) в форме эссе.

Перед уроком школьники готовят примеры использования различных средств художественной выразительности при изображении пейзажа в литературном поэтическом тексте (на материале творчества русских поэтов). После урока школьники подбирают литературный фрагмент (или сочиняют свой), иллюстрирующий выбранную ими картину. Работы присылаются на электронную почту и оцениваются преподавателем Академии.

### **Познавательная игра «Эксперт»**

Тема «Подлинник или репродукция».

*Образовательные цели:*

- 1) познакомить с техникой акварельной живописи, особенностями акварельных красок и акварельной бумаги;
- 2) познакомить обучающихся с технологией современной полиграфии;
- 3) научить отличать подлинник от репродукции.

*Общее содержание занятия*

1. В музее акварели обучающихся знакомятся с историей акварельной живописи, составом и свойствами акварельных красок и акварельной бумаги.

2. В типографии Академии обучающимся рассказывают о современной полиграфии.

3. На практическом занятии детям предлагается для анализа две работы – акварель (подлинник) и репродукция. Учащимся предстоит провести собственное исследование, сделать вывод и аргументировать его. Лучшие эксперты награждаются памятными подарками.

*Форма проведения:*

- 1) лекция в музее;
- 2) беседа в типографии;
- 3) практическое занятие.

Целевая аудитория – обучающиеся 5-7 классов.

Продолжительность занятия – 2 академических часа.

В процессе игры школьники выполняют свою исследовательскую работу, связанную с определением подлинника и репродукции.

### **Урок в Академии «Выразительный и изобразительный аспект искусства»**

Предмет – изобразительное искусство и мировая художественная культура.

*Образовательные цели:*

- 1) воспитание художественно-эстетического вкуса и культуры восприятия произведения искусства;
- 2) развитие чувств, эмоций, образного, ассоциативного, критического мышления;
- 3) освоение знания о закономерностях развития культурно-исторических эпох;
- 4) овладение умением анализировать художественные произведения и вырабатывать собственную эстетическую оценку;
- 5) обогащение учащихся знанием родной культуры, привить к ней любовь и уважение, содействовать формированию духовно развитой личности, способной ценить и понимать прекрасное.

*Общее содержание занятия*

1. Рассказ с презентацией о развитии мирового искусства, об изобразительной и выразительной тенденциях искусства, о превалировании той или иной тенденции в разные исторические эпохи.

2. Осмотр выставочных залов. Беседа у картины.

3. Выполнение творческих индивидуальных заданий (поиск наиболее ярких примеров, иллюстрирующих две основные тенденции в искусстве, описание своего выбора с аргументацией).

*Форма проведения:*

- 1) лекция;
- 2) осмотр выставки;

3) беседа;

4) творческая работа – эссе.

Целевая аудитория – обучающиеся 10-11 классов.

Продолжительность занятия – 2 академических часа.

Творческие и исследовательские задания, которые школьники выполняют в музейном образовательном пространстве – поиск наиболее ярких примеров, иллюстрирующих две основные тенденции в искусстве и написание эссе на тему «Искусство изображения и искусство выражения».

После урока школьники, используя заготовки, сделанные в Академии акварели и изящных искусств, дома создают свою творческую работу в форме эссе и присылают её на почту Академии для последующей оценки и для участия в конкурсе детских творческих работ «Урок в музее».

## **Заключение**

Предложенные занятия способствуют формированию у школьников:

- ◆ абстрактного мышления;
- ◆ художественно-графических навыков;
- ◆ умения выделять главное, сравнивать, анализировать, обобщать, проводить аналогии вычленять компоненты;
- ◆ умений и навыков, связанных с поиском, восприятием, запоминанием и переработкой информации;
- ◆ умения формулировать цель исследования;
- ◆ умения выдвигать гипотезу, планировать работу, делать выводы;
- ◆ умения слушать и слышать другого;
- ◆ умения соотносить свое внутреннее состояние и эмоциональный настрой, передаваемый произведением искусства.

В данной статье мы представили лишь некоторые из возможных занятий на базе музея, выставки, картинной галереи, художественной Академии. Хотелось бы, чтобы найденные новые формы не оставались точечными, а получили соответствующее место в системе художественного образования.

## **Литература**

1. **Полунина В.П.** Москва – город музеев и город-музей. // ИХО РАО, М. 2004. – 248 с.
2. **Мелик-Пашаев А.А.** Я захожу в мир искусств // Искусство в общем образовании. Выпуск 2. – М., 2013
3. **Курбатова Н.В., Мартыанова О.В.** Мастерство и творчество. Проблемы и тенденции художественного образования // Научные труды Института Непре-

- рывного Профессионального Образования. Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное образование в России: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования. 2013. – С.114-120.
4. **Мартьянова О.В., Схвитаридзе М.Б.** Новые педагогические технологии, способствующие выстраиванию диалога школьника и художественной культуры различных стран и эпох // Материалы Международной научно-практической конференции «Образовательные технологии XXI века ОТ~12» М., 2012. – С.97-106.
  5. **Школяр Л.В., Курбатова Н.В.** Ключевые тенденции современного преподавания искусства: проблемы и перспективы // Пространство и время. 2013, №3(13)

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ АРХИТЕКТУРЫ

**А. А. Пухова**

*Государственное бюджетное профессиональное  
образовательное учреждение города Москвы  
«Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26*

Во все времена архитектурное пространство поддавалось огромному влиянию общества, которое старалось отразить дух нынешнего времени. Сейчас мы живем в 21 веке и у нас сформировалось своё видение на архитектурное пространство. Так что же представляет из себя архитектурное пространство в наше время? Архитектурное пространство – эстетическая категория, характеризующая свойства пространства, искусственно созданного с помощью средств архитектуры [1, с.37-39].

Сейчас стало очень популярно строительство экодомов и экопоселений. И эти «дома» непосредственно являются частью нашего современного пространства. В данной статье мне хотелось бы подробнее рассмотреть преимущества экодомов не только с точки зрения комфорта и заботы об окружающей среде, но и с точки зрения эмоционального состояния живущего там человека.

Экодом или «зеленый дом» – это современная концепция малоэтажного строительства, приобретающая все большую популярность в Европе и Северной Америке. Настоящий «зеленый дом» должен потреблять минимум ресурсов и производить минимальное количество отходов [2].

Принцип экологичности этих домов заключается в построении из стройматериалов не содержащих вредных для здоровья человека веществ. Принцип экономичности, на котором так же базируется строительство «зеленых домов», означает, что строительство и отделка обходятся недорого. Содержание такого дома, благодаря его высокой энергоэффективности, тоже обойдется в сравнительно небольшую сумму, что, несомненно, является одним из важ-

нейшим плюсом в наше время. Идеальные экоддома являются автономными и самодостаточными. Они имеют собственные источники электрической энергии (например, солнечные батареи), тепловой энергии (рекуперационные или геотермальные механизмы), системы водоснабжения (например, за счет переработки канализационных стоков в техническую воду). Конечно, такие источники могут быть не основными, а вспомогательными, но даже они повышают степень автономности жилья, его независимости от вредных с экологической точки зрения систем.

Сейчас запрос на подобное строительство в соответствии с концепцией экологичности начинает формироваться и в России. Небезызвестный факт – экология становится всё хуже и хуже, это связано с тем, что мы перестали ценить и уважать окружающую природу. За неуважение к себе природа отвечает человеку сокращением запасов пищи и чистой воды, изменением климата и наводнениями. А множественные грязевые выбросы в атмосферу лишают человека чистого неба и здорового воздуха. А отсутствие таких важных факторов не может не повлиять на общее эмоциональное и физическое здоровье человека. Из-за этого, постоянно живя в городе, мы, современные люди, чувствуем вечное недосыпание, усталость, нервное истощение. Как следствие, мы заболеваем. Испокон времен для русского человека лучшим отдыхом была природа. Именно поэтому экопоселения являются современной альтернативе «полезной» жизни в городе. Современные экогорода могут дать нам спокойствие и здоровый сон. В городе много шумов, это влияет на здоровье: шумы разрушают психосоматику. Природные звуки, в отличие от городских, наоборот успокаивают. Природная тишина – это очень сильный оздоравливающий фактор. Натуральные цвета (по большей части) нейтральные, пастельные. Это также не будет являться раздражающим фактором для зрения, что поможет заметно снизить стресс, оказываемый на человека в течение рабочего дня. Город является огромным быстро движущимся механизмом, в котором люди порой забывают, что такое радость, любовь, счастье. Можно это заметить по сильно изменившемуся юмору: черному и пошлomu. А если человек не испытывает таких светлых эмоций, то о каком душевном здоровье и долголетию можно говорить.

Сейчас Москва расширяется и это является отличной возможностью построить эко-города недалеко от центра. И как следствие, увеличить количество здоровых и, немало важно, счастливых людей в нашей стране.

Давайте рассмотрим различные типы экоддомов, которые можно было бы построить в недалеком будущем. Все строящиеся дома можно разделить на две группы. Это коттедж или подворье. Выбор определяется образом жизни и местом. Для плотной городской застройки это – коттедж. Поэтому я и расскажу про него немного подробнее.

Коттедж – это оборудованная комфортабельная квартира городского типа для людей, не предполагающих активное ведение садово-огородного хо-

зайства с небольшим, но достаточным количеством холодных подсобных помещений. Так как энергоэффективность экодому – определяющий фактор, то в проектах уменьшен объем отапливаемых помещений (за счет подсобок). Наряду с утеплением обязательно буферное зонирование для снижения теплопотерь. Элементы системы солнечного инженерного оборудования размещаются на крыше дома (что предпочтительнее) или в пристройках, либо встраиваются в корпус дома. Также для дополнительного освещения помимо окон специально устраиваются простые световые каналы. Летний и зимний образ жизни семьи, предпочитающей коттедж, мало отличается. Экодом по желанию владельцев можно спроектировать в одном, двух или трех уровнях. На планировку экодому существенно влияют инженерные системы, обеспечивающие жизнедеятельность дома. Чаще всего в таких домах роль «электричества в городской квартире» играет солнечная архитектура, которая может быть с пассивными и активными элементами поглощения и использования энергии. Современный "солнечный" дом строится и оборудуется так, чтобы максимально поглощать и использовать солнечное излучение на обогрев, приготовление горячей воды и электрообеспечение. Экодом, спроектированный по принципам солнечной архитектуры выглядит практически как обычный дом со всеми атрибутами современного, хорошо спланированного дома, требующего минимум обслуживания. В отличие от обычного дома экодом эффективно аккумулирует в себе солнечную энергию. Главными инженерными элементами солнечной архитектуры экодому являются расположенные на крыше солнечные коллекторы для нагрева воздуха и воды, солнечные батареи и пристроенная с юга теплица. Выгода использования солнечной энергии будет максимальной, если дом еще и эффективно утеплить. Пассивная солнечная технология – давно известный способ проектирования и строительства зданий и тысячелетиями используется людьми, чтобы получить максимум преимуществ от солнечного излучения [3].

Так, например, в Сибири много солнечных дней. Если расположить дом так, что его солнечные системы максимально воспримут солнечную энергию, хорошо его утеплить, то с февраля дом можно обогревать за счет солнца, а аккумулированного летнего тепла может хватить на всю зиму. «Правильное» расположение и строительство дома предполагает его южную ориентацию (для максимального съема солнечной энергии) и наличие буферных зон (теплица с юга, гараж с севера, веранды с запада или востока и т.д.). В холодный период года солнце используется в пассивной системе отопления, снижая тем самым нагрузку на обогревающую систему. В тёплый период года энергия солнца используется для приготовления горячей воды, избавляя жильцов от необходимости специально ее подогревать. Также для строительства экодому важно его окружение, а техногенность окру-

жающей среды должна быть снижена до минимума. Улучшение экологии вокруг вашего дома, также будет влиять на его долговечность.

Чтобы не быть голословной, в доказательство обретающего популярность строительства экодомов, я могу привести такую организацию, как Global Ecovillage Network (GEN). Сеть GEN была создана как ответ на усиливающееся негативное воздействие на планету: увеличение выработки природных ресурсов; рост городов за счёт сельской местности; растущее чувство отчуждённости среди молодёжи; угроза уменьшения численности коренного населения; крайняя нищета во многих частях мира. Целью GEN является развитие экопоселений независимо от политических, религиозных или культурных различий. Эта организация представлена на всех континентах и имеет более 15000 членов по всему миру. Членство организации открыто широкому кругу проектов в Европе, на Ближнем Востоке и в Африке, независимо от политических, религиозных или культурных различий. На сегодня сети активны в Дании, Швеции, Финляндии, Германии, Соединённом Королевстве, Франции, Италии, Испании, Турции, Польше, России, Венгрии и Сенегал, и во многих других странах находятся в процессе становления. Также GEN-Europe получает финансовую поддержку Европейской Комиссии Окружающей Среды; является европейским региональным секретариатом Глобальной Сети Экопоселений (GEN); негосударственной организацией, аккредитованной в ООН со статусом особого консультанта при Экономическом и Социальном Совете (UN-ECOSOC); партнёром Института ООН по Обучению и Исследованиям (UNITAR).

По данным источника «Reuters» привожу один амбициозный экологический проект, в котором так или иначе затронута идея строительства экодомов: Dreamhub – экологический небоскрёб с кластерами, созданный голландскими архитекторами из компании MVRDV. Центр «мечты» планируют построить в деловом центре города Сеула, в Корее; правительство Южной Кореи в апреле 2011 года подтвердило свою известность, выделив 200 км прибрежной зоны в районе мелиорированных водно-болотных угодий Saemangeum. На этой территории Samsung планирует построить «зеленый» экологический город, где будут находиться 20 000 домов для сотрудников, Штаб-квартира Samsung и экологически чистое производство; австрийский архитектор Хундертвассер в годы своей жизни продвигал идею «деревьев-квартиросъёмщиков». Его занимала экология, и он считал, что предоставить деревьям и траве место в доме и на нём – хоть какая-то компенсация за урон, который индустриальное общество наносит природе; небоскрёб высотой 300 метров – новый проект архитектурной фирмы Solus4. Эта компания разработала принципы «экологического добрососедства в условиях высотного домостроения». Каждая квартира в экологическом высотном здании под названием Sustainable Vertical Neighborhood – это локальная энергосистема с индивидуальным генератором, контролем климата и источником водоснабжения.

В заключении мне хотелось бы отметить, что очень важно заботиться о том, что нас окружает: природа, люди и атмосфера. Природа – это нейтральные оттенки, они не раздражают наше подсознание и восстанавливают потраченные за день ресурсы. Все мы взаимодействуем друг с другом и, относясь с благодарностью к окружающему нас миру, мы получаем эту благодарность, помноженную в несколько раз. Если человек живет в гармонии с природой, то он и в гармонии с собой. Как следствие, его психо-физическое и эмоциональное здоровье улучшается, то есть, повышается стрессоустойчивость.

### Литература

1. **Словарь** философских терминов. Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – С.37-39.
2. <http://www.ecodom.su/ecodoma/> Экодомстрой / Экодома
3. **Экодом** в Сибири. Обзор литературы, оригинальные разработки, рекомендации специалистов. – Новосибирск: Исар-Сибирь, 2000.

# **К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МОЛОДЁЖИ КОЛЬСКОГО СЕВЕРА (по материалам эмпирического исследования)**

**Н. С. Сергеева, Д. А. Семенова**

*Мурманский государственный гуманитарный университет*

Сегодня формирование склонности к аддиктивному поведению у молодых людей нашей страны представляет серьёзную проблему. Под аддикцией понимается такое понятие как склонность, пагубная привычка. Это состояние опасно тем, что вынуждает искать способы избавления от него. Человек вынужден искать способы заглушения собственной чувствительности – способы маскировки неприятных ощущений и эмоций (это способы создания утопического благополучия и самообмана). Или же человек вынужден искать способы искусственного взбадривания и веселости. Зачастую поиск в этих направлениях приводит к формированию различных форм аддиктивного поведения. Аддиктивное поведение – одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием интенсивных эмоций [1, с.1-2]. Этот процесс настолько захватывает человека, что начинает управлять его жизнью. Человек становится беспомощным перед своим пристрастием. Волевые усилия ослабевают и нет возможности противостоять аддикции. Выбор аддиктивной стратегии поведения обуславливается в трудностях адаптации к проблемным жизненным ситуациям, таким как сложные эмоциональные условия, разочарование, крушение идеалов, конфликты в семье и на производстве, утрата близких, резкая смена привычных стереотипов.

В последние годы стало ясно, что зависимость может развиваться не только от какого-либо вещества, но и от определенной формы деятельности. Аддикции могут быть химические и нехимические и промежуточная форма

аддикции – к еде. К химическим аддикциям относятся: алкоголизм, наркомания, табакокурение, токсикомания.

В настоящее время больше всего внимания уделяется нехимическим аддикциям, существующим в молодёжной среде, когда именно поведенческий паттерн является объектом зависимости, а не психоактивное вещество. А.Ю. Егоров в своей книге « Нехимические зависимости» [4] классифицирует нехимические формы зависимого поведения следующим образом:

- ◆ гемблинг, т.е. влечение к азартным играм;
- ◆ эротические аддикции, которые делятся на любовные и сексуальные;
- ◆ работоголизм;
- ◆ аддикции отношений;
- ◆ спортивные аддикции;
- ◆ компульсивный шоппинг (аддикции к трате денег);
- ◆ религиозные аддикции;
- ◆ зависимость от мобильного телефона, интернета, тамагочи, телевидения;
- ◆ пищевые аддикции, которые выражаются в голодании или переедании.

На сегодняшний день процесс воспитания и развития молодёжи проходит в сложных условиях, характеризующихся социально-экономическими преобразованиями в обществе, формированием новой системы ценностных ориентаций и социальных норм, наличием молодёжных субкультур и, как следствие, проявлением различных девиаций [2]. Все перечисленные факторы неблагоприятно влияют на здоровье и образ жизни молодого поколения.

Одна из острейших социальных проблем современной молодёжи – стремление избежать сложностей реальной жизни путем изменения состояния своего сознания, что неизбежно приводит к возникновению у молодых людей склонности к аддиктивному поведению.

Наиболее распространенная классификация причин, обуславливающих возникновение аддиктивности среди молодёжи включает причины следующего характера: социально-экономического, конституционально-биологического, социального, индивидуально-психологического. К социальным причинам относят влияние на личность семейной обстановки, референтной группы, в целом социальной среды, в т.ч. огромное влияние средств массовой информации и успешность или неуспешность адаптации молодого человека к тем или иным социальным условиям общества. Традиционные причины – это причины, свойственные только нашей стране, отдельным ее регионам, слоям и группам населения, например, толерантное отношение к таким явлениям как алкоголизм и табакокурение. К причинам конституционально-биологического характера относят наследственную отягощенность

подростка нервно-психическими заболеваниями, из-за которых он не может реализовать себя иным способом и ищет веселья и необычных ощущений в приеме спиртного или наркотиков.

Причинами индивидуально-психологического характера обычно являются: подражание более старшим или авторитетным сверстникам; стремление соответствовать значимой для личности группе людей; аномальные черты личности такие, как гедонизм, авантюризм, завышенная или заниженная самооценка, повышенная конформность, неустойчивость характера. Именно личностные особенности вызывают отклонения в поведении, напряженность в социальных контактах, что, в свою очередь, может быть связано с возникновением у человека потребности изменить свое психическое состояние; а также попытки нейтрализовать отрицательные эмоциональные переживания [4].

Молодежная популяция Кольского Севера крайне разнообразна и при этом остается наименее изученной частью общества. Теоретический аспект проблем, с которыми сталкивается современная молодежь Кольского Севера, изучение превентивных мер и профилактических технологий являются актуальными вопросами XXI века.

В нашем регионе проблема аддиктивного поведения молодежи наиболее актуальна, и связана она прежде всего с уходом личности от реальных переживаний в виртуальный мир социальных сетей, поиска поддержки в субкультурах, зависимости от химических препаратов, тотальным погружением в компьютерные игры, острое непонимание молодежи города и сельской местности и, как следствие, молодежь затрудняется говорить о своих проблемах, не знает, к кому можно обратиться за помощью в сложной жизненной ситуации.

Кольский Север является особым субъектом Российской Федерации со своими климато-географическими, социокультурными, экономическими особенностями, поэтому проблему зависимости молодежи нашего региона необходимо исследовать непосредственно на выборочной совокупности, состоящей из представителей разных социальных групп Заполярья.

Предварительный анализ проблемы позволил выдвинуть следующую гипотезу: у молодых людей, склонных к аддикциям, преобладают эпилептоидный и лабильный типы личностных акцентуаций, определяющие девиантное поведение личности и характеризующиеся более низкими параметрами жизнестойкости и самоотношения, мотивации к социально – активной деятельности, малозначимостью основных жизненных ценностей как на уровне идеалов, так и на уровне поведения.

Экспериментальное исследование аддиктивного поведения у представителей молодежной среды Баренц-региона проводилось с использованием следующего диагностического инструментария: Тест личностных акцентуаций»

модифицированный вариант методики ПДО – модификация В.П. Дворщенко, тест «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич), тест смысло-жизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), Диагностика мотивационной структуры личности» (Л.А. Верещагина), «Определение уровня мотивации достижения успеха» (Л.Г. Почебут), «Оценка уровня самоактуализации» (Л.Г. Почебут), «Психологическая готовность к риску» (Шуберт), а также методы количественной и качественной обработки эмпирических данных.

В эксперименте принимали участие представители разных социальных групп Кольского Севера такие, как: студенты высших учебных заведений и среднеспециальных учебных заведений; молодые инвалиды; представители неформальных молодежных объединений; лица, оказавшиеся в тяжелой жизненной ситуации; сельская молодежь; участники волонтерских организаций; активисты творческих объединений; представители религиозных направлений; военнослужащие. Методом независимой выборки было отобрано 300 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет.

Приведем примеры результатов исследования по некоторым методикам.

По данным исследования частота встречаемости акцентуаций характера методом ПДО выявлено следующее распределение типов: большое количество молодых людей, у которых выявлен эпилептоидный тип «акцентуации характера» – 38,46%, далее следуют лабильный и гипертимный типы акцентуаций с одинаковым процентным соотношением – 12,82%. Психастенический тип находится на третьем месте по частоте встречаемости – 7,69%. Таким образом, в исследуемых группах, преобладают эпилептоидный, лабильный, гипертимный и психастенический типы. Наличие дополнительных шкал в методике ПДО дали нам следующие показатели: частота встречаемости эмансипированных лиц в исследуемой выборке – 87,17%, по параметру «алкоголизация» – 56,41%. Меньше число лиц с «риском начала употребления наркотических веществ» – 46,15% и лиц с «риском социальной дезадаптации» – 46,15%.

При сопоставлении данных, полученных в результате проведения «Теста личностных акцентуаций» В.П. Дворщенко и анкетного опроса с помощью тест «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевича, получены следующие показатели: у 100% испытуемых по данным модифицированного варианта ПДО, определена психологическая склонность к алкоголизации. Из них больше половины опрошенных (66,7%) посещают вечеринки и употребляют алкоголь. Согласно анкетным данным 83,3% опрошенных – конфликтуют с друзьями, родителями, преподавателями, сослуживцами, начальниками. По результатам «Теста личностных акцентуаций», у 66,7% наблюдается выраженная реакция эмансипации, 33,4% опрошенных регулярно курят. У 50% испытуемых, по данным ПДО, выявлен риск употребления наркотических

веществ. По анкетным данным он составил – 16,7%. Также истинный характер суицида встречается у 66,7% испытуемых.

При анализе результатов, полученных с помощью используемых методик, среди представителей молодёжи, которым присущ лабильный тип акцентуации характера вырисовывается следующая картина: 66,7% испытуемых автоматически попадают в группу риска по девиантному поведению, т.к. проживают отдельно от своих семей. Кроме того, все они имеют психологическую склонность к употреблению алкоголя по данным «Теста личностных акцентуаций». Результаты анкетных данных подтверждают употребление спиртных напитков – 66,7% опрошенных. Реакция эмансипации у 50% – умеренная, у второй половины – слабая. У 100% испытуемых с указанным типом акцентуации имеются признаки повышенной конфликтности.

Гипертимный тип. 50% испытуемых, имеющих данный тип акцентуации составляют группу риска в отношении аддиктивного поведения, т.к. проживают либо в неполной семье либо отдельно. Практически у всех определена психологическая склонность к алкоголю. Анализ анкетных данных показал – 50% часто посещают вечеринки, где употребляют спиртные напитки. 75% опрошенных регулярно курят и имеют высокий риск употребления наркотических веществ. Согласно анкетным данным, лишь 25% респондентов признались, что пробовали наркотические вещества. У всех испытуемых в данной группе выявлен риск социальной дезадаптации, при этом у 50% – высокий. У половины испытуемых с указанным типом акцентуации наблюдается очень сильная реакция эмансипации, в то время как у остальных – слабая. Демонстративный характер суицида, по данным модификации ПДО, наблюдается у 75% испытуемых.

По результатам дополнительных шкал, проведенной методики ПДО определена наибольшая склонность к аддиктивному поведению у молодёжи, акцентуации характера которых относятся к эпилептоидному и к лабильному типами. Эти данные подтверждаются и результатами анкетных данных. При сопоставлении выявлено, что у эпилептоидного типа и лабильного типа очень высокие процентные показатели, определяющие аддиктивности.

Анализ смысложизненных ориентаций показал, что для личностей, склонных к зависимости, по сравнению со здоровыми характерны более низкие значения общего показателя осмысленности жизни, целей в жизни, интереса и эмоциональной насыщенности жизни, удовлетворенности самореализацией, представления о себе как о сильной личности, а также управляемости жизнью. Таким образом, зависимой личности не свойственны цели, придающие жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Эти молодые люди не склонны воспринимать процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный, они не считают себя сильными и обладающими свободой выбора, а убеждены в том, что не способны контролировать свою жизнь самостоятельно.

Значительные различия были обнаружены среди респондентов практически по всем параметрам самооотношения, в результате которых стало очевидным следующее: для представителей молодёжной среды Кольского Севера, склонных к аддикциям, характерны: более низкие значения всех трёх уровней самооотношения, отличающихся по степени обобщённости, а также более низкий уровень глобального самооотношения. Зависимые респонденты негативно относятся к своим способностям, энергии, самостоятельности, негативно оценивают возможности контролировать свою жизнь, не доверяют себе, имеют более низкую самооценку. Им свойственны ожидания того, что за них кто-либо решит их жизненные проблемы при наличии таковых, а также отсутствие интереса к социально-активной деятельности.

Таким образом, полученные результаты эксперимента позволяют утверждать, что выдвинутое предположение нашло своё подтверждение. Действительно, для личности, склонной к аддиктивному поведению, по сравнению со здоровой личностью, характерны более низкие инициативно – личностные значения.

Данные эмпирического исследования можно использовать в качестве основы для разработки и апробирования социально-психологической программы, направленной на профилактику возникновения аддикций среди молодёжи Мурманской области и Республики Карелия. Эта информация необходима для обретения свободы выбора, для развития адаптивных способностей у молодых людей и понимания важности умения жить в реальной жизни и решать жизненно важные проблемы без страха перед действительностью.

Следует отметить, что большую роль в профилактике аддикций играют молодёжные общественные организации, в рамках деятельности которых проводится профилактика аддиктивного поведения, проводящаяся с помощью следующих инструментов:

- ◆ информирование о последствиях употребления психоактивных веществ, участия в азартных играх, а также длительного использования компьютера;
- ◆ формирование навыков здорового образа жизни и антизависимых установок;
- ◆ формирование эффективных стратегий преодоления кризисных ситуаций (стрессоустойчивость);
- ◆ развитие коммуникативных навыков, способности противостоять давлению извне;
- ◆ формирование мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, о нравственно – эстетических ценностях, ценности здорового образа жизни, законопослушности, уважении к человеку, окружающей среде и др.

Особенно эффективен такой метод работы, часто используемый в рамках деятельности молодёжных общественных организаций, как комплекс

тренинговых занятий, тематика которых охватывает спектр проблем, охраны психофизического здоровья и профилактики аддиктивного поведения молодежи Кольского края.

Работа с семьёй также является составляющей системы профилактики молодёжной зависимости. Она может осуществляться в нескольких формах: индивидуальная работа с членами проблемных семей; работа с семьёй в целом; специальные родительские группы; работа с массовой родительской аудиторией, куда входят все члены семьи [6, с. 14]. Не маловажен тот факт, что работа с родителями либо с другими членами семьи может осуществляться как параллельно с другими формами профилактики, так и независимо от них.

Таким образом, существует множество различных направлений работы по профилактике аддиктивного поведения в молодёжной среде, в которой в равной степени принимают участие представители различных сфер: реализация образовательных и профилактических программ и проектов среди молодёжи; изготовление печатной продукции; организация массовых молодёжных мероприятий; организация досуга подростков и молодёжи и т. п. Названные способы профилактики аддикций в молодёжной среде могут использоваться как по отдельности, так и в комплексе. Основным фактором эффективности в данном случае является именно ранее выявление зависимости, если она уже есть.

## **Литература**

1. **Кольцов М.Е.** Психопрофилактика аддиктивного поведения // [http://www.pomochnikvsem.ru/kopilka/otklonenie/psikhoprofilaktika\\_addiktivnogo\\_povedenija.doc](http://www.pomochnikvsem.ru/kopilka/otklonenie/psikhoprofilaktika_addiktivnogo_povedenija.doc) .- [дата обращения 04.11.2014]
2. **Портал** психологических изданий PsyJournals.ru // [http://psyjournals.ru/addictive\\_behavior/issue/46004.shtml](http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46004.shtml) [Особенности аддиктивного поведения студенческой молодёжи – Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация].- [дата обращения 04.11.2014]
3. **Проблемы** специальной психологической помощи детям и подросткам: материалы региональной научно – практической конференции, 8 – 9 декабря 2009 г. / отв. Ред. А.В. Гушина, Т.В. Кузьмичёва. – Мурманск: МГГУ, 2011. – 104 с.
4. **Психология** девиантного и аддиктивного поведения // [http://www.anypsychology.ru/content/osnovnye-vidy-addiktivnogo\\_povedenija](http://www.anypsychology.ru/content/osnovnye-vidy-addiktivnogo_povedenija) . – [дата обращения 04.11.2014]
5. **Рожков М. И., Ковальчук М. А.** Профилактика наркомании у подростков: Учебное методическое пособие. – М.: Гуманитарное издание центра ВЛАДОС, 2003. – 144 с.
6. **Социальная** активность молодёжи как фактор профилактики аддиктивного поведения: Международная студенческая научно – практическая конференция. 2 – 3 декабря 2008 года // Сб. статей / Под ред. В.Р. Рыбкина, В.В. Кострова и др. – Мурманск: МГПУ, 2009. – 224 с.

# ГОТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ В АРХИТЕКТУРЕ И ПСИХОЛОГИЯ

**А. С. Смирнова**

*Государственное бюджетное профессиональное  
образовательное учреждение города Москвы  
«Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26»*

Готическая архитектура – период развития центрально европейской архитектуры, соответствующий зрелому и позднему средневековью (с конца XII по начало XVI века). Готическая архитектура сменила архитектуру романской эпохи и в свою очередь уступила место архитектуре эпохи Возрождения. Сам термин «готика» возник в Новое время как презрительное обозначение всего принесенное в европейское искусство варварами – готами.

Мир готики таинственен, запутан и неоднозначен. Любой готический храм – многосмысловая загадка, только не загаданная вслух, а воплощенная в камне, витражах, выложенных на полу лабиринтах, скульптурах и композициях. С готическими соборами связано огромное количество легенд. Кто-то видит в этих зданиях шедевры зодчества, для кого – то это – Вселенная, модель Универсума, Библия для неграмотных, аналогия метафизики, символические послания тамплиеров и алхимиков. Приверженцы эзотерических учений утверждают, что архитектура и символика, например, парижского Нотр – Дама – это своего рода зашифрованный свод оккультных учений. Именно в этом смысле Виктор Гюго говорил о соборе Нотр-Дам как о «наиболее удовлетворительном кратком справочнике оккультизма».

Термин «готика» введён во времена эпохи Возрождения как уничижительное обозначение всего средневекового искусства, считавшегося «варварским». В начале XIX в., когда для искусства X–XII вв. был принят термин «романский стиль», были ограничены хронологические рамки готики, в ней выделили раннюю, зрелую (высокую) и позднюю фазы. Готика развивалась в странах, где господствовала католическая церковь, и под её эгидой феодально-церковные основы сохранялись в идеологии и культуре эпохи готики. Готиче-

ское искусство оставалось преимущественно культовым по назначению и религиозным по тематике: оно было соотнесено с вечностью, с «высшими» иррациональными силами. Для готики, характерны символично-аллегоричный тип мышления и условность художественного языка. От романского стиля готика унаследовала главенство архитектуры в системе искусств и традиционные типы зданий. Особое место в искусстве готики занимал собор – высший образец синтеза архитектуры, скульптуры и живописи (преимущественно витражей). Несоизмеримое с человеком пространство собора, вертикализм его башен и сводов, подчинение скульптуры динамичным архитектурным ритмам, многоцветное сияние витражей оказывали сильное эмоциональное воздействие на верующих.

В первой половине XVIII века понятие «готический» чаще всего означает архаичный, странный, нескладный, варварский, безобразный. Все, что старомодно, не принято в хорошем обществе, то это *gothique* (готика). В «философских письмах» Вольтер осуждает христианскую тематику театральных пьес, называя ее «готическим варварством» (*barbarie gothique*).

Еще один эмоциональный оттенок единого смыслового значения, отмеченный Хельбруком, – готическое как иррегулярное. Именно такой контекст мы находим в статье «*Gothique*» Энциклопедии, написанной кавалером де Жю-Куром «... в живописи эта манера, которая не признает никаких правил, которая не руководствуется изучением античности <...>. Это варварская манера».

Развитие искусства готики отражало и кардинальные изменения в структуре средневекового общества: начало формирования централизованных государств, рост и укрепление городов, выдвигание светских сил – городских, торговых и ремесленных, а также придворно – рыцарских кругов. По мере развития общественного сознания, ремесла и техники ослабевали устои средневекового религиозно-догматического мировоззрения, расширялись возможности познания и эстетического осмысления реального мира; складывались новые архитектурные типы и тектонические системы. Интенсивно развивались градостроительство и гражданская архитектура.

Структура здания складывается из прямоугольных ячеек ограниченных 4 столбами и 4 арками, которые вместе с арками-нервюрами образуют остов крестового свода, заполненного облегченными небольшими сводами – распалубками. Боковой распор свода главного нефа передаётся с помощью опорных арок (аркбутанов) на наружные столбы контрфорсы. Освобожденные от нагрузки стены в промежутках между столбами прорезаются арочными окнами. Нейтрализация распора свода за счёт вынесения наружу основных конструктивных элементов позволила создать ощущение лёгкости и пространственной свободы интерьера. 2-башенные западные фасады французских соборов с 3-мя порталами и узорным круглым окном ("розой") в центре сочетают устремление ввысь с ясной уравновешенностью членений.

На фасадах варьируются стрельчатые арки и богатые архитектурно – пластические и декоративные детали. Статуи на консолях перед колонками порталов и в их верхней арочной галерее, рельефы на цоколях и в тимпанах порталов, а также на капителях колонн образуют цельную сюжетную систему, в которую входят персонажи и эпизоды Священного писания, аллегорические образы.

Готика ввела всего два принципиальных новшества в конструкцию сводчатого покрытия. Во – первых, своды стали выполняться на нервюрах каменных тягах или ребрах, несущих независимые друг от друга части свода распалубки. Нервюры служат своего рода арматурой свода, его активным остовом и воспринимают основные рабочие усилия конструкции. Поэтому они выполняются из тщательно подобранных тесаных камней в отличие от распалубок, для которых используются маломерные камни. За счет введения нервюр в конструкция свода становится легче и надежнее. Она получает гибкость, не свойственную тяжелой романской кладке крестового свода, работающего как одно монолитное целое. Раньше незначительная осадка или отклонение опоры вызывали губительные трещины покрытия. Теперь они не страшны: связевая конструкция нового свода гораздо легче справляется с деформацией.

Важной деталью готического собора является изображение лабиринта. Один из самых известных лабиринтов выложен на полу Шартрского собора, но аналогичные образы встречаются повсеместно. Основная идея этого символа заключается в возврате к духу путем прохождения по запутанной дороге к центру. Прохождение лабиринта символизирует также духовную эволюцию, путь адепта, получающего в результате Святой Грааль, философский камень или «сокрытую» Печать. «Готическая архитектура есть явление такое, какого еще не производил вкус и воображение человека», – замечал Н.В. Гоголь. Готикой увлекались Виктор Гюго, Джон Рескин, Марсель Пруст, Шарль Пегй, Максим Горький. Знаменитый скульптор – Огюст Роден восторгался ею. Важным принципом готики было духовное понимание света.

В замысле образа собора проявились не только новые идеи католической религии, но и новые представления о мире, возросшее самосознание горожан. Динамическая устремленность ввысь всех форм храма была порождена идеалистическим « стремлением души к небу», пробудившейся тоской о вселенной и одновременно рациональными соображениями, вызванными теснотой городской застройки. Поражающий масштаб, который погружает входящего в огромное пространство; объем удерживает человека, как бы пригвожденным к обширной плоскости пола, в то время как взгляд и мысли стремятся вверх. Башни собора выполняли функции дозорной и пожарной вышки. Иногда они увенчались фигурой петуха – символа бдительности [4].

Взаимоотношение скульптуры и архитектуры в готике иное, чем в романском искусстве. В формальном отношении готическая скульптура гораздо

более самостоятельная. Она не подчинена в такое степени плоскости стены и тем более обрамлению, как это было в романский период. В готику активно развивается круглая монументальная пластика. Но при этом готическая скульптура – неотъемлемая часть ансамбля собора, она часть архитектурной формы, поскольку вместе с архитектурными элементами выражает движение здания ввысь, его тектонический смысл. И создавая импульсивную светотеневую игру, она в свою очередь оживляет, одухотворяет архитектурные массы и способствует взаимодействию их с воздушной средой [5].

Кельнский собор в Германии – одно из самых величайших архитектурных шедевров в истории. Легенда, связанная с ним гласит, что первый архитектор сооружения – Герхард, был не в состоянии самостоятельно построить Собор, поэтому ему пришлось пойти на отчаянный шаг – заключить сделку с самим Дьяволом, чтобы тот помог ему в строительстве. На кону была душа архитектора. Но Дьяволу не удалось завладеть душой Герхарда, жена архитектора вмешалась в коварные планы Дьявола. В отместку, Дьявол наложил на город мощное заклятье: Кельн будет процветать лишь до тех пор, пока не закончен собор, а когда положат последний камень – начнется упадок Кельна. К счастью, проклятье не сработало. Собор достроен еще в прошлом веке, а город до сих пор переживает свой расцвет [2].

Так же к мистическим архитектурным сооружениям в готическом стиле можно отнести Собор Нотр – Дам де Пари. Он овеян легендами. Одна из таких легенд связана с воротами перед входом в собор. Они настолько великолепны, что трудно поверить, что их мог сотворить человек. Легенда гласит, что их автором был кузнец по имени Бискорне, который по заказу канонника Нотр – Дама, согласился выковать ворота, достойные величию собора. Бискорне боялся не оправдать доверие канонника, и решил он обратиться за помощью к Дьяволу, пообещав отдать душу за великолепную работу.

Ворота для собора были настоящим шедевром, ажурные переплетения сочетались с фигурными замками. Но вот беда, замки на воротах не мог открыть даже кузнец, они не поддавались никому, только после окропления святой водой они поддались. Бискорне не мог объяснить происходящего, он потерял дар речи, а спустя несколько дней умер от неизвестного недуга. И унес одну из тайн Собора Парижской Богоматери с собой в могилу [3].

В важном примере – очерке о современной архитектуре, вышедшем в 1836 г., Н.В. Гоголь пишет о разделении общественного и эстетического сознания в новую эпоху: «Век наш так мелок, желания так разбросаны по всему, знания наши так энциклопедичны, что мы никак не можем сосредоточиться на одном каком-нибудь предмете наших помыслов и оттого поневоле раздробляем все наши произведения на мелочи и на прелестные игрушки. Мы имеем чудный дар делать все ничтожным». Гоголь продолжает с исключительно архитектурной проницательностью, которая дисперсна, энциклопедична и, воз-

можно, тривиальна. В отличие от универсального закона неоклассицизма он призывает к приятной взору городской архитектуре, основанной на всех стилях: «Город должен состоять из разнообразных масс, если хотим, чтобы он доставлял удовольствие взорам. Пусть в нем совокупится более различных вкусов. Пусть в одной и той же улице возвышается и мрачное готическое, и обремененное роскошью украшений восточное, и колоссальное египетское, и проникнутое стройным размером греческое» [1].

Функция подменяется созданием эстетического ландшафта города для просвещения и восторга его жителей. О человеке, способном создать этот новый ландшафт, Н.В. Гоголь пишет: «Архитектор – творец должен иметь глубокое познание во всех родах зодчества. Он менее всего должен пренебрегать вкусом тех народов, которым мы в отношении художеств обыкновенно оказываем презрение. Но для того чтобы изучить идею, нужно быть ему гением и поэтом» [1].

В подведении итога можно сказать, что ученые до сих пор не раскрыли и сотую часть замысла, которые вкладывали архитекторы в готический стиль и в величие соборов. Поэтому невозможно дать ответ на вопрос: « Кто первым начал влияние на психологию человека, готика, или сам человек через это мощнейшее архитектурное направление?».

## Литература

1. **Гоголь Н.В.** Об архитектуре нынешнего времени. Собр. соч. в шести томах. Т.6. М., 1952.
2. **Кельнский собор:** величайший шедевр неоготики // nashpilkah.com.ua
3. **Тайны Собора Парижской Богоматери** // <http://o-france.ru/>
4. **Саратов Л.А.** Пространство и архитектурные конструкции.
5. **Готика в России.** – М., 2007

# **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**А. Е. Харламенков**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

Цель настоящей статьи – осветить проблематику коммуникативной сферы среди лиц с нарушением слуха (глухих и слабослышащих). Для значительной части данной категории людей родным является русский жестовый язык; причём, русский язык для них выступает в роли второго языка. Другими словами – они вынуждены жить в условиях двуязычия.

Жестовый язык является полноценной лингвистической системой, что подтверждается, в частности, принятием федерального закона «О внесении изменений в статьи 14 и 19» федерального закона «О социальной защите инвалидов в России» [12] и определением статуса жестового языка. Указанным законом реализуются нормы Конвенции о правах инвалидов [13], согласно положениям которой инвалиды имеют право наравне с другими на признание и поддержку их особой культурной и языковой самобытности, включая жестовые языки и культуру глухих.

Специалистам известно, что развитие личности невозможно без языка. Трагизм ситуации в России заключается в том, что родной для глухих язык – жестовый, глухим в специализированной системе образования не преподают. Сложилась ситуация, когда к 20-30 годам глухие владеют жестовым языком лишь на бытовом уровне. Это приводит к проблемам в освоении русского языка. Дальнейшие проблемы нарастают как снежный ком.

За рамками статьи намеренно оставлены острые специфические темы, волнующие специалистов-предметников (переводчиков жестового языка, сурдопедагогов).

Актуальность выбора темы обусловлена большим количеством инвалидов по слуху в России и необходимостью улучшения социализации данной группы населения.

За рамками статьи намеренно оставлены проблемы языкознания и перевода; методик обучения жестовым языкам.

## В чём инвалидность глухоты

Среди лиц с ограниченными возможностями здоровья особое место занимают люди с нарушениями слуха.

Особенность заключается в том, что в общественном сознании глухие не воспринимаются как инвалиды: у человека отсутствуют внешние дефекты. На бытовательском уровне неизменно возникает сравнение с другими группами инвалидов, и «ближайшей» из них на рассмотрение попадают слепые. Если на сцену поставить слепого с тростью и глухого со слуховым аппаратом и предложить залу назвать, кто из них инвалид, результат предугадать нетрудно: инвалидом назовут слепого; глухого же сочтут здоровым.

Во многом «родственность» этих групп обоснована, так как и глухота и слепота связаны с нарушением восприятия информации, допуская, что через зрение и слух человек получает 100% оной. С сожалением следует отметить, что даже во многих научных трудах встречается такая пропорция распределения потоков информации:

зрение – 80%  
слух – 20%

Данная пропорция представляется ошибочной в принципе.

Вся социальная информация, все абстрактные понятия (*любовь, мир, мораль, мысль, слово, и т. д.*) передаются через слух. Именно через слух идёт воспитание человека с рождения.

Для оценки пропорциональности потока информации каждый может провести мысленный эксперимент, перенеся себя в Китай: иная языковая среда, в которой наш мозг не может на слух даже разделить отдельные слова, делает невозможной получение какой-либо информации по данному каналу восприятия, что равняется его полному отсутствию.

Представляется более верным, перевернуть пропорцию:

зрение – 20%  
слух – 80%

Ещё одна житейская ситуация позволит предположить верность именно такой пропорции; для этого нам помогут, как ни странно, именно слепые.

Кто пересекался со слепыми, тот слышал абсолютно адекватную речь этих людей; более того, если вы имеете только телефонное знакомство со слепым человеком (например – по работе), вы никогда не узнаете, что он слепой, только если он сам вам об этом не скажет. Речь этих людей, их интеллектуальное развитие абсолютно идентичны полностью зрячим: они к

месту и ко времени употребляют даже понятия цветов и различной светлости времён суток.

С глухими же ситуация прямо противоположная.

Нам приходилось слышать из уст обывателей практически только одну оценку глухих – умственно отсталые: машут руками, мычат, а если и говорят или пишут, то ни пойми что.

*Глухие – это не умственно отсталые; глухие – это интеллектуально полноценные люди. Вся их проблема заключается в тотальной многолетней информационной блокаде.*

В чём заключается информационная блокада. В первые годы жизни у человека формируется речь и базовый понятийный аппарат. При отсутствии слуха этих процессов нет. В школах глухих, в основном, используется верботональная система без применения родного для глухих языка – жестового. Когда глухие поступают в средние и высшие учебные заведения, они, в большинстве своём оказываются между-языковыми личностями, не владеющие ни русским языком, ни родным жестовым.

Мы согласны с заведующей лабораторией русского жестового языка РГСУ В. П. Камневой, которая отмечает следующее: «Все прекрасно знают, что не зная собственного языка, изучить в совершенстве иностранный невозможно, потому что нужны понятия. Без базовых понятий, без фундамента, объяснение нового материала упирается в тупик непонимания: написали – не понял; жестами объяснили – не понял – он жестов не знает. Что в итоге получается? – вакуум. Несчастный человек в камере-одиночке – это самое страшное наказание; люди с ума сходят.

Преодолев информационную блокаду мы получим грамотного человека. Не будем говорить: глухого, слабослышащего, инвалида – нет; мы получим полноценную личность. А так мы получаем человека, не могущего осмыслить информацию, которую он должен получить; ну радио молчит – понятно, но газеты, интернет и прочие письменные источники так же остаются заблокированными: *глухой не может принять правильное решение только потому что он не может осмыслить эту информацию, которую получил; всё.* И вот тогда наступает инвалидность. И инвалидность не потому что он не слышит, а потому что информации нет; а та, что доступна, не может быть воспринята и обработана. А сейчас мир информации» [14].

Особо здесь следует выделить один момент: сами глухие считают, что они понимают текст. Тотальные аномалии выявляются только при встречном опросе со стороны грамотного переводчика: обнаруживается, что восприняты несвязанные между собой обрывки, так как глухие, из-за недос tatочного владения русским языком, воспринимают только номинальное значение слова и не могут выявить его переносного смысла, зависящего от контекста.

Исходя из вышеизложенного, мы можем ответственно заявить: глухота – инвалидность не медицинская, а социальная; об этом же писал и выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский, говоря, что «глухота – это социальный вывих».

### **Формирование коммуникативной компетентности как средство преодоления информационной блокады**

Инвалиды по слуху – это полноценные личности; а любому индивидууму жизненно необходима социализация. *Альтернатива успешной социализации – это превращение личности в асоциальный, а, затем, – в криминальный элемент.*

Для успешной социализации любой человек должен иметь коммуникативную компетентность. Однако, глухие и слабослышащие, в своей массе, не имеют её даже в зачатках.

У глухих невозможность вступить в контакт со слышащими обусловлена не разностью языков, а гигантскими провалами в понятийной базе. Ограниченность объёма статьи вынуждает опустить доказательную базу этого утверждения; однако можно привести один факт: общаясь между собой, переводчики русского жестового языка отметили феномен – глухие не знают своего родного жестового языка. Множество попыток выяснить у глухих (студенты колледжа) смысловое значение, понятие того или иного жеста, в ответ только одно: «не знаю».

И так, какая сложилась ситуация.

Являясь родным языком для значительной части населения России (более 120 тысяч [1]), язык жестов представляет для исследователей значительную трудность ввиду того, что отсутствует его письменная фиксация, обусловленная спецификой языка, как кинетической кодовой системы. Данное обстоятельство вызывает и значительную трудность при изучении языка самими глухими, так как обучение, фактически, ведётся только при личном контакте, «изустно», без возможности обратиться к эталонным источникам – словарям. Отсюда и значительная языковая раздробленность даже на малых территориях.

Энтузиастами выпущено множество словарей жестового языка. Появились электронные и on-line издания. Следует отметить, что все издававшиеся печатные словари русского жестового языка и все известные автору on-line словари не делают различий между словами русского языка и жестами, передающими соответствующие понятия, устанавливая, тем самым, жёсткую и однозначную связь СЛОВО – ЖЕСТ, что представляется неверным. Например, толковый словарь русского языка Ожегова [11] для слова «МИР» даёт 11 значений, что не могут отразить известные словари русского жесто-

вого языка; то есть, не решена проблема многозначности слов русского языка при конкретности смыслового значения жеста.

Особо требуется подчеркнуть объём словарей. Ни один из известных нам жестовых словарей не превышает 10 000 жестов, в то время, как объём толкового словаря Ожегова [11] около 100 000 слов, без учёта научной лексики и терминологии; в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля – около 200 000 слов [3, 4, 5, 6].

Всё это привело к возникновению главной проблемы жестового языка: денормализованность на фоне отсутствия языковых (лексических) эталонов; значительные затруднения в изучении лексики языка всеми заинтересованными группами (носители языка, преподаватели, переводчики), так как обучающий языку наставник не в состоянии, по объективным причинам, знать всей лексики языка и передать её в полноте своим воспитанникам. Другими словами, остро требовалась фиксация всей лексики жестового языка в едином центре для возможности организации дальнейшей работы по её изучению, систематизации и научному анализу.

Появление персональных ЭВМ дало возможность начать работу над словарём жестового языка на новых принципах, используя технологии баз данных; снялись физические количественные ограничения на объём словаря и разветвлённость его структуры. Целью работы был сбор и фиксация всех жестов с одновременным выявлением их структурных компонентов и взаимосвязей; выявление и уточнение их смыслового значения.

Работа над данной системой была начата в 1997 году. По мере сбора фактического материала постоянно вносились изменения и дополнения в структуру базы данных. За 15 лет было собрано, описано и структурировано более 1 000 жестовых знаков. Смена технологических платформ привела к заморозке проекта на 6 лет. В 2014 году проект был портирован на новую платформу, получил название «*Электронная справочно-аналитическая система “Русско-жестовый толковый словарь”*» и стал доступен через сайт Сообщества переводчиков русского жестового языка «СурдоЦентр» [www.SurdoCentr.ru](http://www.SurdoCentr.ru) (далее – Сайт), а так же в виде мобильного приложения для планшетов на платформе Android.

## **Русско-жестовый толковый словарь**

*Целевая аудитория.* «Электронная справочно-аналитическая система “Русско-жестовый толковый словарь”», далее – Словарь или Система, предназначен для двух целевых групп:

- специалистов (во-первых, переводчиков жестового языка) и студентов языковых курсов;
- носителей жестового языка (глухих) и неспециалистов широкого круга.

Очевидно диаметрально разность интересов и потребностей этих групп, влекущая противоречия в целях, задачах и способах их решения. При этом, объединение в рамках одной Системы даёт и значительный выигрыш в охвате материала и глубине его проработки.

Решение проблемы найдено через создание двух режимов работы Системы (Справочный и Аналитический) и через разграничение доступа к информации.

Для организации доступа целевой группы специалистов – переводчиков жестового языка, Словарь размещён на Сайте Сообщества переводчиков.

*Краткое описание и ключевые особенности Словаря.* Решена задача выбора семантического значения слова русского языка путём разделения в рамках Словаря понятий «СЛОВО» и «ЖЕСТ», выносом графы «СЛОВО» в отдельную таблицу базы данных. Это позволяет провести сопоставление слов русского языка и соответствующих жестов языка глухих и более объективно подойти к задаче решения многозначности словесного языка в зависимости от контекста. Для каждого СЛОВА и каждого ЖЕСТА используется отдельная запись в соответствующей таблице базы данных, что удобно для пользователя и является очевидным решением для электронных толковых словарей.

Словарь содержит постоянно пополняемую базу данных слов и жестовых эквивалентов с функцией толкового словаря для введённых СЛОВ и соответствующих им ЖЕСТОВ. Учитывается и вариативность жестов для одного понятия. Для этих целей для каждого жеста в его карточке (словарной статье) даётся:

- ◆ перечень всех слов, которыми может быть переведён данный жест;
- ◆ описание конфигурации и движения рук, манеры исполнения жеста;
- ◆ видеозапись жеста;
- ◆ фотография по ключевым кадрам;
- ◆ этимология возникновения жеста с описанием его смыслового значения, иконичности или абстрактности;
- ◆ речевые примеры использования данного жеста в контексте слов;
- ◆ речевые примеры, в каких случаях нельзя использовать данный жест;
- ◆ актуальность (современный или устаревший жест).

В Словаре представлены жесты, использующиеся в различных регионах с соответствующими пометками «диалект».

Для каждого жеста приводится список слов, которым он соответствует. То есть даётся набор синонимов, соответствующих данному семантическому значению.

Таким образом в Словаре выстраивается сеть:

СЛОВО – ЖЕСТЫ;

ЖЕСТ – СЛОВА.

В такой сети синонимов на видео снимается только базовое значение парадигмы, что позволяет избежать дублирования жестов, отличающихся только артикуляцией, но одинаковых по смыслу. Данный приём избавляет и от ошибочного формирования мысли об однозначном соответствии пар СЛОВО – ЖЕСТ, так как наглядно показывает неизменность жеста для целого синонимического ряда. При этом оправдана оговорка, что воспроизводить жест нужно с той артикуляцией, которая соответствует произносимому слову.

В Словаре одновременно отображаются видео и фото жеста, что позволяет сразу воспринять и динамику жеста и его реперные точки для улучшения качества усвоения сложного визуального материала.

Пояснения к словам (жестам) составлены на основе более 30 энциклопедий и словарей, размещённых в свободном доступе в Интернете, на портале Яндекс.Словари, Толкового словаря Ушакова, опубликованном на портале Грамота.гу.

Для наполнения жестового словаря использованы: словари И.Ф. Гейльмана [7, 8]; Р.Н. Фрадкиной [10]; машиностроительных терминов [2]; из практики автора; словарь церковной лексики [9].

## **Заключение**

Словарь, в котором объединены описания жестов, толкования понятий, слова русского языка и синонимический ряд, – представляет для любого заинтересованного лица – носителя или исследователя жестового языка – универсальный инструмент. Глухие с его помощью смогут развивать и уточнять собственную понятийную базу, что позволит им так же развивать и коммуникативную компетентность. Это является фундаментом успешной социализации инвалидов по слуху. В результате социум имеет полностью самодостаточную личность, исключённую из криминальной среды.

Представленная Система предоставляет так же уникальный, в своём роде, инструментарий для работы переводчиков жестового языка, позволяющий обобщить весь их лингвистический опыт и провести его аналитическую обработку, что, в свою очередь, приведёт к повышению квалификации переводчиков и стимулирует развитие жестового языка в целом.

## **Литература**

1. **РОССТАТ.** Вот какие мы – россияне. Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года, 22.12.2011
2. **Казанцев А. Г., Визер В. Г., Мьялькин В. Н.** Машиностроительные термины. Словарь жестового языка. – Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, 2011.

3. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1. – М.: Русский язык, 1999.
4. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка. Т.2. – М.: Русский язык, 1999.
5. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка. Т.3. – М.: Русский язык, 1999.
6. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка. Т.4. – М.: Русский язык, 1999.
7. **Гейльман И.Ф.** Специфические средства общения глухих. часть 1-4. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1975-1978.
8. **Гейльман И.Ф.** Ручная азбука и речевые жесты глухонемых. – М.: КОИЗ, 1957.
9. **Иванюшева Н.В., протоиерей Иоанн Коржевой, Заварицкий Д.А., Вишневская С.А. Дятлова Е.А.** Словарь жестовой речи: церковная лексика. – Киев: Изд-во «Глас», 2006.
10. **Фрадкина Р.Н.** Говорящие руки. Тематический словарь жестового языка глухих России / – Москва: Издательство "Сопричастность" ВОИ, 2001. – 598 – ISBN 5-7052-0022-6
11. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка / Л. И. Скворцов – Москва: Издательский дом "ОНИКС", 2010. – 736 с. – ISBN 978-5-488-01619-4
12. **Конвенция** о правах инвалидов (принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН № 61/106), 13 декабря 2006 г.
13. **Федеральный закон** от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 28.12.2013) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», 24.11.1995.
14. **Камнева В.П.** Конференция «Роль жестового языка в процессе обучения неслышащих студентов в сфере профессионального образования», Стенограмма выступления. 2013. – Режим доступа: <http://www.surdocentr.ru/publikatsii/11-о-языке-zhestov-i-russkom-yazyke/70-konferentsiya-surdocentrovodchikov-rol-zhestovogo-yazyka-v-protse-обучения-неслышащих-студентов-в-сфере-professionalnogo-obrazovaniya>

# ВОЛОНТЁРСТВО – ПЕРВЫЙ ШАГ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ

С. С. Цебрук

*Московский Государственный Областной Университет*

На данный момент одной из актуальных проблем в социально-экономической сфере общества выступает сложное положение молодежи в сфере занятости. Выпускаясь из ВУЗов, молодые люди не могут устроиться по своей специальности, не имея опыта работы и не имея определенных навыков. Несмотря на то, что государство как то разворачивает пилотные проекты, считаю, что без существенной помощи участников рынка, коммерческих организаций и молодых специалистов, будет очень сложно создать эффективную систему притока рабочей силы и ее распределения в сфере занятости.

История волонтерства, благотворительности, бескорыстной помощи нуждающимся, думается, ничуть не короче истории самого человечества. Особенную актуальность эти идеи получили в связи с распространением христианства, где заповедь о милосердии, о любви к ближнему является одной из центральных.

Французское «volontaire» восходит к общеиндоевропейскому корню, означающему стремление, желание: латинское «voluntas» и славянское «воля» из той же парадигмы. Волонтерами в XVII-XVIII веках во Франции, Англии и других странах называли людей, добровольно идущих на военную службу. В то время всеобщей воинской повинности в Европе еще не существовало, и при объявлении войны стране и королю шли служить добровольцы. Так складывалось понятие волонтерства за границей, хотя и в России в XVIII веке бытовал термин «волентир» или «вулентёр» с тем же значением. Современное, более широкое понимание слово «волонтер» получило лишь в XX столетии.

Развитие волонтерства на Руси начинается вскоре после 988 года, с принятием христианства. В русской православной среде издавна и до сих пор существует традиция работы во славу Божию, когда добровольцы приходят

потрудиться в монастыри. Еще при Ярославе Мудром, повелевшем отдавать всех талантливых детей без различия сословий в «книжное учение», существовали сиротские училища, которые содержались за счет милостыни, собиравшейся с соседних деревень. К слову сказать, ныне сбор пожертвований или фандрайзинг – один из наиболее распространенных видов волонтерства за рубежом [2].

История волонтерства в допетровской России неразрывно связана с принципами христианской добродетели. Как в мирное, так и в военное время Церковь вдохновляла свою паству на бескорыстное служение, помощь и поддержку ближнего. Ярчайший пример – подвиг Минина и Пожарского, добровольческая деятельность которых остановила тяжелейшую польскую интервенцию в тот момент, когда на краю гибели была не только русская государственность, но и сама русская национальность.

Одна из самых ярких страниц истории волонтерства нашей страны, и, в частности, волонтерства в Москве, связана с русско-турецкой войной. В конце 1870-х годов монахини московской Свято-Никольской обители стали первыми в мире сестрами милосердия, которые добровольно отправились на фронт для оказания помощи раненым бойцам. К началу Первой мировой войны это добровольческое движение распространилось среди женщин-волонтеров и за рубежом (Красный Крест).

Конечно, волонтерство в России было не только организованным. Всегда находились деятельные одиночки, жаждавшие помочь угнетенным и обездоленным, ведь это – в самом характере русского человека. Особенно трепетное отношение у многих было к заключенным.

После октября 1917 года волонтерство в России приобрело «добровольно-принудительный» характер. Инициативу, ранее принадлежавшую общественным организациям и частным лицам, полностью взяло в свои руки государство. Последняя негосударственная волонтерская организация, российский филиал Международного Красного креста, была закрыта в 1930-е годы. Впрочем, это вовсе не значит, что добровольчества в СССР не существовало. Образ комсомольца-добровольца, сражавшегося в рядах Красной Армии, восстанавливавшего разрушенное войнами народное хозяйство, ехавшего покорять целину, оставил глубокий след в сознании русских людей. Особо следует сказать о женщинах, которые добровольно уходя на фронт в годы Великой Отечественной войны, не только возрождали традицию сестер милосердия, но и сражались наравне с мужчинами. Вспомним, например, пронзительную повесть Б. Васильева «А зори здесь тихие».

В начале 90-х годов прошлого века добровольчество в нашей стране постепенно начинает возрождаться, на каждом шагу сталкиваясь с множеством проблем, которые, в общем-то, не известны волонтерству за границей. Одна из наиболее острых – разобщенность и безынициативность современного

российского общества, особенно молодежи, отторгнутой от традиционных культурно-исторических ценностей: пустота, которую стремятся заполнить преходящие фетиши западного индивидуализма. Это дискредитация основ коллективизма и взаимовыручки, которые слишком уж насильственно и рьяно насаждались у нас в годы советской власти. Это и всеобщее недоверие, особенно среди тех, кому волонтеры оказывают поддержку, ведь проявления бескорыстия в нынешнем эгоцентрическом бездуховном обществе многих настораживают. Сегодня добровольцем быть не престижно, однако волонтерство в Москве, волонтерство в Санкт-Петербурге и многих других городах России медленно, но все-таки возрождается и продолжает развиваться [2].

Рост интереса к добровольчеству является показателем зрелости гражданского общества. Для сегодняшнего волонтера доступны многие направления деятельности, в которых можно себя попробовать. Помощь животным, уход за больными, помощь в решении детских проблем, реконструкция памятников архитектуры и многое другое. Исследователи гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ отмечают, что за последние несколько лет в России наметилась тенденция на популяризацию добровольческой деятельности, повышение интереса к волонтерству [1, с. 5].

В России, в отличие от стран Европы, уровень развития добровольчества остается низким. Так по данным исследований (GallupInternational) в России волонтерской деятельностью занимаются только лишь около 10 % населения, в основном это молодежь, большая часть из которой – студенты, что объясняется наличием достаточного количества свободного времени и повышенной мобильностью.

Олимпиада в Сочи дала большой толчок развитию волонтерства в России. Больше 25 тысяч человек со всей России, разных возрастов стали добровольцами на олимпиаде в Сочи [3].

Так уж устроены люди, что они не могут реализовать все свои потребности, работая только по профессии. Волонтерский труд позволяет внести в их жизнь разнообразие, найти новых знакомых и реализовать свои желания и возможности.

В организации программы волонтерства имеются свои трудности. Проблемы волонтерства кроются в отсутствии в нашей стране единой системы волонтерства. Конечно, создаются различные волонтерские организации, но все они носят разрозненный характер. Многим современная жизнь диктует другие требования и волонтерская помощь рассматривается ими с оттенком скептицизма. Если шире посмотреть на мир, то не сложно заметить, что наша жизнь, как ни странно, и состоит из концепции волонтерства – помогать людям. Каждый из нас не пройдет мимо человека на улице, которому стало плохо, и обязательно наберет на своем мобильном «03». Каждый второй подскажет заблудившемуся прохожему, как найти нужный адрес. И каждый

третий купит бумажный пакет в супермаркете по акции «помощь детям, оставшимся без родителей». Вспомните, разве мы никогда не подавали монетки нищим и не уступали места пожилым людям в транспорте? Для нас это мелочи, но сколько положительных эмоций мы испытываем, совершая эти добрые поступки. В каждом человеке от природы заложено много хорошего, главное открыть в себе это, и тогда жизнь будет намного проще и счастливее. И сегодня к волонтерам присоединятся люди разного возраста и социального статуса.

Актуальность волонтерства постепенно расширяет масштабы деятельности во благо. К волонтерской деятельности относятся: благотворительные концерты и театральные выступления; просветительские беседы, направленные на профилактику наркомании, СПИДа, подростковой преступности; экологические марши, уборка мусора и загрязнений, а также помощь животным, добровольная помощь зоопаркам и заповедникам; волонтерство в школе; помощь таким категориям граждан, как престарелые, безработные, беспризорные дети, молодежь и студенты, бездомные. Волонтеры оказывают помощь детям-сиротам, детям-инвалидам. Волонтерство в социальной работе предполагает помощь в улучшении социального положения перечисленных категорий граждан; пропаганда здорового образа жизни; интернет-добровольчество; благоустройство и оборудование дворов, городских улиц и многое другое.

За рубежом и в последнее время в современной России практикуется корпоративное волонтерство [2].

Практика показывает, что корпорации в определенной мере являются более привлекательной средой для осуществления волонтерской деятельности сотрудников, чем некоммерческие организации в сфере гражданского общества. Компании – участники исследования имеют различный опыт проведения программ корпоративного волонтерства. В некоторых компаниях волонтерство существует уже более 10 лет. Чаще всего в той или иной форме волонтерство сотрудников в компаниях существует достаточно давно, но именно в последние годы приобрело более системные и организованные формы. Связано это преимущественно с общим развитием корпоративной социальной ответственности компании.

Не менее важной причиной является стремление укрепить корпоративную культуру в компании, повысить внутреннюю лояльность сотрудников, развить в них дух социальной ответственности, укрепить командообразующие связи, а также максимально раскрыть возможности сотрудников, их лидерские качества, дать возможность для самореализации не только в профессиональном поле.

Еще одной из веских причин развития корпоративного волонтерства является инициатива со стороны сотрудников, их желание реализовывать волонтерские мероприятия внутри и под эгидой компании. Так, около 40% опрошенных обследованных компаний начали заниматься корпоративным волонтерством по

инициативе сотрудников. Целями корпоративного волонтерства представителями компаний в первую очередь называются цели самой компании: повышение репутации и поддержание положительного имиджа компании; укрепление команды и повышение внутренней лояльности; развитие профессиональных и личностных качеств сотрудников, моральное удовлетворение от совершения добрых дел; участие и решение проблем в сообществе [1, с.19].

У коммерческих организаций, особенно крупных, есть возможность и, как мы видим, желание организовывать волонтерские программы, так почему бы не использовать такую возможность и не привлечь к себе в организацию студентов для последующего трудоустройства их в свою организацию? Кадры нужны всегда, одни уходят, другие приходят, появляются новые должности, иногда организации расширяются, и они вынуждены искать себе персонал. Наблюдая за молодежью, которая будет заниматься волонтерской деятельностью в их организации, работодатель сможет сделать для себя выводы о его поведении в рабочей обстановке и разглядеть необходимые качества на начальном этапе трудовой деятельности молодого человека.

Конечно, это будет сложно сделать всем корпорациям, занимающимся волонтерской деятельностью и просто нереально привлечь множество студентов, да этого и не нужно, но если такая тенденция будет потихоньку зарождаться и развиваться, молодым людям будет легче ориентироваться в сфере занятости, а организации смогут найти для себя подходящих работников, самостоятельно обучая и настраивая их на свою корпоративную среду.

## **Литература**

1. **Бюллетень** Июнь №1, Центр исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ, 2014. – 40 с.
2. **Союз** Благотворительных Организаций России // <http://www.sbornet.ru>
3. **Союз** Социальной Справедливости России, 2014 // <http://www.runion.ru/volonterstvo>

# ПОСТОЛИМПИЙСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. И. Шаповалов**

*Сочинский государственный университет,  
Институт Непрерывного Профессионального Образования*

Опыт проведенных в разных странах Олимпиад свидетельствует о существенном наследии, которое оставляют после себя олимпийские игры в виде тенденции устойчивого позитивного изменения в социальной, экономической и экологической сферах развития города-хозяина, региона, а также страны проведения Игр. Наследие Игр принято подразделять на материальные и нематериальные составляющие [14].

К материальному наследию относятся: новые или реконструированные спортивные и неспортивные объекты, необходимые для проведения Игр; транспортная инфраструктура; улучшения в состоянии городской среды (например, модернизация отдельных районов города, создание новых общественных зон, парков и скверов); обновленная телекоммуникационная, инженерная, энергетическая инфраструктуры и т. д. – назовем его материальное технико-технологическое наследие. К нематериальному наследию относятся изменения нравственного поведения, социальная компетентность, специфические знания и навыки в общении, осознанное чувство патриотизма, социальная ответственность за свои поступки и др., назовем его социально-культурное (социокультурное) наследие.

В целом постолимпийское наследие – это система материального технико-технологического наследия и социокультурного наследия, находящихся между собой во взаимосвязи по принципу «симбиоза» [1]. На сегодняшний день материальное технико-технологическое наследие сочинской олимпиады уже состоявшаяся реальность, которую необходимо сохранить и главное умело использовать в стратегическом (перспективном) плане на благо населения города, края, России и мира в целом.

Несколько иначе обстоит дело с социокультурным наследием. На сегодняшний день есть только уникальные предпосылки для его становления и некоторые фрагменты его проявления (например, волонтерство), но самого феномена социокультурного преобразования человека под влиянием идей и гуманистических принципов Олимпиады как факта пока нет, и не может возникнуть за еще короткий промежуток времени после Олимпийских игр.

Считается, что постолимпийское наследие проявляется, начинает существенно влиять на развитие социума через 4-6 лет после Олимпиады, а отдельные долгосрочные эффекты, например, социальные, связанные с формированием, в целом, нового постолимпийского общества и, в частности, – личности, могут быть отмечены через 10 лет и более. В этот период т. н. социокультурной динамики изменения и модификация признаков культуры во времени и пространстве в результате воздействия внешних (Олимпиада) и внутренних (процесс осознания значимости прошедшей Олимпиады) сил наиболее полно раскрываются и проявляются в экономической, социальной и экологической сферах.

Представляется, что такой значимый период полноценного осознания Олимпийских игр как важного, переломного события в социальной и экономической жизни страны, как собственно *наследия*, связан:

- во-первых, с инерционностью изменений, которые происходят или должны произойти в психике человека;
- во-вторых, с психологическими «барьерами», например, в виде социальных установок или предрассудков и пр., мешающих изменениям укоренившихся правил и устоев в обществе и отдельной личности.

Однако, эта же инерция позволит сохранять в жизни сообщества и отдельных людей идеи и идеалы Олимпиады на длительный период, как народное достояние, как традиции при условии, если они будут сформированы сегодняшним олимпийским поколением. Традиции, заложенные олимпиадой, главным образом за счет открытой массовой международной трансформационной коммуникации [13], обеспечивают воспроизводство в жизни человеческих общностей, в деятельности новых поколений аккумулированного социального олимпийского опыта.

Традиции – социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в обществе или социальных группах в течение длительного времени. Традиции включают в себя объекты социокультурного наследия (материальные и духовные ценности); процессы социокультурного наследования; способы этого наследования.

Социокультурное наследие – это сложное социально-психологическое образование в психике человека (общества), в содержание которого входят знания, навыки и опыт; развитие чувства патриотизма и национальной гордости; социальная компетентность; понимание и принятие толерантности, как адекватного понимания богатого многообразия культур социума; соци-

альная и экологическая ответственность и др. Социокультурное наследие Олимпиады – это не только процесс формирования в нашем современном отечестве новой социокультурной личности в соответствии с требованием времени, но и передача качеств, обеспечивающих это образование в психике человека, от поколения к поколению и воспроизведение их в обществе в течение длительного времени в виде традиций. Понятно, что говорить о состоявшемся социокультурном наследии можно лишь через 20-25 лет, при условии, что сегодня в стране, кроме уже имеющегося материального технико-технологического наследия и на его основе, будут созданы для этого необходимые предпосылки: социально-психологические, образовательные, информационные и экономические.

Другими словами необходимо сформировать личность, которая сможет осмыслить значимость Олимпиады, как уникального социального явления в жизни настоящего поколения россиян и всего мира, и передать эту информацию другим поколениям для образования того, что мы называем в полном смысле «наследием» как *унаследования*.

Следовательно, для эффективной реализации программы постолимпийского наследия не обойтись без «пресловутого» человеческого фактора. Пресловутого потому, что в современной постсоветской (также как и в советской) России общество и, прежде всего, его административная (официальная) часть не любят, а может быть не могут (в силу слабо развитых социально-психологических компетенций), а потому и не склонны отдавать предпочтение, как это и должно быть в сильном демократическом государстве, проблемам конкретных людей. К сожалению, такой подход уже укоренился в технократизме государственного управления и российского истеблишмента. В менеджменте такой подход называется «остаточным принципом» – главное материальная технико-технологическая составляющая (эта составляющая, как правило, прибыльная), а потом социальное (социокультурное) развитие человека (эта составляющая, как правило, в настоящем убыточная, а прибыльная, да и то не обязательно в денежном эквиваленте, только в стратегическом будущем).

Администрация края справедливо подчеркивает необходимость менеджера к полученному постолимпийскому наследию – в нем заложен огромный социально-экономический потенциал для региона. Формулируется основная миссия: «Мы строили не «кладбище спортивных объектов», а город будущего. И это – наши инвестиции в будущее Кубани и Сочи» [16]. Продолжая эту ценную миссионерскую мысль необходимо отметить, что «оживить» данное нам материальное технико-технологическое наследие, вдохнуть в него живую силу может только человек. Причем человек не только специально для этого подготовленный, но и специально в этом аспекте воспитанный. Точнее говоря, материальная составляющая постолимпийского наследия выступает важным фактором формирования новой

личности, нового социума. И если нам это удастся, то спортивные объекты, да и вся олимпийская инфраструктура Сочи будут жить, радовать людей, реально формировать патриотические чувства подрастающего поколения, создавать самоутверждающуюся личность и в целом создавать в мире положительный имидж России на все времена.

Однако из психологии известно, что далеко не просто привить новую социальную культуру обществу без преодоления при этом имеющегося провинциального сознания населения. Один из путей депроvincialизации населения города – формирование современной образованной конкурентоспособной личности адекватной той социальной и профессиональной планке, уровень которой определила Олимпиада. И в этом процессе значительная роль отводится современной системе дополнительного профессионального образования (ДПО), как процессу не только формирования профессионально обеспеченной личности, но и личности социально ответственной в контексте развития гуманистических идей олимпизма на постолимпийский период.

В модернизируемой в настоящее время системе ДПО прослеживается четкая ориентация на подготовку специалиста в соответствии с требованиями современного производства. Действительно развитие ДПО нельзя рассматривать в отрыве от тех перемен, которые происходят во внешней среде, которые детерминируют изменения целей и подходов к отбору его содержания. Поэтому, несмотря на различие в условиях и содержании профессионального процесса, перед специалистами ДПО назрела необходимость реформирования содержания, форм и методов подготовки профессиональных работников на основе нового поколения образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе [4].

Представляется, что в данной ситуации не следует подвергать кардинальным изменениям всю систему ДПО, ведь в целом она является вполне сложившейся, стабильно функционирующей системой, основные принципы и положения которой инвариантны. С другой стороны, изменяющаяся среда требует реальной коррекции и в системе профессионального образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определены важность и значение системы ДПО как образования, направленного на удовлетворение профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [15].

Инновационная сущность формирования конкурентоспособности работника в том и состоит, что она имеет четкую стратегическую направленность от настоящего в будущее, носит упреждающий характер с целью получения обучаемыми решающих конкурентных преимуществ в различных компетенциях в перспективе и оценивается с позиции адекватности требованиям конкурентной среды [3, 7].

М. Портер, лидер теории конкурентоспособности, считает, что конкурентоспособность работника напрямую связана с экономической конкурентоспособностью страны [8]. Пренебрежение этим тезисом, низкий уровень капиталовложений в профессиональное обучение приводят к снижению конкурентных преимуществ организации, а низкоквалифицированные рабочие оказываются перед фактом отсутствия каких-либо перспектив в условиях социально-экономических перемен.

Конкурентоспособность работника определяется как система социально-психологических и профессиональных компетенций – комплекс способностей, свойств и качеств личности, взаимодействующих по принципу синергизма, характеризующих ее потенциальные возможности в достижении успеха в профессиональной деятельности, определяющих адекватную профессиональную ориентацию в вероятностно-неопределенных и динамически изменяющихся социально-экономических условиях, обеспечивающих внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром [9]. Для формирования такого комплекса социально-ориентированных и профессиональных компетенций работнику необходимы новые, инновационные по своей сущности условия, которые в административном порядке создавать не удается.

В России в соответствии с новой компетентностной парадигмой, характеристикой конкурентоспособности работника является система динамически изменяющихся *компетенций*, подстраивающихся под ситуацию для получения *наилучших* успехов в профессиональной деятельности, общении и саморазвитии. Причем особое внимание уделяется развитию социально-психологических компетенций, необходимых работникам в рыночной среде для достижения большей эффективности своей работы [6]. Исследование в рамках психологии менеджмента выявило основную причину низкой конкурентоспособности отечественного персонала по сравнению с зарубежным – это слабые социально-психологические навыки и умения, связанные, прежде всего, с межличностными взаимодействиями, а в целом с социально-психологическими компетенциями, которые сохраняют еще оттенки провинциальности.

Конкурентоспособность – это системное качество, характеризующее жизненно и профессионально способную *социальную архитектуру* работника в вероятностно-неопределенной среде обитания [2]. Данное системное качество присуще человеку как компоненту определенной социальной системы. Социальная система не только формирует психологические новообразования (в нашем случае конкурентоспособность как интегративное свойство личности), но и определенным образом через многие подсистемы общества – социальную, экономическую, образовательную и др. – влияет на динамику новообразований, подчиняя их развитие требованиям социума.

Конкурентоспособность работника обуславливается совокупностью взаимосвязанных ее основных компетенций – социально-психологической и профессиональной. В условиях постолимпийского Сочи именно социально-психологическая компетенция, непосредственно связанная с человеческим фактором, является наиболее уязвимой в силу своего низкого развития. Социально-психологическая неграмотность общества (провинциализм) и представляет наибольшую угрозу срыва постолимпийских планов по социально-экономическому развитию Сочи [11].

По сути дела, если работник не владеет социально-психологическими компетенциями, то есть не умеет ориентироваться в социальных ситуациях; не имеет навыка организации эффективного взаимодействия с коллегами и начальством; имеет низкую готовность к принятию эффективных решений в проблемных ситуациях; не умеет адекватно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать соразмерные способы обращения с ними; не умеет реализовать рефлексивное поведение и др., то общий успех его профессиональной деятельности весьма сомнительный, во всяком случае, по сравнению с другими работниками, владеющими такими знаниями и умениями.

Сказанное обогащает ориентиры ДПО – чтобы сформировать конкурентоспособного работника необходимо, наряду с профессиональными компетенциями, повышать его социально-психологические компетенции как фактор стратегического развития и процветания работника. А в условиях существующего противоречия между требованиями привнесенной олимпиадой новой социокультурной парадигмы и имеющего места постолимпийского провинциализма населения Сочи проблема формирования социально-психологических компетенций приобретает «центральную тенденцию».

Все это говорит о том, что современная ситуация требует изменения системы ДПО, выведения ее на иной, качественный уровень. Этого можно достичь путем решения проблем ДПО с позиций инновационного педагогического менеджмента, когда образование рассматривается как целенаправленное управление формированием системы профессиональных и социально-психологических компетенций. А критерием эффективности профессионального обучения становится индекс конкурентоспособности обучаемого, основанный на системной взаимосвязи профессиональных и социально-психологических компетенций, функционирующих по принципу синергизма [10]. Если современный работодатель будет понимать это и конструировать ДПО с ориентацией прежде всего на человека, на его стратегическое будущее, то страна получит конкурентоспособного работника соответствующего идеям олимпизма.

Изменения в области системы образования и воспитания, происходящие в связи с необходимостью гуманизации, требуют нестандартных источников образования, акцентирующих приоритет общечеловеческих моральных и

духовных ценностей. Одним из путей реализации такого подхода к образованию и воспитанию детей и учащейся молодежи является олимпизм, который представляет собой «жизненную философию, возвышающую и объединяющую сбалансированное целое достоинство тела, воли и разума» [12].

В нашей работе выбраны ценностные подходы, предложенные Пьером де Кубертенем. Известно, что Пьер де Кубертен, французский гуманист и основатель олимпийского движения современности, связывал олимпизм с идеей совершенствования человека, человеческих отношений и общества на основе использования спорта, спортивных соревнований и подготовки к ним. Важную задачу олимпизма он усматривал в предотвращении разрыва между физическим и духовным развитием человека, в содействии его разностороннему и гармоничному развитию. Как ничто другое, олимпизм привлекает тем, что соединяет спорт с культурой и образованием, создает образ жизни, основанный «на радости от усилия, на воспитательной ценности хорошего примера и на уважении к всеобщим основным этическим принципам» [12].

Для этого ДПО должно отвечать требованиям сегодняшней социальной обстановки в Сочи, которая может быть охарактеризована двумя полюсами. Положительным – постолимпийский материально-технический и технологический ресурс, которым необходимо овладеть и использовать на благо развития экономического и социокультурного развития общества. Отрицательный – провинциализм в использовании постолимпийского наследия, выражающийся в местничестве, социальной безответственности, склонности к показухе, преклонении перед Западом и Центром и др. Отсюда безынициативность, безразличие к инновационным предложениям, боязнь принятия самостоятельных решений и их отстаивание и др. на фоне самоуверенности, мелочной бескомпромиссности, ориентации на сохранение собственного псевдопрестижа и др.

Проблеме провинциальности как фактору ментальности российского человека уделяли внимание многие ученые прошлых лет. Так как эта «болевая точка» может тормозить российский менеджмент в плане реализации постолимпийского наследия, приведем высказывания из исследования А. Г. Егорова, касающиеся этой проблемы, раскрывающие ее доподлинно и не потерявшие значение в современных условиях. А.Г. Егоров отмечает, что провинциальная ментальность органически соединяется с импортной западной идеей прогресса. Но усвоение западных идей и учений русской интеллигенцией было в большинстве случаев догматическим. «То, что на Западе было научной теорией, подлежащей критике, гипотезой или, во всяком случае, истиной относительной, частичной, не претендующей на всеобщность, у русских интеллигентов превращалось в догматику, во что-то вроде религиозного откровения. Русские все склонны воспринимать тоталитарно, им чужд скептический критицизм заданных людей... У русской радикальной интеллигенции разработа-

лось идолопоклонническое отношение к самой науке», – констатировал Н.А. Бердяев. Аналогичные констатации можно встретить у П.Я. Чаадаева: «Русский либерал – бессмысленная мошка, толкущаяся в солнечном луче солнца – это солнце запада». Не сами по себе идеи Руссо, Гегеля или Маркса сыграли роковую роль в истории России, «ибо, – по меткому замечанию Р. Пайпса, – хотя идеи, безусловно, могут породить новые идеи, они приводят к организационным переменам, лишь если падут на почву, готовую их принять». Заканчивается выдержка постулатом: чтобы сильнее стимулировать общенациональное стремление к прогрессу – необходимо убедить народ в неимоверной отсталости (провинциальности) России и ... скорейшего выхода из нее [5].

По нашему мнению «лечение» от провинциальности – это образование, воспитание, самообучение и саморазвитие. В этом плане Олимпиада, например через волонтерское движение, продемонстрировала, хоть и на короткий период времени, возможности существования нового мышления и новых моделей общественного поведения, которые требуют обязательного закрепления как антипод провинциальности в системе целенаправленного непрерывного образовательного и воспитательного процесса.

## Литература

1. **Андреев В.Д., Боков М.А., Матющенко Н.С., Романова Г.М., Шаповалов В.И.** Теория и практика современного менеджмента / Под ред. В. И. Шаповалова. – Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2011. – 264 с.
2. **Анохин П.К.** Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978.
3. **Асмолов А.Г.** Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. 1997. № 9. – С. 6–8.
4. **Горбунов В.А., Гольшев И.Г.** Современные механизмы реализации ФГОС начального и среднего профессионального образования: Научно-методическое пособие. – Казань, 2013.
5. **Егоров А.Г.** Олимпийское движение и социокультурные процессы в современной России // Спорт, духовные ценности, культура. – М., 1997. – Вып. 3. – С. 264-286.
6. **Ерова Д.Р., Шагеева Ф.Т.** Социально-психологическая компетенция будущего инженера // Вестник Казанского технологического университета. – Казань: КГТУ. – 2010. – №10. – С. 481-482.
7. **Конаржевский Ю.А.** Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 224 с.
8. **Портер М.** Конкуренция. – СПб.: Издательский дом «Вильямс», 2005.

9. **Шаповалов В.И.** Проблема конкурентоспособности в управлении персоналом организации // Управление персоналом. – 2007. – № 18. – С. 43-44.
10. **Шаповалов В.И.** Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6 (часть 3). – 766-770 с.
11. **Шаповалов В.И.** Конкурентоспособность учащегося как интегральный критерий эффективности дополнительного образования школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 6. – С. 36-40.
12. **Штейнбах В.Л.** Большая олимпийская энциклопедия: В 2 т. – М.: Олимпия Пресс, 2006.
13. **Трансформационный** коучинг. Наука и искусство – Достижение целей: Пошаговая система. Электронное издание. ООО «Альпина Паблишер», 2013. Режим доступа: [http://modernlib.ru/books/merilin\\_atkinson/dostizhenie\\_celey\\_poshagovaya\\_sistema/read\\_1/](http://modernlib.ru/books/merilin_atkinson/dostizhenie_celey_poshagovaya_sistema/read_1/).
14. **Наследие** зимних игр – Сочи 2014. Режим доступа: <http://www.eorussia.info/ru/tags/746>.
15. **Федеральный** закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
16. **Сайт** «Российская Газета», 26 февраля 2014 г. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/02/26/reg-ufo/nasledie.html>.

# **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕСС КОНСТРУКТИВНОЙ АКТИВНОСТИ (на примере анализа занятий по программе «Подвижные игры по переменным правилам»)**

**С. Л. Шелина**

*Московский Государственный Университет имени М.В. Ломоносова*

**С. В. Реутский**

*Государственное Образовательное Учреждение  
Школа-интернат № 42*

Данная статья – попытка размышления о факторах, условиях, определяющих успешность реализации первого этапа вхождения детей в урок. Косвенно перед нами также стоит задача осмысления проблемы трансляции опыта преподавателя коллегам.

В статье мы обсудим некоторые аспекты, связанные с действиями преподавателя по организации условий для обеспечения открытости ребенка к усвоению «нового», настроя на конструктивную активность. В любом дидактическом пособии задача подготовки детей к процессу усвоения формально ставится, но в большинстве случаев в статусе функции обеспечения основного процесса. Но если критерием эффективности проведенного урока будет служить уровень усвоения, а не отработка запланированного, то настраивающий этап становится предопределяющим.

Анализ сложных случаев, проведенный С.В. Реутским, позволил выявить различные типы готовности детей к занятию, к взаимодействию с преподавателем и сверстниками. Уровень готовности проявляется в различных формах, видах, включая активное деструктивное поведение. Ребенок – «не чистый лист», он приходит на встречу с педагогом с определенными установками, с определенным опытом, в определенном состоянии – переменными, которые

крайне сложно могут быть формализованы, но которые либо обеспечивают успешность взаимодействия «взрослый-ребенок», либо блокируют его. Эти ситуационные «переменные» задают, соответственно, необходимость развёртывания различных настроечных стратегий работы с детьми. Что, в свою очередь, задает необходимость внесения в план занятия диагностической задачи. В качестве диагностических могут выступать собственно упражнения-игры блока настройки. Например, «Неожиданная гимнастика» [4], позволяющая диагностировать готовность детей к уроку и помогающая им сконцентрировать внимание на педагоге. Игра-упражнение «Ломать/строить» дает возможность выплеснуть негативную энергию в рамках правил на мягкие кубики. Упражнение «Пальчиковые игры» помогает увидеть уровень готовности и/или настроить детей на работу в группе.

Но порой преподаватель сталкивается с ситуациями выраженной агрессии, намеренного устойчивого деструктивного поведения некоторых детей. Отчасти эти состояния детей могут меняться при проведении игр «Салочки в парах» и «Все против всех», где селят мягким мячом или мягкой палкой. Интенсивность игры регулируется командами «Замри – отомри», «Собратся на месте», «Встать по пальцам». Ребёнку должна быть предоставлена возможность выйти из игры – «спрятаться в домике». Хорошо помогают сбросить негативную энергию все игры с ударами (палками, кубиками и пр.) и с жёстко ограничивающими правилами, чтобы дети не пошли «в разнос». При этом комплекс упражнений «хлопы-шлёпы-топы» с меняющимся (управляемым) ритмом дает возможность детям испытать чувство включенности в единое целое «Мы». А упражнения «Мяч в пол» и «Мяч в цель» дают возможность безопасно выплеснуть накопившийся негатив. Положительный эффект могут иметь и упражнения, базирующиеся на принятых сообществом нормах подчинения авторитету («маршировка под громкий голос преподавателя»), но можно отдать инициативу и детям, когда они сами делятся на группы и по очереди командуют. Если дети при применении этих игр-упражнений все-таки «застревают» в деструктивном поведении и урок «не идет», педагог должен поставить перед собой и перед детьми вопрос: «Чего хотят дети в этот момент (в том числе, с учетом их общего физического состояния)?». Но не всегда ответ может быть озвучен, не всегда причина может быть осознана. Особой проблемой здесь также становятся случаи, когда преподаватель сталкивается с фактами формально благополучного урока с позиции демонстрируемой поведенческой реакции детей, но с точки зрения предложенного к усвоению действия (нового правила...) – с ситуацией длительной стагнации.

Полагаем, что наблюдаемая нами фактология – не частные случаи, а проявления более широкого единого процесса. И если мы хотим не только зафиксировать, но и попытаться понять происходящее, нам придется работать уже на поле гипотетических теоретических построений, представлен-

ных в рабочей модели исследуемого процесса. Отчасти необходимость такого формата подтверждается и другими данными.

Анализ видеозаписей годового цикла занятий с первоклассниками, проводившихся автором методики «Подвижные игры по переменным правилам» Реутским С.В. совместно с группой психологов и преподавателей, привели нас к интересным результатам. Было выявлено, что: 1) порядок освоения социально-организационных действий детьми не совпадает с привычной логической моделью блоков процесса (блок предварительного планирования – блок контроля в процессе реализации целенаправленного действия – блок оценки и т.д.), процесс стартует с блока «Оценки», где проявляется симбиотическая зависимость детей от позиции референтных для них лиц (преподаватели не всегда попадают в их число); 2) что предоставление детям условий, возможности для актуализации навыков самоорганизации не гарантирует успех проекта, если у них отсутствует достаточный по объему, вариативности корпус прототипных поведенческих схем (образцов). В частности, практически не проявляются партнерские формы взаимодействия, доминирует «вертикальная» конструкция; 3) что конструктивной части предшествует достаточно длительный период стагнации и/или выраженной деструктивной активности детей; 4) что запускается процесс активного использования-освоения нового правила с момента парадоксальной ситуации, когда решается смысловой вопрос – рассматривается в разных контекстах определенная ценность (в нашем случае – статусная позиция «первенства») [7].

Полагаем, что здесь мы сталкиваемся с определенными проявлениями более широкой сложноорганизованной, функционирующей по определенным законам системы, которая не может быть охарактеризована только определенной целеустремленной активностью, эта система параллельно решает и задачи самосохранения, и саморазвития, причем приоритеты задач меняются в зависимости как от фазы развития, так и ситуационных обстоятельств. Значит, объектом нашего анализа должна быть более широкая конструкция.

Что должно быть учтено при формировании рабочей модели и, соответственно, подборе исследовательского инструментария? Полагаем, что физическое действие следует рассматривать не только как сложно регулируемый, многоуровневый процесс [1], но и как реальность, в которой сосуществуют разные типы нормативной регуляции [5], где не исключено в определенные моменты активное влияние «архаических» пластов со всеми их формами и видами. Мы рискуем рассмотреть ситуацию, исходя из того, что рациональная прагматика, ориентированная на цели и задачи сегодняшнего дня, не может описывать (тем более, по правилам работы печатного слова) всю полноту этого полимодального, в основаниях своих доречевого образования. Еще в 70-е годы прошлого столетия В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили

[3], писали о том, что оценка ситуации человеком проводится с учетом всего множества параметров, которые современная наука, препарировав целостность по тем или иным линиям анализа, пока не может представить. Смысловые ряды часто передаются в формах «невербальной коммуникации». Таким образом, анализируя опыт успешного преподавателя, мы должны фиксировать не только (не столько), что он говорит, а что он в этот момент делает, как выражает свое отношение к обсуждаемой проблеме, свое отношение к происходящему в целом, к участникам процесса. При этом следует учесть, что многие виды активности при этом будут явлены в свернутой форме. То есть, предметом анализа должна быть некоторая сложная, неоднородная по своему составу реальность, где линия активности, которая может быть оформлена в дидактической форме – необходимое, но недостаточное звено.

Видеозапись занятий дает нам основание учесть позу, мимику, тон голоса и позицию преподавателя. Но, оказывается, что преподаватель параллельно решает несколько задач. Например, обсуждая варианты решения с одной из групп детей, он (в «пол-оборота», «спиной») протягивает руку и кладет ее на плечо ребенку, у которого действие по заданным правилам не получилось, и который, пользуясь случаем, демонстрирует стратегию избегания. Характер отношений между параллельно реализующимися процессами (и формами выражения этих процессов) – неоднозначный. То есть, реальность, предопределяющая положительный исход событий, еще сложнее, чем предполагалось. Представляется, что здесь мы вынуждены искать в качестве прототипной для рабочей модели развернутый, полный по составу вариант (чем является, например, латинский язык для многих европейских, современных, но редуцированных языков).

Поиск расширительной (избыточной) схемы задан необходимостью понять механизмы, которые обеспечивают как продуктивность реализации, так качественный переход из одной фазы развития в другую. Например, объяснить один, наблюдаемый нами на занятиях случай, когда процесс из фазы стагнации был переведен в качественно другое состояние. В момент, который мы можем назвать «ключевым», преподаватель сидит «на корточках», дети в спортзале сидят на скамейках и матах (мы можем квалифицировать эту позу «как доверительно-совещательные отношения» в отличие от доминанты привычно возвышающегося над детьми взрослого). Преподаватель ровным, тихим голосом ставит вопрос: «Почему у альпинистов самый сильный идет последним?» Фактически поставленный вопрос – дискредитация ценности позиции первенства, за которой стоит смысловой ряд: «Если при сравнении ты окажешься первым, то тобой будут гордиться значимые лица, ты получишь право говорить другим, что делать, право контролировать и наказывать, и самое главное – тебя будут любить» (идеологическая подоплека насильственной парадигмы управления). Не указанием, не декларацией

«что такое – хорошо, что такое – плохо», не доминантной позицией, а содержательной необходимостью самой практической задачи преподаватель создает у детей когнитивный диссонанс. Наличие двух конкурирующих позиций, в нашем случае – ценностных позиций, в свою очередь, порождает определенную ситуацию, когда:

1) либо нужно резко вернуться к необходимости защитить исходный вариант. Позиция оппонирования, закрытости. Этот вариант развития событий часто сопровождается ощущением у ребенка тревоги, ... агрессии;

2) либо должна принципиально измениться позиция субъекта к самой ценности – из категории «догмы», не подлежащей априори критическому рассмотрению (определению границ действия этого правила), «ценность» следует перевести в статус определенной конвенции, возникшей в определенный период для решения определенных задач в определенных обстоятельствах, то есть перевести в статус «переменной». Что, в свою очередь, порождает необходимость появления звена «анализа ситуации» в качестве необходимого условия для принятия решения. Субъектом активности в данном случае является конкретный человек, а не «община», которая до этого времени предусматривала следование определенным правилам как условие, «плату» за обеспечение подрастающему человеку защищенности и/или чувства защищенности;

3) либо «сделать вид, что ничего не происходит», выполнить указание «начальника» по форме, не принимая этот вариант организации как руководство к индивидуальному, не симбиотическому, а организованному самим ребенком действию.

Представленные варианты, конечно, следует рассматривать с определенной поправкой, так как любая норма (ценность, правило) в культуре существует как устойчивое образование только в ситуации, когда параллельно с ней функционирует ее противоположность. Эти «противоположности» устойчиво проявляются либо в определенных празднествах (например, Масленица в православной России); либо в транслируемых из поколения в поколение играх, обрядах; либо в конструктах норм и ценностей определенных возрастных групп (отличие декларируемых норм взрослого сообщества от конвенций детской субобщины). То есть, любая «догма» априори содержит в себе свойство относительности. И мы можем предположить, что некоторые ситуации когнитивного диссонанса преодолеваются за счет уже имеющихся внутренних ресурсов самого ребенка. Но если этого не происходит? Что нужно сделать, чтобы ребенок был открыт новому опыту, если речь идет о «простых» игровых действиях (на рациональном уровне понятных для чего они нужны и важны), но при этом являющихся индикаторами «лояльности» ценностям и нормам референтной группы и/или (еще сложнее) собственным представлениям подрастающего человека о том, что такое «хорошо»?

Полагаем, что в качестве одного из возможных вариантов прототипной схемы настройки ребенка на усвоение определенных норм, которые он на рациональном уровне понимает, но внутренне не принимает как руководство к действию, мы можем использовать «сценарий» архаического ритуала [6]. С одной стороны, – существует обоснованное мнение, что многие современные формы жизнедеятельности (в том числе – игры, театр, искусство...) – производные от той или формы ритуального действия. С другой, – ситуация психологической неопределенности, в которой часто оказывается ребенок, в некотором смысле схожа по исходным показателям для проведения ритуального действия у наших праотцов. Так, В.Н. Топоров пишет: «Ритуал совершается в экстремальных условиях, когда угрозы безопасности жизни и миру максимальны (этому состоянию соответствует предельное возрастание негативных эмоций – беспокойство, тревога, угнетенность, печаль, тоска, отчаяние, страх, ужас). Исходя из данности, ритуал приводит к некоему оптимальному состоянию (ему сопутствует взрыв положительных эмоций – радость, восторг, чувство особой полноты переживания мира, свободы и другие признаки праздника и его участников), он ведет к устранению энтропии (хаотическая стихия) и установлению порядка. Только в ритуале достигается переживание целостности бытия и целостности знания о нем...» [6, с.17]. Но появление этого нового состояния – результат определенной активности. «Праздник своей структурой воспроизводит порубежную ситуацию, ... он начинается с действий, которые противоположны тому, что считается в данном коллективе нормой, с отрицания существующего статуса и заканчивается восстановлением организованного целого путем дифференциации элементов Космоса и Хаоса с помощью общих семантических противопоставлений» [6, с.18]. «...архаический ритуал...предполагает участие всех членов коллектива, причем не только и не столько как зрителей, но (в объеме всего ритуала) и как участников..., и всех доступных форм и способов выразительности, образующих своего рода парад всех знаковых систем (естественный язык, язык жестов, мимика, пантомима, хореография, пение, музыка, цвет, запах и т.п.)...» [6, с.19], что ритуал обращен ко всем находящимся в распоряжении человека средствам восприятия, познания, прочувствования мира, его переживания- к зрению, слуху, обонянию, осязанию, вкусу, к сердцу и к разуму. Ритуал не только обращен к этим средствам: в известной степени он мобилизует их в связи с единой целью («сверхцелью»), социализирует их ...» [6, с.19].

Возможность (необходимость) включения «неспецифической» для стандартного занятия активности подтверждается фактом педагогической практики С.В. Реутского. Так, упражнение «Салочки в парах» предполагает возможность отреагировать агрессию в формах, предполагающих в некотором смысле нарушение определенной социальной нормы – дети получают возможность отреа-

гировать негатив в игровой форме друг на друга и на преподавателя (в ритуале – фаза дискредитации принятых норм). После этого дети демонстрируют высокую готовность слушать, слышать и конструктивно взаимодействовать. А введение комплекса упражнений «Ломаем/делаем» (санкционируемая взрослым, реализуемая вместе со взрослым деструктивная активность) в работе с ребенком с подозрением на аутизм, обеспечивает возможность взаимодействия с ним в последующем с позиций «открытой системы».

Резонно возникает вопрос о возможности использования этого опыта на традиционных уроках, где в первую очередь решаются иные, более узкие, четко поставленные, порой хорошо технологизированные задачи. Однозначного ответа здесь априори быть не может. Перед нами не стояла задача демонстрации волшебного средства. Но, представляется, нами был рассмотрен сложный случай на континууме возможного – случай работы со сферой нормативно-нравственной регуляции, сферы с высокой степенью неопределенности, а значит – плохо алгоритмизируемой, с высоким коэффициентом энергозатрат.

Каждый преподаватель принимает решение относительно возможности введения «неспецифической» активности на своих занятиях. И это связано не только со спецификой изучаемого предмета. Но, полагаем, если решение принимается в пользу привычного урока по плану, то появляются объективные основания организовывать «дополнительные», внеурочные занятия для детей. Об этом писал еще С.И. Гессен [2], отмечая ограничения поурочно-классной работы для решения некоторых воспитательных задач и показывая необходимость внеклассной работы, организованной по иным принципам и под другие цели.

Проведенный психологический анализ работы успешного с точки зрения полученных результатов педагога приводит нас к выводу, что «урок» по содержанию, сценарию, целям и задачам – априори образование пластичное, что в некоторых случаях задачи образовательные решаются только через непредвиденную остановку на решение задач настройки на работу (и это не только вопросы мотивации). У каждого специалиста имеется свой собственный арсенал средств настроечной работы, этот профессиональный багаж всегда должен быть тождественным собственному «Я» преподавателя. А это значит, возвращаясь к вопросу о трансляции навыков педагогической работы, что мы должны учитывать, молодой специалист, кроме реализации «плана урока», должен также освоить навыки анализа ситуации «здесь и теперь», научиться чувствовать состояние детей. Это значит, что нужно вводить как необходимое «диагностическое» звено не только уровня подготовки домашнего задания, но – состояния детей, и, при необходимости, звено специальной «настройки» на работу, которое по содержанию и форме может быть далеким от конструктивной, спокойной деятельности, а по времени – занимать порой не только весь урок, но несколько уроков. Профессионал

делает это интуитивно, оценивая ситуацию в целом, многоаспектно, но в «свернутом виде». Эта форма – плод большого внутреннего труда, результат одномоментной многофакторной оценки со сменой иерархии значимости тех или иных задач. Полагаем, что необходимо создать условия для того, чтобы молодые специалисты в первую очередь услышали сами себя, а не искали авторитета, который знает, как надо.

## **Литература**

1. **Бернштейн Н.А.** Физиология движений и активности. М.: Наука, 1990-496с.
2. **Гессен.** – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, (Антология гуманной педагогики). М., 2004. – 224 с.
3. **Зинченко В.П., Мамардашвили М.К.** Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977, №7.
4. **Реутский С.В.** Физкультура про другое, зато для всех и обо всем, от простого к сложному, в семье, в детском саду и в начальной школе. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2006. – 224 с.
5. **Степин В.С.** От философии и методологии науки к философской антропологии/ Познающее мышление и социальное действие (наследие Г.П. Щедровицкого в контексте отечественной и мировой философской мысли.- М.: Ф.А.С.- Медиа, 2004-544с.
6. **Топоров В.Н.** Мировое дерево: Универсальные знаковые комплексы. Т.2. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2010. – 496 с.
7. **Шелина С.Л.** Формирование организационных навыков неконкурентного типа у первоклассников на занятиях физкультурой (опыт психологического анализа занятий) // Образование личности. 2014, №1. – С.99-105.

## **ОБРАЗ МАЛОГО ГОРОДА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**А. А. Шильнов**

*Московский государственный областной университет*

Рассмотрение проблем восприятия пространства и формирования образа территории может показаться несколько неожиданным в контексте настоящей научно-практической конференции. Практика, однако, показывает, что недостаточное внимание к этим вопросам, следование сложившимся стереотипам в восприятии пространства (ландшафта, территории, города), в суждениях относительно их использования и перспектив развития, приводит к принятию неэффективных решений (например, в области территориального планирования, управления территориями).

Примером тому может служить комплекс мер, предпринятых Правительством РФ, по снижению негативного влияния мирового экономического кризиса на социально-экономическое положение монопрофильных городов России. Не останавливаясь подробно на анализе указанных мер (эти вопросы – предмет отдельного рассмотрения), отметим лишь, что одной из причин, обусловивших их низкую эффективность, стали подходы, используемые при определении категории «монопрофильный город» (образа города), и выборе соответствующих критериев для отнесения городов к данной категории. Здесь все многообразие городов (географическое положение, численность населения, история развития, специализация и т.д.) и, соответственно, остроты и специфики проявлений проблем заменено неким «образом-эталоном». В результате в перечне монопрофильных населенных пунктов (моnogородов) РФ 2011 года (Приказ Министерства регионального развития РФ от 23 декабря 2011 года №597 «Об актуализации перечня моногородов»), который в основном включает города с населением до 50 тыс. человек (75% от общего количества), мы находим такие крупные города, как Тольятти, Липецк, Астрахань, Новокузнецк, Магнитогорск и ряд других. Отсюда (в том числе) и проблемы с реализацией намеченных мер.

Почему именно образ малого города? При ответе на данный вопрос можно сослаться на анализ данных Всероссийской переписи населения 2010 года (Том 1 – «Численность и размещение населения»), который показывает, что малые города с населением менее 50 тыс. чел. составляют 71% всех городов России (781 из 1100), в них проживает 16,44 млн. чел. (15,6% общей численности городского населения РФ). При этом в городах с населением 10-50 тыс. чел. (всего 625 или 80% от общего количества малых городов) проживает 15,4 млн. чел. (93,7% общего населения малых городов). Можно предположить, что многообразие малых городов, их географического положения, исторических судеб и ряда других параметров интересны специалистам, работающим в различных областях знаний, включая географию.

Но в данном случае определяющее значение имеют профессиональные интересы, опыт и направленность практической деятельности, некоторые наблюдения, а также то обстоятельство, что вся жизнь автора этих связана именно с малыми городами, в значительной степени определило интерес к этой теме.

В статье основное внимание уделено тем проблемам, которые рассматриваются в рамках сформировавшегося в гуманитарной географии и активно развивающегося в настоящее время междисциплинарного научного направления – *имажинальной (образной) географии*. Последняя изучает особенности и закономерности формирования *географических образов*, их структуры, специфику моделирования, способы и типы репрезентации и интерпретации [2, С.27]. Многие аспекты образной географии (как, впрочем, и некоторых других направлений в современной гуманитарной географии) самым непосредственным образом связаны с восприятием пространства (территории, места).

Начнем с того, что в свое время меня поразил странный (как тогда казалось), неожиданный и чем-то пугающий образ металлургического завода, созданный замечательным русским писателем А.И. Куприным в его «Молохе», который наиболее полно выражен в восклицании одного из героев (ему предшествует развернутое описание, отражающее эмоции, которые испытывал автор): *«Вот он – Молох, требующий теплой человеческой крови!»*. Противоречие заключалось в том, что в моем сознании металлургический завод, одна из проходных которого находилась в 10 минутах ходьбы от дома, никогда не ассоциировался с образом ужасного божества, требующего человеческих жертв. Скорее, это было чувство восторга, чего-то мощного, живого (определенно), во многом загадочного, которое возникло, вероятно, после того, как в один из Первомайских праздников отец привел меня в мартеновский цех, где некоторое время работал (не удивляйтесь, была такая практика, во многом определяющая в дальнейшем выбор профессии!).

Было бы неправдой утверждать, что пытался тогда найти разрешение этого противоречия, кроме того, сложилось так, что вся дальнейшая жизнь проходила вдалеке от родного города, а профессиональная деятельность не

была связана с металлургией (невольно вспоминаешь С.А.Есенина: «... но внук учебы это не постиг и к горечи твоей ушел в страну чужую...»). Однако по прошествии лет вдруг обнаруживается, что образ города и завода, как системообразующего звена в этом образе, остается достаточно устойчивым, причем образом ярким, многоплановым (последнее легко объясняется возрастными особенностями восприятия, которые глубоко исследованы психологами). Правильнее, наверно, определить его как совокупность в определенной степени структурированных (причем последнее следует, вероятно, отнести к более поздним «напластованиям») частных образов, ощущений, связей между ними, зафиксированных сознанием. Вряд ли можно понять и описать механизм формирования этих связей. Может показаться странным, но значительное место в этом образе занимают звуки, которые сопровождают деятельность металлургического завода, причем в любое время суток. Для стороннего человека – это раздражающий шум, который вносит в жизнь определенный дискомфорт, для местного жителя – естественный фон (спорный тезис, поскольку негативное воздействие шума на человеческий организм считается научно доказанным), более того, отсутствие этого фона настораживает, по меньшей мере, «выбивает» из привычного ритма (характерный пример – протесты населения против отмены заводских гудков). Приезжая в родной город, каждый раз обнаруживал, что засыпал под мерное и негромкое «дыхание» завода, по частоте соответствующее дыханию человека, но никогда не задумывался об источнике этого звука. Приехав в очередной раз, вдруг не обнаружил привычного дыхания моего «старого друга» (ритм задавал, как оказалось, уникальный паровой молот, говорят, еще дореволюционной постройки). А жаль! Хорошо, если займет достойное место в музее завода, хуже, если отправят в металлолом (хотя последнюю мартеновскую печь вывели из эксплуатации года два назад).

Резюмируя сказанное выше, следует отметить, что яркий художественный образ металлургического завода в Юзовке (современный Донецк), созданный А.И. Куприным в конце XIX века, по прошествии целого столетия понятен, узнаваем и близок образу аналогичного предприятия в небольшом рабочем городе Нижегородской области (последний – классический пример малого и монопрофильного города), сформировавшемуся в сознании автора этих строк. Следовательно, можно предположить, что эти образы имеют много общих черт, достаточно устойчивы, понятны, несмотря на разную эмоциональную окраску. Это дает надежду на то, что во всем многообразии образов пространства, сформированных в сознании разных людей, специалистам в области образной географии удастся выявить такие общие и хорошо узнаваемые черты и свойства, на основе которых можно построить репрезентативные, легко интерпретируемые и информативные образы пространства (ландшафтов, территорий, малых городов и т.д.).

Несмотря на оптимистические оценки, приведенные выше, мы должны признать, что главным препятствием в достижении целевых установок образной географии представляется исключительное разнообразие в восприятии пространства и, соответственно, формировании его образов каждым отдельным человеком. Подтверждением тому могут служить приведенные ниже цитаты из произведений известных писателей, которые нарисовали совершенно несовместимые образы Арзамаса.

*«Верст за восемь, Арзамас весь открывается прекрасною панорамой. Довольно значительная возвышенность, полукругом огибающая Тешу, покрыта красивыми каменными домами ... В России немного и губернских городов, которые бы при таком счастливом местоположении были так красивы, как Арзамас»* (Мельников П.И. Дорожные записки на пути из Тамбовской губернии в Сибирь).

*«Сижу, глотая знойный воздух, вспоминаю речи, жесты, лица этих людей, смотрю на город, окутанный горячей, опаловой мутью. Зачем нужен город этот и люди, населяющие его?»* (А.М. Горький. Городок).

Восторг П.И. Мельникова понятен: после длительной поездки в жару на открытом пространстве перед ним вдруг открылся великолепный вид Арзамаса (представляется, что и в современном виде город, особенно его историческая часть, удачно «вписан» в ландшафт). При прочтении же характеристики, данной «пролетарским писателем», невольно возникает вопрос, за какие грехи он так невзлюбил этот город и его жителей? Впрочем, читатель легко найдет ответ на этот вопрос, если узнает, волею каких судеб писатель оказался в Арзамасе и на каком эмоциональном фоне написаны эти строки.

Рассматривая различные аспекты, связанные с восприятием пространства и формированием образа территории (в частном случае, малого города), мы преимущественно переводили их в плоскость проблем, которые призвана решить образная география. Вместе с тем, легко заметить, что образы пространства имеют огромное, а в некоторых – решающее значение в различных видах человеческой деятельности.

Ярким примером является педагогическая деятельность, где образ объекта (процесса, системы, пространства и т.д.) может выступать либо как цель, либо в качестве одного из многочисленных средств ее достижения. Например, изучение учебной дисциплины «Естественнонаучная картина мира», включенной в базовую часть соответствующего цикла некоторых основных образовательных программ, призвано сформировать целостную систему представлений (образов) об общих свойствах и закономерностях окружающего мира. Можно привести многочисленные примеры использования образов в различных областях знаний (предметных областей) в качестве эффективного средства достижения учебных целей.

В данном контексте достаточно отметить, что во многих областях знаний и практической деятельности широко применяются карты (общегеографические, топографические, тематические, специальные и т.д.). Карта, являясь в определенной степени образом территории, выступает, с одной стороны, как наиболее универсальный и емкий источник информации (правда, для использования этой информации необходимо знать язык карты и уметь «читать» карту), с другой – как эффективное средство получения новых знаний, формирования образа пространства и решения огромного круга прикладных задач.

Представляется, что современные географические информационные системы (ГИС) и ГИС-технологии, получившие широкое распространение в последние 15-20 лет (Россия здесь занимает достойное место), в значительной степени дополняют традиционные карты, расширяют возможности по представлению (визуализации) географической и иной, актуальной для пользователя, информации. Следует отметить, что современные ГИС (помимо указанного выше) включают набор модулей (инструментов), обеспечивающих решение широкого круга задач пространственного анализа. Это в значительной степени расширяет возможности обучаемых по выполнению самостоятельных исследований, получению новых знаний, формированию и представлению образа территорий.

Следует отметить, что определенный опыт автора в преподавании учебных дисциплин, связанных с применением ГИС в отдельных сферах деятельности («ГИС в экологии и природопользовании», «ГИС-технологии в географическом образовании»), свидетельствует о том, что психологические факторы в ряде случаев являются определяющими в достижении целевых установок указанных дисциплин. Спектр проявлений очень широк: от элементарного выбора цветовой гаммы для визуализации явлений на карте (обычно хорошо работают простые ассоциативные связи) до трудностей в восприятии и интерпретации информации электронных (как, впрочем, и традиционных) карт.

Здесь, казалось бы, логичным было воспроизвести известный тезис о том, что при обучении необходимо учитывать особенности и т.д., но... Несмотря на то, что являюсь поклонником современных информационных систем, предпочитаю и активно использую количественные методы анализа и соответствующие оценки (редко – качественные, и то, когда невозможно в своих логических построениях апеллировать к цифрам, эмоциональные – исключительно в дополнение к количественным), должен признать, что использование образов вместо сухих доказательных рассуждений в применении к образовательному процессу оказывается гораздо эффективнее. Для аргументации выдвинутого тезиса самое время вернуться к тому, с чего начал – образу малого города.

По сложившейся традиции перед поездкой в какой-нибудь город изучаю доступную информацию, в результате формируется некий образ территории и ожидание того, что предстоит увидеть. В ряде случаев образ получается достаточно полный, а все, что ты встречаешь потом – в некотором смысле воспринимается как хорошо знакомое априори. Недавняя поездка в Плёс (само название этого прекрасного малого города России в сознании многих людей, даже не бывавших в нем, устойчиво связано с прекрасными ландшафтами, красавицей Волгой, творчеством И.Левитана и многим другим) заставила посмотреть на это несколько с иной стороны. Сначала показалось, что увиденное в целом соответствует предварительно сформированному зрительному образу (без особых проблем примерно определил место, откуда более 100 лет назад делал фотосъемку С.М. Прокудин-Горский). Конечно, общая колоссальная энергетика этого ландшафта, запахи и специфический колорит преддизимья, сделали этот образ более ярким и насыщенным, но, как оказалось, настоящие открытия, были впереди. И связаны они с посещением музеев древнерусской семьи и пейзажа. В первом автор реконструкции, археолог и педагог Травкин П.Н. открыл нам целый пласт истории Плёса, быт дохристианской семьи, веками скрытый от стороннего наблюдателя. Во втором – великолепный рассказ, в центре которого, И.Левитан и его творчество, полный любви к родному краю. И колоритный Травкин в «интерьере», и молодая дама – экскурсовод с влажными от переполняющих чувств глазами, а еще хрупкая «Дачница» на волжском берегу на фоне раннего снега и холодной реки – теперь важные составляющие моего образа прекрасного Плёса.

## Литература

1. **Дружинин А.Г.** «Культурная составляющая» в современной общественной географии в современной России: итоги становления, проблемы и приоритеты развития // Южно-российский форум: экономика, социология, политология, социально-экономическая география. 2013, №1 (6). С. 3-15.
2. **Замятин Д.И.** Гуманитарная география: пространство, воображение и взаимодействие современных гуманитарных наук // Социологическое обозрение. Т. 9. № 3. 2010. С. 26-50.



**Часть четвёртая**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ  
РАЗРАБОТКИ**

---



# УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КУРСА ПО ВЫБОРУ: «ДИДАКТОГЕНИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ»

**Т. Н. Авксененко**

*Сахалинский государственный университет*

**050400.62 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Профиль подготовки

Педагогика и психология дошкольного образования

Квалификация (степень) выпускника

Бакалавр

Форма обучения: очная (заочная)

Пояснительная записка

## **АКТУАЛЬНОСТЬ**

В последнее время в России значительно повысилась социальная роль образования, так как перспективы развития человечества зависят от его направленности и эффективности. Высшее образование рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что важной частью современного общества является человек, который способен к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Все это требует реформ национальных систем образования и вкладывания в них огромных финансовых средств. В России реформы высшего образования обретают статус государственной политики, так как произошло осознание того, что уровень высшего образования в стране определяет ее будущее развитие. В русле этой политики решаются вопросы, которые связаны с ростом контингента студентов и числа вузов, качеством знаний, новыми функциями высшей школы, количественным ростом информации и распространением новых информационных технологий и т.д.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности (В.М. Дугинца, В.Л. Бозаджиева, В.В. Лагерева, Р.Х. Махмутовой, Л.А. Носовой, М.Ф. Фатхуллина и др.): отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями; находить и использовать информацию, полученную через Интернет.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Отрицательное, невротизирующее воздействие неуместно брошенного слова может иметь место в деятельности педагога. Ученые, занимавшиеся данной проблемой, обратили на это внимание педагогов, указав на возможность развития таким путем своеобразных «школьных неврозов», в основе которых лежит психическая травма, нанесенная учителем (Е.С. Катков, К.К. Платонов).

Педагог должен учитывать, что в учебном процессе есть ряд моментов, которые протекают на фоне значительного эмоционального напряжения (экзамен, контрольная работа с ограниченным сроком, вызов к доске и т.п.). Эти напряжения, обычно легко преодолеваются большинством учащихся, но могут представлять значительные трудности для детей со слабым типом нервной системы (тревожно-мнительные, застенчивые и т.п.). Для последних, как отмечал Е.С. Катков, «слово учителя с отрицательным содержанием в эти моменты ответственно», т.к. при сниженном тоне коры словесные воздействия отрицательного характера легко могут зафиксироваться по механизму внушения и стать источником предрасположения для дальнейших психических травм, дидактических сдвигов, т.е. заболеваний, полученных от учителя.

Более частым явлением может быть то, что в медицинской литературе называют как дидактогении (греч. *didasko* – учить, *genesis* – происхождение), как школьные, дидактогенные неврозы. Термином дидактогении обозначают, с одной стороны, психическую травму, источником которой является педагог (неуважительное, несправедливое, предвзятое отношение к учащемуся, прилюдное высмеивание его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, грубое, унижающее порицание). С другой стороны, дидактогениями именуют психическое расстройство, возникающее под влиянием названной разновидности психоэмоционального дистресса: неврозы, другие психогенные заболевания.

Невротизирующее воздействие педагогов школы на учащихся имеет пролонгированное действие и в ряде случаев обуславливает низкую успеваемость студентов.

Это случается в ситуациях, когда еще при обучении в школе личность ребенка рассматривается лишь в плоскости обучаемого объекта, а не субъекта учебной деятельности. И в данном аспекте невроз понимается не в медицинском плане, а как неадекватный способ реагирования на те или иные сложности в обучении. Дидактогенные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в образовательное учреждение, отказе посещать занятия, выступать с творческими заданиями и сниженном уровне самооценки, т.е. в дезадаптивном поведении.

Курс по выбору «Дидактогения и её влияние на развитие личности» базируется на знаниях основ общей психологии и педагогики, возрастной физиологии и психологии, социальной педагогики.

Курс предполагает расширение базовых знаний, умений и способов деятельности в области теории и практики обучения и воспитания детей, о возникновении, причинах и типах предневротических и невротических состояний у школьников, подростков, юношей.

Знания, полученные по курсу по выбору «Дидактогения и её влияние на развитие личности», могут быть использованы студентами в качестве ориентиров в осуществлении профессиональной социально-педагогической деятельности, способствовать подготовке студентов к работе с трудными, педагогически запущенными подростками, с детьми, имеющими состояния предневроза.

## ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ

*Целью курса* является изучение влияния нетактичного поведения взрослых (педагогов) на дошкольников, детей школьного возраста и студентов. Обеспечение основной психологической и педагогической подготовки будущих психоло-

гов, формирование понимания закономерностей функционирования и развития психики ребенка в норме и патологии; осмысление общетеоретических идей и практических положений; подготовка студентов к работе с детьми и с семьями детей, имеющих нарушения в эмоциональной сфере.

***Задачи курса:***

- освоить ключевые положения и проблематику современной педагогики;
- раскрыть психолого-педагогические и социально-экономические аспекты проблемы дидактогении;
- показать способы работы с детьми с невротами, полученными в результате нарушенного общения со взрослым, во время учебно-образовательного процесса;
- рассмотреть способы работы с педагогами по снятию невротизации, получаемой ими в учебно-образовательном процессе

## МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП

Курс по выбору «Дидактогения и ее влияние на развитие личности» принадлежит вариативной части дисциплин по выбору. Требованием к освоению дисциплины является перечень компетенций, формируемых в результате изучения «Основ общей психологии», «Возрастной анатомии и физиологии», «Общих основ педагогики», «Возрастной психологии».

Всего ЗЕТ с зачетом – 2, часов – 72.

### ***Требования к результатам освоения содержания дисциплины***

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование элементов следующих компетенций в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению:

**а) общекультурных (ОК):** владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);

**б) общепрофессиональных компетенций (ОПК):** способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на раз-

личных возрастных ступенях (ОПК-1); готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2); готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3);

**в) профессиональные компетенции в области дошкольного образования (ПКД):** готов реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ (ПКД-2); готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении (ПКД -4);

**г) профессиональные компетенции в психолого-педагогическом сопровождении дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП-7):** способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПКПП-7).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

**Иметь представления** об основных категориях изучаемого курса (вербальная агрессия, адаптация, невротизация, детский невроз, страх, самооценка, комплекс, индивидуальные установки подсознания); основных видов невроза и категориях детей с нарушениями в поведении.

**Знать** особенности формирования познавательных процессов, деятельности и поведения детей с различными уровнями невротических состояний.

**Уметь** работать с семьей ребенка, с педагогами дошкольного, школьного образования, преподавателями вузов.

**Приобрести навыки** в выявлении особенностей деятельности и затруднениях в учебной работе школьников, студентов и намечать пути их преодоления.

**Владеть, иметь опыт:** составлять характеристику учащихся с анализом трудностей обучения и результатами индивидуальной коррекционной работы; устанавливать контакт с учащимися; объяснять, доказывать, убеждать, разрешать конфликты в ходе обучения и воспитания; вести беседу, полемику, дискуссии; изучать интересы, склонности, способности учащихся, их положительные качества и недостатки; уметь проводить диагностику; видеть и формулировать педагогические проблемы; изучать и обобщать опыт педагога, психолога; работать с дополнительной литературой; применять методы психолого-педагогического исследования, проводить эксперимент по выявленной проблеме.

**Формы работы:** групповая, индивидуальная; создание и реализация психокоррекционных программ, тренингов направленных на снижение уровня невратизирующих факторов, возникающих при взаимодействии «педагог-учащийся».

## ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ

### Объем дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы	Количество часов по формам обучения		
	Очная	Очно-заочная	Заочная
№№ семестров	7		7
Аудиторные занятия:			
лекции	18		6
практические и семинарские занятия	18		4
лабораторные работы (лабораторный практикум)			
<b>Самостоятельная работа</b>	36		62
<b>ВСЕГО ЧАСОВ НА ДИСЦИПЛИНУ</b>	72		72
Текущий контроль (количество и вид текущего контроля, №№ семестров)			
Курсовая работа (№ семестра)	-		-
Виды промежуточного контроля (экзамен, зачет) – №№ семестров	Зачет – 8		

### Распределение часов по темам и видам учебной работы

#### Форма обучения очная

Названия разделов и тем	Всего часов по учебному плану	Виды учебных занятий			Самостоятельная работа
		Аудиторные занятия, в том числе			
		лекции	Практ. занятия, семинары	Лабор. работы	
<b>Раздел 1. Физиологический фактор возникновения дидактогенных неврозов</b>					
1. Слово как условный раздражитель		2			3
2. Влияние словесного внушения на деятельность коры головного мозга		2			3
<b>Раздел 2. Современные подходы к проблеме возникновения неврозов у детей и подростков</b>					
3. История появления представлений о происхождении неврозов		2	2		3
4. Факторы, способствующие возникновению неврозов		2	2		3
5. Адаптивность личности, как необходимое условие её развития		2	2		3
6. Вербальная агрессия родителей и педагогов		2	2		3

Названия разделов и тем	Всего часов по учебному плану	Виды учебных занятий			
		Аудиторные занятия, в том числе			Самостоятельная работа
		лекции	Практ. занятия, семинары	Лабор. работы	
<b>Раздел 3. Основные подходы к предупреждению и развитию неврозов</b>					
7. Диагностика неврозов		2	2		3
8. Предупреждение невротического развития у дошкольника		2	2		3
9. Метафорический тренинг как средство работы психолога		2	2		6
10. Коррекция страхов у детей			2		3
11. Коррекция взаимоотношений «учащийся-родитель-педагог»			2		3
<b>ИТОГО:</b>		<b>18</b>	<b>18</b>		<b>36</b>

## СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

### Раздел 1. ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИДАКТОГЕННЫХ НЕВРОЗОВ

#### *Тема 1. Слово как условный раздражитель*

Учение о высшей нервной деятельности П.И. Павлова. Связь коры больших полушарий и установление тесных взаимоотношений между внешней и внутренней средой организма. Условный рефлекс, как основной физиологический фактор, включающий разнообразные проявления соматических и вегетативных функций, меняющихся в зависимости от силы раздражения и его биологического значения. Влияние словесных раздражений на глубокие и скрытые физиологические процессы.

#### *Тема 2. Влияние словесного внушения на деятельность коры головного мозга*

Физиологические механизмы воздействия словесного внушения. Внушение, самовнушение и внушаемость. Словесный раздражитель как реакция, замещающая собой реакцию безусловную. Основа явления внушения. Самовнушение как «внутренняя речь», представляющая процесс «специально человеческого высшего мышления» с его отвлечениями и обобщениями. Взаимодействие первой и второй сигнальных систем как основное условие формирования безусловных реакций.

## **Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕВРОЗОВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

### ***Тема 3. История появления представлений о происхождении неврозов***

Представления о неврозах античных философов и медиков (Гиппократ, Ибн Сина, Платон). Основоположник научной неврологии – З. Фрейд. Подавленный инстинкт. Тревожность. Стремление к безопасности. Теория предневроза. Теория гендерных различий в возникновении неврозов.

### ***Тема 4. Факторы, способствующие возникновению неврозов***

Конституционально-генетический фактор. Антенатальные патогенные факторы. Перинатальные патогенные факторы. Постнатальные патогенные факторы. Резидуальная церебральная органическая недостаточность. Дизонтогенез. Темперамент. Конституциональный фактор. Нервно-соматическая ослабленность. Возрастной фактор. Психическая травма. Внутренний конфликт. Нервно-психическое напряжение. Эмоциональный контакт родителей и детей. Образование родителей. Личность родителей. Социально-психологическая структура семьи. Конфликт в семье. Неполная семья.

### ***Тема 5. Адаптивность личности, как необходимое условие её развития***

Адаптация ребенка в дошкольном учреждении: отрыв от матери; психотравмирующая ситуация как результат разлуки с матерью как объектом эмоционального предпочтения и безопасности; появления новых, незнакомых взрослых; ломка жизненного уклада. Адаптация в школе: трудности самоконтроля, конфликтность, проблемы взаимоотношений с окружающими, повышенная сензитивность, незрелость суждений, несамостоятельность. Адаптация студентов. Самооценка, взаимоотношения с сокурсниками и педагогами.

### ***Тема 6. Вербальная агрессия родителей и педагогов***

Понятие эмоций и чувств человека. Классификация видов эмоций. Возрастные особенности развития эмоций и чувств. Развитие эмоций в младенчестве. Развитие эмоций в раннем детстве. Развитие эмоций в дошкольном детстве.

Психологическое здоровье и эмоциональный комфорт детей. Вербальная агрессия в педагогическом общении

Способы эффективного реагирования. Негативная проекция установки взрослых.

### **Раздел 3. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И РАЗВИТИЮ НЕВРОЗОВ**

#### ***Тема 7. Диагностика неврозов***

Тест «Сказка» составленный детским психологом доктором Луизой Дюсс. Рисуночная методика «Моя семья». Распознавание типов воспитания по рисункам. Модификация рисуночной методики «Моя семья» – «Семья, которую хочу». Ассоциативный тест-путешествие. Сонные позы. Ночной индикатор невротизации ребенка.

#### ***Тема 8. Предупреждение невротического развития у дошкольника***

Социальная адаптация. Перестройка соответствующих отношений родителей (воспитателей, старших). Психологическая коррекция – перестройка соответствующих представлений, установок и тенденций у взрослых (воспитателей). Сильный неблагоприятный раздражитель. Реактивное состояние. Острый внутренний дискомфорт. Утрата эмоционального благополучия. Предпосылки возникновения негативизма как отказа от каких-то видов деятельности.

Низкая оценена деятельность ребенка, как низкая оценка его личности.

#### ***Тема 9. Метафорический тренинг как средство работы психолога***

Роль метафор в науке. Возможностям использования метафоризации в психологии. Роль знаковых и символических форм, в отражении самопредставления личности. Формирование желательных форм поведения, важных ценностей, нравственных норм. Трансляция скрытых смыслов. Пробуждение творческих ресурсов воображения. Сближение образов мира.

Страхи как проявление эмоционального неблагополучия. Невротические и возрастные страхи. Методы выявления страхов. Рисуночное тестирование (проективные методики). Проективная методика «Мои страхи». Методика М. Панфиловой «Страхи в домиках». Игротерапия. Свободная и директивная (управляемая) игра. Драматическая психозелевация. Куклотерапия. Куклы теневого театра.

Классификация типов отношений к детям. Стили детско-родительских отношений как фактор эмоционального благополучия. Типы семей. Синдром опасного обращения с детьми (СООД). Взаимодействие воспитателей с детьми. Стили отношений с воспитанниками. Кризисы в процессе профессионального становления. Профессиональная деформация и эффект «эмоционального сгорания».

Педагогическая направленность, педагогическая компетентность и эмоциональная гибкость.

## ТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКИХ И/ИЛИ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

### Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕВРОЗОВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

#### Практическое занятие №1.

**Тема: История появления представлений о происхождении неврозов**

*Вопросы для обсуждения:*

1. Первые описание неврозов: упоминания в папирусах Кахун (ок. 1900 г. до Р. Х.) и Эберса (ок. 1700 г. до Р. Х.).
2. Введение понятия «невроз» в 1776 году шотландским врачом Кулленом.
3. Первый этап развития научных представлений о неврозах: немецкий философ и врач Карл Ясперс.
4. Второй этап: концепция немецкого психиатра и психолога Эрнста Кречмера.
5. З. Фрейд – основоположник учения о неврозах.
6. К. Хорни – самые распространенные и значимые формы современных неврозов.

*Рекомендуемая литература:*

1. Лэнг Р.Д. Расколотое «Я». СПб., 1995.
2. Карвасарский Б.Д. Неврозы. М., 1990.
3. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 1998.

#### Семинарское занятие №2.

**Тема: Факторы, способствующие возникновению неврозов.**

*Вопросы для обсуждения:*

1. Специфические особенности личности: инфантилизм, невропатия, психопатические черты характера, крайние варианты нормальных характеров, психофизическая ослабленность вследствие болезней, истощений, интоксикации.
2. Внешние причины возникновения неврозов.
3. Семейное воспитание как один из факторов возникновения неврозов.

**Задание:**

1. Разработать и апробировать программу тренинга по снятию невротизации, возникающую в процессе взаимодействия студентов и преподавателей.

**Рекомендуемая литература:**

1. Захаров А. И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). «Респекс», СПб.: 1995, 192 с.

2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.

3. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург: «Деловая книга», 1995. 350 с.

**Семинарское занятие №3.**

**Тема: Адаптивность личности, как необходимое условие её развития**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Основные закономерности адаптационного процесса.
2. Психологические механизмы адаптации.
3. Факторы, определяющие эффективность адаптационного процесса.
4. Профилактика состояния дезадаптации.
5. Оптимизация адаптационного процесса.

**Задание:**

1. Составить и апробировать программу адаптационного тренинга.

**Рекомендуемая литература:**

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства). М., 1976. 272 с.

2. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. / Учебное пособие. Кемерово. Кемеровский государственный университет, 1999. 84 с.

3. Бенедиктов Б.А., Бенедиктов С.Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. Минск, 1983. 224с.

**Семинарские занятия №4.**

**Тема: Вербальная агрессия родителей и педагогов**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Речевая агрессия как вербализация эмоций.
2. Коммуникативные причины речевой агрессии в образовательной среде современной школы.

3. Языковой материал – высказывания учителей (отдельные реплики и целые диалоги с учащимися) во время уроков и во внеучебное время (на переменах): грубое выражение волеизъявления, категорические требования, намерение наказать, отомстить, запрещение, лишение; выражение оценки в формах: насмешки, оскорбления, иронические замечания; угроза: явная, скрытая; агрессивные высказывания, не имеющие строгой видовой отнесенности.

**Задание:**

1. Составить и апробировать коррекционную программу по снятию напряжения, возникшего в коммуникации «учащийся-педагог».

**Рекомендуемая литература:**

1. Лютова Е.К., Молина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: «Речь», 2001. 190с.

2. Олешков М.Ю. Дидактический аспект коммуникативного взаимодействия // Ученые записки НТГПИ. Вып. 3. Педагогика и психология. Нижний Тагил, 2001.

3. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц. В 2 ч. / Под ред. Е. И. Дибровой. Ч. I. М., 2001.

4. Щербинина Ю. Методы диагностики речевой агрессии // Прикладная психология и психоанализ. 2001. №3.

### **Раздел 3. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И РАЗВИТИЮ НЕВРОЗОВ**

#### **Семинарское занятие №5 Тема: Диагностика неврозов**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Тест «Сказка» составленный детским психологом доктором Луизой Дюсс.

2. Рисуночная методика «Моя семья». Распознавание типов воспитания по рисункам. Модификация рисуночной методики «Моя семья» – «Семья, которую хочу».

3. Ассоциативный тест-путешествие.

4. Сонные позы.

**Контрольное задание:**

1. Составить таблицу «Методы диагностики неврозов».

2. Сделать вывод по таблице.

**Рекомендуемая литература:**

1. Захаров А. И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). «Респекс», СПб.: 1995, 192 с.

2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.

3. Иванцова Д. А. Как избавиться от страхов и начать радоваться жизни за неделю. СПб.: ИК «Невский проспект», 2003. 128 с.

### **Семинарские занятия №6**

**Тема: Предупреждение невротического развития у дошкольника**

#### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Социальная адаптация дошкольника.
2. Психологическая коррекция – перестройка соответствующих представлений, установок и тенденций у взрослых (воспитателей).
3. Утрата эмоционального благополучия дошкольником.
4. Предпосылки возникновения негативизма как отказ от каких-то видов деятельности.

#### ***Задание:***

1. Составить и апробировать коррекционную программу по снятию напряжения, возникшего в коммуникации «учащийся-педагог».

#### ***Рекомендуемая литература:***

1. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников: серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 352с.

2. Захаров А. И. Детские неврозы (психологическая помощь родителям детям). «Респекс», СПб.: 1995, 192 с.

3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.

### **Семинарские занятия №7**

**Тема: Метафорический тренинг как средство работы психолога**

#### ***Задание:***

1. Составить программу метафорического тренинга.
2. Провести ее апробацию.

#### ***Рекомендуемая литература:***

1. Вачков И.В. Метафорический тренинг. М. Ось-89, 2006. 144 с.

**Семинарские занятия №8**  
**Тема: Коррекция страхов у детей**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Страхи как проявление эмоционального неблагополучия.
2. Невротические и возрастные страхи.
3. Игротерапия.
4. Куклотерапия.

**Задание:**

1. Составить и апробировать программу, направленную на коррекцию страхов у детей.

**Рекомендуемая литература:**

1. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. М., 1996.
2. Корнелиус Х., Фэйер Ш. Выиграть может каждый. М., 1992.
3. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. М., 1996.
4. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений. М., 1994.
5. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. М., 2000.
6. Психотерапия в дефектологии: Книга для учителя. М., 1992.
7. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993.
8. Захаров А. И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). «Респекс», СПб.: 1995, 192 с.
9. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.

**Семинарское занятие №9**

**Тема: Коррекция взаимоотношений «учащийся-родитель-педагог»**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Стили детско-родительских отношений как фактор эмоционального благополучия.
2. Синдром опасного обращения с детьми (СООД).
3. Взаимодействие воспитателей с детьми.
4. Профессиональная деформация и эффект «эмоционального сгорания».

**Задание:**

1. Составить коррекционную программу по нормализации коммуникации «учащийся-педагог-родитель».

**Рекомендуемая литература:**

1. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. М., 1996.

2. Корнелиус Х., Фэйер Ш. Выиграть может каждый. М., 1992.
3. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. М., 1996.
4. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений. М., 1994.
5. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. М., 2000.
6. Психотерапия в дефектологии: Книга для учителя. М., 1992.
7. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993.
8. Захаров А. И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). «Респекс», СПб.: 1995, 192 с.
9. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.

## **ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ (ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ)**

Лабораторные работы (лабораторный практикум) не предусмотрены.

## **ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ И МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ИХ ВЫПОЛНЕНИЮ**

1. Работа педагога-психолога с дошкольниками по снижению не нормативных страхов у дошкольников.
2. Деятельность педагога-психолога по преодолению негативных последствий утраты.
3. Влияние педагога-психолога через игру на коллектив играющих и коррекцию поведения дошкольника (школьника).
4. Психолого-педагогическая работа по сопровождению адаптивного развития и воспитания в дошкольных учреждениях.
5. Психотерапевтические методы коррекции.
6. Педагогические методы коррекции.
7. Физические признаки исключительности.
8. Агрессия. Коррекция агрессии.
9. Страхи. Коррекция страхов.
10. Природа детской агрессивности.

Реферат – это доклад на заданную тему, включающий в себя обзор литературных источников, изложение содержания научных работ по изучаемой дисциплине, выполняется каждым студентом самостоятельно.

Реферат студента должен соответствовать следующим теоретико-методическим требованиям:

1. Объем реферата должен составлять 12-15 страниц печатного текста (формат А-4; поля: Левое – 3 см, остальные по 2 см; шрифт – Times New Roman, кегль 14 пт.; междустрочный интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступ 1,25 см), номера страниц: положение – вверху страниц, выравнивание – по центру. Работа выполняется на русском языке.

2. Титульный лист оформляется в соответствии с приложением 1.

3. Составляется план реферата.

4. Структура реферата имеет вид: введение, основная часть, заключение, список литературы.

Во введении необходимо отразить обоснование выбора темы, ее актуальность, степень разработанности исследуемой проблемы, цель и задачи исследования.

В основной части выделяются несколько (не менее двух) разделов, формулировка названий которых должна соответствовать пунктам плана. В основной или главной части реферата раскрывается суть исследуемой проблемы, оценка существующих в литературе основных теоретических подходов к ее решению, изложение собственного взгляда на проблему и пути ее решения и т. д., кроме теоретической части реферат может включать практическую часть исследования. Проблематика, рассматриваемая в разделах реферата, должна быть теоретически и логически взаимосвязанной, а ее рассмотрение должно способствовать содержательному освещению темы.

В заключении необходимо подвести итоги анализа и сделать основные выводы.

5. Реферат завершается списком использованной литературы, включая оригинальные тексты, монографические исследования, статьи, учебные пособия и др. Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТом 7.1-2008 (М.: ИПК Издательство стандартов. 2007). Минимальное количество использованной литературы – 5 источников.

6. Текст должен быть тщательно выверен и соответствовать нормам научного литературного языка.

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

### Литература

#### *Основная:*

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975. 448с.
2. Барлас Т.В. Особенности социально-психологической адаптации при психосоматических и невротических нарушениях // Психол. журн. 1994. № 6. С. 116-120.
3. Карвасарский Б.Д. Неврозы. М., 1990. 572 с.
4. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. / Учебное пособие. Кемерово. Кемеровский государственный университет, 1999. 84 с.

#### *Дополнительная:*

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства). М., 1976. 272 с.
2. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество, Вып. XI-II. М., 1973. С. 25-27.
3. Баевский Р.М. К проблеме оценки степени напряжения регуляторных систем организма // Адаптация и проблемы общей патологии. Новосибирск, 1974. С. 88-111.
4. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психол., 1989. № 1. С. 92-100.
5. Белов А.Ф., Лапкин М.М., Яковлева Н.В. Успешность обучения студентов медицинского вуза: дифференциально-психологический аспект // Психол. журн. 1994. № 1. С. 81-86.
6. Бенедиктов Б.А., Бенедиктов С.Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. Минск, 1983. 224с.
7. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
8. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая интеграция // Бессознательное. Новочеркасск, 1994. Т.1. С.187-200.
9. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р.В. Методика многостороннего исследования личности. М., 1976. 186 с.
10. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984. 200 с.

11. Вачков И.В. Метафорический тренинг. М. Ось-89, 2006. 144 с.
12. Верещагин В.Ю. Философские проблемы теории адаптации человека. Владивосток, 1988. 164 с.
13. Воложин А.И., Субботин Ю.К. Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления. М., 1987. 176 с.
14. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психол.журн. 1994. Т.15. № 3. С. 131-135.
15. Гордон Л.А. Социальная адаптация в современных условиях // Социол. исслед. 1994. № 8-9. С. 3-16.
16. Данияров С.Б., Соложенкин В.В., Краснов И.Г. Взаимосвязь физиологических и психологических показателей в процессе адаптации у студентов // Психол. журн. 1989. № 1. С. 99-105.
17. Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1978. 313 с.
18. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // Вопр. психол. 1991. №2. С. 60-67.
19. Казначеев В.П., Казначеев С.В. Адаптация и конституция человека. Новосибирск, 1986. 120 с.
20. Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психол. журн. 1995. №1. С. 115-121.
21. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психол. журн. 1988. № 5. С. 120-127.
22. Кибрик Н.Д., Кушнарев В.В. Профилактика дезадаптации и суицидального поведения у обучающейся молодежи. Методические рекомендации / Под рук. А.Г. Амбрумовой. М., 1988. 21 с.
23. Колесов Д.В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. М., 1987. 176 с.
24. Комплексная оценка функциональных резервов организма / Айдаралиев А.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. и др. Фрунзе, 1988. 195 с.
25. Кон И.С. Социология личности. М., 1967. 383 с.
26. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Л., 1978. 271 с.
27. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. М., 1996.
28. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. М., 1996.
29. Лагереv В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. М., 1991. 48 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор.информ./НИИВО; Вып.3).
30. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск, 1992. 216 с.

31. Леутин В.П., Николаев Е.П. Психофизиологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск, 1988. 192 с.
32. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений. М., 1994.
33. Макаренко Н.В., Вороновская В.И., Панченко В.М. Связь индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе // Психол.журн. 1991. № 6. С. 98-104.
34. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. М., 1981. 278 с.
35. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. (Формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 263 с.
36. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Кн.1. Общие основы психологии. М., 1994. 576 с.
37. Ноздрачев А.Д. Нервная регуляция висцеральных функций. Автономная (вегетативная) нервная система // Физиология висцеральных систем. М., 1991. С. 5-71.
38. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. М., 2000.
39. Педагогика высшей школы / Под ред. Ю.К. Бабанского. Ростов н/Д., 1972. 121 с.
40. Пейсахов Н.М. Психологические и психофизиологические особенности студентов. Казань, 1977. 243 с.
41. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М., 1982. 309 с.
42. Плотников В.В., Андриянин Д.Ю. Значение уровня беспокойства-тревоги в адаптации студентов к обучению в вузе // Проблемы умственного труда. М., 1983. Вып. 6. С. 28-38.
43. Подольский А.И. Исследование учебной деятельности студентов // Вопр.психол. 1990. № 5. С. 176-177.
44. Прохоров А.О. Особенности психических состояний личности в обучении // Психол.журн. 1991. № 1. С. 47-54.
45. Психологическая диагностика. Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича и др. Бийск, 1993. 324 с.
46. Рабинович П.Д., Нуждина М.П. Зависимость успеваемости студентов от их характерологических особенностей // Вопр.психол., 1987. № 6. С. 112-115.
47. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности. Минск, 1984. 176 с.
48. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М., 1984. 192 с.
49. Рыженков П.Е. Из жизни первокурсника // Самоорганизация студентов первого курса: Учеб.пособие. Новосибирск, 1990. С. 5-19.
50. Семке В.Я. Истерические состояния. М., 1988. 224 с.

51. Семке В.Я., Савиных А.Б., Аксенов М.М. Клинико-социальное прогнозирование при состояниях психической дезадаптации, возникающих в условиях Севера Сибири // Клинико-социальные и биологические аспекты адаптации при нервно-психических и наркологических заболеваниях. Красноярск, 1990. С. 103-106.

52. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И. Царегородцева. М., 1975. 277 с.

53. Фролова О.П., Юркова М.Г. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе // Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки / Под ред. В.Г. Асеева. Иркутск, 1994. С. 55-64.

54. Хасан Б.И. Война с конфликтом (Критика методологических оснований психологических исследований и разработок) // Прикладная психология. Опыт и перспективы / Под ред. Б.И. Хасана. Красноярск, 1990. С. 52-73.

55. Юревиц А.Ж., Аверьянов В.С., Виноградова О.В. и др. Адаптация к профессиональной деятельности // Физиология трудовой деятельности (Основы современной физиологии) / Под ред. В.И. Медведева. СПб., 1993. С. 209-284.

56. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов на первом и втором курсах обучения в вузе // Вопросы общей и дифференциальной психологии. Кемерово, 1997. С. 60-68.

57. Яницкий М.С. Состояния психической дезадаптации у студентов и пути оптимизации адаптационного процесса в вузе // Вопросы общей и дифференциальной психологии. Кемерово, 1998. С. 58-67.

## **Материально-техническое и/или информационное обеспечение дисциплин**

1. Компьютерное и мультимедийное оборудование (Презентации Microsoft Office PowerPoint);

2. Видеовизуальные средства обучения;

3. Лекции с использованием Презентации Microsoft Office PowerPoint;

4. Ссылки на интернет ресурсы: официальный сайт ИКП РАО

[http://www.ikprao.ru/index\\_guestbook.html](http://www.ikprao.ru/index_guestbook.html),

электронная библиотека <http://www.koob>

## Методические указания студентам

### 1. Терминологический словарь:

**Аффективные дети** – дети, у которых в силу постоянного неудовлетворения каких-либо существенных для них *потребностей* возникают и становятся достаточно устойчивыми тяжелые эмоциональные переживания и связанные с ними формы поведения.

Характеристика **А.д.** зависит от содержания неудовлетворенной потребности и ее соотношения с др. потребностями ребенка и всей его личностью. 1. Одни дети, пытаясь сохранить привычную *самооценку*, отвергают постигший их неуспех: причину его возникновения они приписывают не зависящим от них обстоятельствам, обвиняя при этом окружающих, и не только не снижают, но могут даже повышать свой *уровень притязаний*. У таких детей наблюдаются проявления бравады, заносчивости, фрондирование, *агрессивное поведение*, излишнее стремление к *самоутверждению*, *негативизма*. 2. Др. дети, напротив, стремятся достичь успеха за счет постановки более легких, заведомо достижимых для них целей. Эти дети характеризуются неуверенностью в себе, боязнью разочарования в своих возможностях. Они отличаются повышенной обидчивостью, подозрительностью, ранимостью и т.п. Длительное сохранение аффективных переживаний и аффективных форм поведения приводит к тому, что последние закрепляются и становятся относительно устойчивыми чертами *характера*. Правильное с педагогической т.зр. разрешение внутреннего *конфликта* предполагает приведение в соответствие самооценки ребенка и уровня притязаний ребенка с его реальными способностями. Опыт педагогической работы с **А.д.** показывает, что если педагогическое вмешательство осуществлено своевременно, оно предупреждает развитие у детей аффективных форм поведения. В противном случае даже снятие аффективных переживаний не уничтожает закрепившихся форм поведения, и требуется длительная работа по перевоспитанию детей.

**Гипобулия** – буквально: слабоволие. С одной стороны, это неумение поставить и реализовать осмысленную отдаленную цель, что, с т.зр. *К. Левина*, связано с отсутствием *временной перспективы* в жизненном мире; с др. стороны, это неумение блокировать, тормозить, преодолевать импульсивные примитивные *влечения* (искушения) и реакции (Э. Кречмер называл такие реакции гипобулическими). Еще Э. Сеген рассматривал **Г.** как главный симптом *умственной отсталости*, с чем соглашался и *Л.С. Выготский*.

**Госпитализм** – глубокая психическая и физическая отсталость, возникающая в первые годы жизни ребенка вследствие «*дефицита*» общения и воспитания. Признаки **Г.**: запоздалое развитие движений, в особенности ходьбы, резкое отставание в овладении речью, эмоциональная обедненность, бессмысленные движения навязчивого характера (раскачивание тела и др.), а

также сопутствующие этому комплексу психических недостатков низкие антропометрические показатели, рахит.

Психологи фрейдистского, неопрейдистского и этологического направлений склонны интерпретировать **Г.** как результат полной или частичной сепарации ребенка от матери.

Явления **Г.** могут возникнуть и в условиях семьи у равнодушных к своим детям, малоэмоциональных, «холодных» матерей, не уделяющих им необходимого внимания.

**Дефицит общения** – недостаточное по количеству и качеству общение ребенка с окружающими людьми. **Д.о.** обычно имеет место в детских учреждениях закрытого типа (больницах, домах ребенка, детских домах, интернатах), в неблагополучных семьях, где родители не уделяют ребенку достаточного внимания, или в семьях, где родители страдают различного рода заболеваниями, в силу которых не обеспечивают детям полноценного общения.

**Д.о.** – одна из важнейших причин задержек и отклонений в психическом развитии ребенка, особенно в младенческом и раннем возрасте. При проведении коррекционной работы недостаточно восполнять количественный **Д.о.**, необходимо организовывать адекватное по качеству общение, учитывая как возрастные особенности ребенка, так и его прошлый коммуникативный опыт. Для этого проводится диагностика уровня развития общения, и восполняются отмеченные пробелы. (С.Ю. Мещерякова.)

**Диагностика психического развития** – обследование человека в целях определения индивидуальных особенностей развития его психики: *способностей*, личностных черт, мотиваций, отклонений от психической «нормы» и т.д. Существенное значение для **Д. п. р.** имеет история развития обследуемого (*анамнез*).

Процедура **Д.п.р.** состоит из 2 этапов: 1) сбора психодиагностической информации; 2) постановки диагноза и формулировки рекомендаций. Существуют 2 способа получения информации в **Д.п.р.**: 1) краткое более или менее разностороннее обследование с применением ряда психодиагностических методик (*тестов*); 2) длительное изучение человека в условиях учебно-воспитательного или лечебного учреждения. В свою очередь краткое исследование делится на 2 вида: 1) психологическое тестирование, при котором достигается стандартность процедуры и дается количественная оценка уровня психического развития; 2) комплексное обследование (клинический метод по *Ж. Пиаже*), при котором выдвигаются и проверяются гипотезы и дается качественная характеристика психики человека.

**Д.п.р.** включается в процесс психологической консультации и заканчивается выдачей психологических рекомендаций. Полученные данные используются для определения путей обучения (это особенно важно при **Д.п.р.** детей с нарушениями развития), лечения (в психиатрии, психоневрологии,

нейрохирургии), в целях *профессиональной ориентации* и *профессионального отбора* и т. п. В тех случаях, когда имеются отклонения в психическом развитии человека, с учетом результатов **Д.п.р.** обсуждаются меры по их исправлению или компенсации. Этот вопрос решается компетентными органами, имеющими соответствующие права (при этом привлекаются необходимые мед., психологические и др. данные).

Отечественные психологи важнейшее значение при **Д.п.р.** придавали качественному анализу особенностей деятельности и психики человека, выяснению «*зоны ближайшего развития*» (Л.С. Выготский); решительно критиковали практику формального применения *тестов интеллекта*, которые направлены на определение суммарной количественной характеристики интеллекта, т.н. *коэффициента интеллекта* (IQ) или *умственного возраста*. Подобные тесты не вскрывают причин возможных отклонений в развитии. Кроме того, следует учитывать, что результаты тестирования в значительной мере зависят от условий жизни, обучения и воспитания обследуемых. В последние десятилетия распространены комплексные тестовые батареи, дающие многомерную характеристику психического развития детей (напр., шкала Бейли). Широко используются тесты уровня развития поступающих в школу. Результаты **Д.п.р.** в определенной мере позволяют оценивать эффективность содержания и методов той или иной системы обучения и воспитания детей. (В.Н. Дружинин.)

**Норма.** В психологии и медицине термин **Н.** нередко используется для обозначения *здоровья*, но их нельзя считать полными синонимами. Выделяют 3 основных вида **Н.**: 1) статистические, характеризующие статистическое большинство описываемых объектов; 2) физиологические, характеризующие по избираемым параметрам процессы и состояния здорового организма; 3) индивидуальные. С.Б. Семичов выделил 5 уровней психической **Н.**:

1) идеальная **Н.**, или эталон – гипотетическое психическое состояние, характеризующееся гармоничной интеграцией теоретических **Н.**, создающее условия для полной психосоциальной *адаптации* и психического комфорта и соответствующее нулевой вероятности психической болезни или психической нестабильности;

2) среднестатистическая **Н.** – показатель, который является производным усредненных психологических характеристик конкретно избранной и изученной популяции; данный показатель предполагает определенный риск психического расстройства;

3) конституциональная **Н.** – соотнесение определенных типов психических состояний здоровых людей с определенным типом телесной *конституции*; примером концепции, основанной на конституциональной **Н.**, служит концепция Э. Кречмера;

4) акцентуация – вариант психической **Н.**, характеризующийся особой выраженностью и непропорциональностью некоторых черт характера, приводящих к дисгармоничному складу личности;

5) предболезнь – появление первых, эпизодических, разрозненных признаков психической патологии, дисфункции, являющихся причиной негрубых нарушений социальной адаптации.

О психической **Н.** можно говорить тогда, когда физиологические и психофизиологические функции головного *мозга*, лежащие в основе психических процессов, находятся в пределах физиологической **Н.**, а психические составляющие личности (восприятие, память, внимание и др.) находятся в пределах статистической **Н.**, определяемой с помощью экспериментально-психологических методов.

**Н.** входит в дихотомию «норма–патология». К патологии относят *психопатии*, дефектные состояния, аномалии развития. (Ю.В. Гущин.)

2. **При изучении данного курса необходимо** стремиться вырабатывать свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Очная форма обучения достаточно сложная и одновременно своеобразная «работа» с самим собой, т.к., главным предметом для студента любой формы обучения является он сам – как развивающийся, самоизменяющийся и рефлексирующий «субъект учебной деятельности». В дальнейшем уже имеющийся опыт сформированного индивидуального стиля и приобретенные в ходе изучения данного курса знания могут стать основой формирования необходимого индивидуального стиля самой профессиональной деятельности.

### 3. **Правила эффективного слушания на лекциях:**

- Слушать и слышать преподавателя и своих сокурсников.
- Вы можете быть несогласны с мнением преподавателя или иметь более точную информацию, в таком случае Вам необходимо сформулировать свое несогласие в виде вопроса и это будет являться основой для диалога, который после лекции может трансформироваться в реальный диалог на семинарском занятии. И помните, что критика (особенно критика преподавателя) должна быть конструктивной и доброжелательной.

- Если вы с чем-то не согласны с преподавателем, то не обязательно тут же перебивать его и, тем более, высказывать свои представления, даже если они и кажутся Вам верными. Перебивание преподавателя на полуслове – это верный признак невоспитанности. А вопросы следует задавать либо после занятия, либо, выбрав момент, когда преподаватель сделал хотя бы небольшую паузу, и обязательно извинившись.

### 4. **Правила конспектирования на лекциях:**

- При прослушивании лекции не следует пытаться записывать подряд все то, о чем говорит преподаватель, важно уловить главную мысль и основные факты.

- При конспектировании важно зафиксировать основные понятия, раскрыть которые необходимо в ходе самостоятельной работы, используя для этого различные источники.
- Оставляйте на страницах тетради поля для своих заметок.
- Желательно использование сокращений, которые каждый может «разработать» для себя самостоятельно.
- Раздаточный материал необходимо подшивать либо к изучаемой теме, либо в конце тетради для конспектов. Или проведя соответствующую нумерацию подшивать в отдельную папку.

#### **5. Правила подготовки к семинарским занятиям:**

- При подготовке к семинарским занятиям необходимо заранее изучить, предложенные преподавателем темы, рассмотреть вопросы, составить краткий конспект к каждому вопросу.
- Один из студентов готовит основное сообщение по какому-либо вопросу, остальные выслушивают и при необходимости дополняют.
- Не рекомендуется превращать семинар в лекцию читаемую студентом, т.е. не увлекаться монологами.
- При возникновении «непонятных» вопросов, необходимо самостоятельно разобраться в них при помощи обращения к списку дополнительной рекомендуемой литературы, вместо «включения» в беседу преподавателя с целью заполнить время семинарского занятия и ухода от необходимости отвечать самому.

#### **6. Правила подготовки к зачету:**

- Необходимо располагать изучаемый материал согласно вопросам к экзамену.
- Подготовка предполагает переосмысление материала, и рассмотрение альтернативных идей.
- Если преподаватель, с Вашей точки зрения, необъективен, то у Вас есть формальное право потребовать проведения зачета с участием другого преподавателя.

#### **7. Правила выполнения заданий самостоятельной работы**

В данном разделе расположена таблица, состоящая из тем, предназначенных для самостоятельной работы студентов. Для этого необходимо точное выполнение требований предъявляемых к изучаемому вопросу:

- конспектирование первоисточников и другой учебной литературы;
- проработка учебного материала (по конспектам лекций учебной и научной литературе) и подготовка докладов на семинарах и практических занятиях, к участию в тематических дискуссиях и деловых играх;
- работа с нормативными документами и законодательной базой;
- поиск и обзор научных публикаций и электронных источников информации, подготовка заключения по обзору;

- написание рефератов (эссе);
- работа с тестами и вопросами для самопроверки;
- моделирование и/или анализ конкретных проблемных ситуаций ситуации.

Разделы и темы для самостоятельного изучения	Виды и содержание самостоятельной работы
История появления представлений о происхождении неврозов	Подготовка к практическим занятиям Изучение литературы и конспектирование первоисточников
Факторы, способствующие возникновению неврозов	Подготовка к практическим занятиям Изучение литературы и конспектирование первоисточников
Адаптивность личности, как необходимое условие её развития	Подготовка к практическим занятиям Изучение литературы и конспектирование первоисточников
Вербальная агрессия родителей и педагогов	Изучение литературы и конспектирование первоисточников
Диагностика неврозов	Изучение литературы и конспектирование первоисточников
Предупреждение невротического развития у дошкольника	Изучение научных источников. Конспекты в рабочей тетради
Метафорический тренинг как средство работы психолога	Составление программ психологического тренинга Подготовка стимульного материала
Коррекция страхов у детей	Изучение научных источников Апробация тренингов Эссе на темы: «Как правильно ругать ребенка», «Как ходить с ребенком в магазин», «Нужны ли ребенку друзья» Оформленное эссе
Коррекция взаимоотношений «учащийся-родитель-педагог»	Заслушивание и обсуждение результатов анализа литературы и результатов проведенных тренингов

Самостоятельная работа должна носить систематический характер. Результаты самостоятельной работы контролируются преподавателем и учитываются при аттестации студента (зачет, экзамен).

## Методические рекомендации преподавателю

1. Изучив глубоко содержание учебной дисциплины, целесообразно разработать матрицу наиболее предпочтительных методов обучения и форм самостоятельной работы студентов, адекватных видам лекционных и семинарских занятий.

2. Необходимо предусмотреть развитие форм самостоятельной работы, выводя студентов к завершению изучения учебной дисциплины на её высший уровень.

3. Пакет заданий для самостоятельной работы следует выдавать в начале семестра, определив предельные сроки их выполнения и сдачи. Задания для самостоятельной работы желательно составлять из обязательной и факультативной частей.

4. Организуя самостоятельную работу, необходимо постоянно обучать студентов методам такой работы.

5. Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Её цель – формирование у студентов ориентировочной основы для последующего усвоения материала методом самостоятельной работы. Содержание лекции должно отвечать следующим дидактическим требованиям:

- изложение материала от простого к сложному, от известного к неизвестному;
- логичность, четкость и ясность в изложении материала;
- возможность проблемного изложения, дискуссии, диалога с целью активизации деятельности студентов;
- опора смысловой части лекции на подлинные факты, события, явления, статистические данные;
- тесная связь теоретических положений и выводов с практикой и будущей профессиональной деятельностью студентов.

Преподаватель, читающий лекционные курсы в вузе, должен знать существующие в педагогической науке и используемые на практике варианты лекций, их дидактические и воспитывающие возможности, а также их методическое место в структуре процесса обучения.

6. Семинар проводится по узловым и наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы. Он может быть построен как на материале одной лекции, так и на содержании обзорной лекции, а также по определённой теме без чтения предварительной лекции. Главная и определяющая особенность любого семинара – наличие элементов дискуссии, проблемности, диалога между преподавателем и студентами и самими студентами.

При подготовке классического семинара желательно придерживаться следующего алгоритма:

а) разработка учебно-методического материала:

- ◆ формулировка темы, соответствующей программе и госстандарту;
- ◆ определение дидактических, воспитывающих и формирующих целей занятия;
- ◆ выбор методов, приемов и средств для проведения семинара;
- ◆ подбор литературы для преподавателя и студентов;
- ◆ при необходимости проведение консультаций для студентов.

б) подготовка обучаемых и преподавателя:

- ◆ составление плана семинара из 3-4 вопросов;
- ◆ предоставление студентам 4-5 дней для подготовки к семинару;
- ◆ предоставление рекомендаций о последовательности изучения литературы (учебники, учебные пособия, законы и постановления, руководства и

положения, конспекты лекций, статьи, справочники, информационные сборники и бюллетени, статистические данные и др.);

- ◆ создание набора наглядных пособий.

Подводя итоги семинара, можно использовать следующие критерии (показатели) оценки ответов:

- ◆ полнота и конкретность ответа;
- ◆ последовательность и логика изложения;
- ◆ связь теоретических положений с практикой;
- ◆ обоснованность и доказательность излагаемых положений;
- ◆ наличие качественных и количественных показателей;
- ◆ наличие иллюстраций к ответам в виде исторических фактов, примеров и пр.;
- ◆ уровень культуры речи;
- ◆ использование наглядных пособий и т.п.

В конце семинара рекомендуется дать оценку всего семинарского занятия, обратив особое внимание на следующие аспекты:

- ◆ качество подготовки;
- ◆ степень усвоения знаний;
- ◆ активность;
- ◆ положительные стороны в работе студентов;
- ◆ ценные и конструктивные предложения;
- ◆ недостатки в работе студентов;
- ◆ задачи и пути устранения недостатков.

После проведения первого семинарского курса, начинающему преподавателю целесообразно осуществить общий анализ проделанной работы, извлекая при этом полезные уроки.

7. При изложении материала важно помнить, что почти половина информации на лекции передается через интонацию. Учитывать тот факт, что первый кризис внимания студентов наступает на 15-20-й минутах, второй – на 30-35-й минутах. В профессиональном общении исходить из того, что восприятие лекций студентами младших и старших курсов существенно отличается по готовности и умению.

8. При проведении аттестации студентов важно всегда помнить, что систематичность, объективность, аргументированность – главные принципы, на которых основаны контроль и оценка знаний студентов. Проверка, контроль и оценка знаний студента, требуют учета его индивидуального стиля в осуществлении учебной деятельности. Знание критериев оценки знаний обязательно для преподавателя и студента.

## **МАТЕРИАЛЫ, УСТАНОВЛИВАЮЩИЕ СОДЕРЖАНИЕ И ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНЫХ И ИТоговых аттестаций**

### **Вопросы к зачету**

#### **7 семестр**

Студенту ставится зачет по результатам выполнения следующих заданий:

1. Написание эссе.
2. Выполнение реферата.
3. Составление коррекционных программ и программ тренингов.
4. Апробация разработанных программ.

# РОССИЙСКАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ: ФИЛОСОФИЯ И ПСИХОЛОГИЯ (рабочая программа спецкурса)

А. А. Еромасова

*Сахалинский государственный университет*

Основной целью курса является подготовка студентов к работе в условиях полиэтнической среды, что предполагает создание условий для осознания обучающимися потребности самопознания и познания других людей в связи с профессиональной самореализацией, формирования собственной этнокультурной компетентности.

*Задачи:*

♦ формирование системы представлений о прогнозировании межкультурного и межнационального взаимодействия в условиях полиэтнической среды;

♦ усвоение знаний о национальных особенностях людей, населяющих территорию России, а именно Сахалинскую область;

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

*Знать:*

– основные понятия изучаемого курса;

– этнокультурные обычаи и традиции народов Сахалинской области;

*Уметь:*

– анализировать и обобщать этнические и социокультурные явления, раскрывать в них философские основания и этнопсихологические закономерности;

– проектировать профессиональную деятельность с учетом социально-культурного контекста и современных требований к обществу в условиях полиэтнического состава;

– применять методы изучения российской ментальности;

– обрабатывать полученные знания;

– составлять тематические отчеты;

– использовать полученные знания в практической деятельности.

- обладать способностью выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности;
- способностью разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных и кризисных ситуациях людям с учетом этнокультурной специфики. Владеть представлениями:
  - о национально-этнических и этнопсихологических особенностях народов, населяющих Дальний Восток, в частности, Сахалинскую область;
  - о национальных культурах, обычаях, традициях родного и других народов Сахалинской области;
  - о духовных и нравственно-этических ценностях.

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ**

### **Задание №1**

Тема: **Основные концепции ментальности в истории общественной мысли**

#### *Вопросы для самоконтроля*

1. Назовите основные подходы к определению ментальности.
2. Охарактеризуйте соотношение ментальности и менталитета.
3. Охарактеризуйте соотношение ментальности и других психических и культурных явлений.
4. Перечислите особенности ментальности и менталитета.
5. Как соотносятся понятия «жизненный мир», «метаиндивидуальный мир», «субъективная культура» с понятием «ментальной поле»?
6. Какие категории культуры образуют ментальное поле?
7. Назовите уровни ментальности.
8. Опишите ментальные комплексы.
9. Опишите тематику изучения исторической ментальности.

*Основные понятия:* менталитет, ментальность, нация, национальные особенности, национальный характер.

*Межпредметные связи:* *Философия:* «Этнические общности», *Психология:* «Межнациональные различия и отношения», «Национальный характер и национальный менталитет». *Этнология:* «Народы и культуры России». *Педагогика:* «Мультикультурное и этнокультурное и воспитание».

#### *Домашнее задание*

1. Выписать в словарик определения ментальности.
2. Законспектировать понятие «картина мира».
3. Составить персонологический словарь «Учёные о ментальности».
4. Составить библиографический список по теме.

5. Составить логическую схему базы знаний по теме курса.
6. Древо «Моя семья»

### **Задание №2**

Тема: **Модели культуры, методология познания, типология культур**

*Вопросы для самоконтроля*

1. Строеение культуры: материальное, духовное и художественное в отношении с потребностями и способностями человека.
2. Трехмерная модель культуры: когнитивная, ценностная и регулятивная парадигмы.
3. Культура психической деятельности (психокультура) в системе культуры.
4. Методология проведения кросс-культурного исследования.
5. Методология проведения историко-психологического исследования.
6. Психологическая типология культур. Коллективизм и индивидуализм.
7. Национальное сознание и национальная культура.

*Основные понятия:* культура, психокультура, потребности, кросскультурное исследование, историко-культурное исследование, коллективизм, индивидуализм.

*Межпредметные связи:* Философия «Духовная культура и цивилизация», «Культура как предмет научного познания, философского осмысления и художественного самосознания». *Теория культуры:* «Методология и методы исследования». *Этнопсихология:* «Методы изучения национально-психологических особенностей и межнациональных отношений людей».

*Домашнее задание:*

1. Разработать тематику проектов, например, «Человек и судьба», «Человек и внутренний мир», «Человек среди других», «Человек и деятельность» и др.
2. Составить таблицу, отражающую ваше знание моделей и типологии культур, дав определение каждой из них и собственные пояснения.
3. Составить тест для самопроверки по теме
4. Эссе.

### **Задание №3**

Тема: **Технология «Дебаты: Социализация и человек в культуре»**

1. Социализация в современных культурах.
2. Личность и «Я-концепция» в современных культурах.
3. Когнитивные структуры и процессы в современных культурах.

4. Переживание, выражение и восприятие эмоций в современных культурах.

5. Этническая идентификация.

*Основные понятия:* социализация, личность, Я-концепция, культура, когнитивные процессы, эмоции, чувства, культурные правила выражения эмоций.

*Межпредметные связи:* Философия «Проблема человека в философии». История культуры: «Культура и культуры», «Социальная специфика культуры». Психология: «Личность», «Психические процессы и состояния».

*Домашнее задание*

1. Описать ментальные особенности человека – представителя любого этноса (на примере Сахалинской области)
2. Написать мини-сочинение «Если бы я был(а) другой национальности».

#### **Задание №4**

Тема: Деловая игра- проект: **Внутрикультурные отношения и взаимодействия**

*Вопросы для самоконтроля*

1. Общение в современных культурах.
2. Социальная справедливость в современных культурах.
3. Социальное воздействие в современных культурах.
4. Стратегии контроля в современных культурах.

*Основные понятия:* культура, личность, общение, социальная справедливость, социальное воздействие.

*Межпредметные связи:* Философия «Общественные отношения и деятельность». История культуры «Социальная специфика культуры».

*Домашнее задание*

1. Подобрать пословицы и поговорки о воспитании детей в разных культурах народов Дальнего Востока. Подготовить комментарий к каждой из пословиц.
2. Создание технологии взаимодействия в этнокультурном социуме.
3. Сбор и анализ информации по сущности, структуре, функциям и динамике культурной ментальности.

#### **Задание №5**

Тема: Лаборатория: **Межкультурные отношения и взаимодействия**

*Вопросы для самоконтроля*

1. Этнические стереотипы, механизм стереотипизации и каузальная атрибуция в современном мире.

2. Межкультурные контакты в современном мире.
3. Возникновение и протекание межэтнических конфликтов в современном мире.

4. Адаптация к новой культурной среде в современном мире.

*Основные понятия:* отношение, сознание, стереотип, лакуны, автогетеростереотпы, конфликт, межэтнические конфликты.

*Межпредметные связи: История культуры:* «Проблемы культурного взаимодействия», «Культурные коммуникации», Социальная психология: *Этнопсихология:* «Механизмы функционирования и проявления этнопсихологических феноменов»; «Проблема исследования этнического сознания и самосознания», «Психологическая характеристика этнических конфликтов».

*Домашнее задание*

1. Проанализируйте информацию о сущности, структуре, функциях и динамике культурной и психологической ментальности. Напишите конспект о сущности, структуре и динамике картины мира.

2. Проведите сравнительный анализ психологических особенностей народов, населяющих Сахалинскую область (представьте в виде таблицы).

*Вопросы для самопроверки*

1. Назовите и объясните системные отношения психики и культуры.
2. Дайте определение психокультуры и культуры психической деятельности.

### ***Задание №6***

**Тема: *Роль этнических и социокультурных традиций народов, населяющих Сахалинскую область, в формировании российской ментальности***

*Вопросы для самоконтроля*

1. Особенности традиций в настоящее время.
2. Влияние традиций на формирование этнического самосознания.
3. Проблема межкультурных браков.
4. Семья как социальный институт.
5. Цели, задачи и функции семьи.
6. Влияние этнической культуры семьи на формирование идентичности ребенка.
7. Маргинализация и ее влияние на процесс социализации ребенка.

*Основные понятия:* культура, традиция, сознание, самосознание, этническое самосознание, этническая культура.

*Межпредметные связи: История культуры:* «Традиции, новаторство и преемственность в культуре». *Психология:* «Сознание и самосознание». *Этнопсихология:* «Семантика менталитета», «Проблема исследования этниче-

ского сознания и самосознания», «Национальное сознание и национальная культура».

*Домашнее задание:*

1. Подобрать пословицы и поговорки, раскрывающие многогранность мира человека, его отношений к другим, к себе самому, к труду, к жизни и смерти. Подготовить комментарии к каждой из пословиц.
2. Посетить две выставки в краеведческом и художественном музее с последующим написанием эссе.
3. Проведите интервью с представителями разных национальностей (на выбор) о традициях, обрядах и т.д.

### **Задание №7**

**Тема: Этнические и региональные составляющие  
русской ментальности**

*Вопросы для самоконтроля*

1. История заселения Сахалинской области.
2. Особенности культурных традиций, обрядов и обычаев, и их различия у народов, населяющих островную область.
3. Процесс аккультурации и инкультурации народов Сахалина.

*Основные понятия:* культурная традиция, обряды, обычаи, аккультурация, инкультурация, метод, национально-психологические особенности.

*Межпредметные связи:* История культуры «Общечеловеческое, этнонациональное и региональное в культуре». *Этнопсихология:* «Проблема этноса и наций в этнопсихологии», «Динамические характеристики этноса», «Психологические измерения этнических различий».

*Домашнее задание:*

1. Провести философско-психологическое исследование.
2. Подготовить научно-публицистическую статью.

## **ТЕМАТИКА ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

1. Психологическое содержание антропологических особенностей внешнего облика человека (расовых, этнических, половых, возрастных, конституциональных).
2. Предметный мир как культурное пространство жизни человека (русский человек и другие народы на Сахалине, каторга, «остров Сахалин» А. П. Чехов: исторические этапы).
3. Ассимиляция человеком материальной и духовной культуры.

4. Человек как субъект культурно-исторических преобразований.
5. Культурно-исторические изменения психологии людей.
6. Взаимодействие этносов: национально-региональные особенности (на примере Сахалинской области).
7. Развитие ценностного отношения к представителям разных этнических групп у будущих специалистов.
8. Формирование этнопсихологической культуры будущего специалиста.
9. Традиции как средство формирования этнопсихологической культуры будущего специалиста.
10. Экология межэтнического общения (на основе характеристик народов, проживающих на Сахалине). Их история и современность.
11. Исторические этапы формирования русской ментальности (на примере Сахалина).
12. Культурно-философский аспект формирования ментальности.
13. О месте ментальности человека в национально-региональном компоненте образовательных программ.
14. Особенности эмоционально-позитивного самоотношения у представителей разных этнических групп.

### **ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН ПРОВЕДЕНИЯ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Тема:* **Взаимодействие этносов: региональные особенности (на примере Сахалинской области).**

1. Социально-исторические условия развития народов Сахалинской области.
2. Краткая история межэтнического взаимодействия русских, корейцев (малочисленных народов Севера Сахалина).
3. Специфика ментальности русских, корейцев и других народов Сахалина: определение «русский человек», «русский народ» (толковый словарь и др. словари); критерии идентичности: внешняя, внутренняя и др.; подвижность идентичности: признаки русского и других народов на острове; этнические авто и гетеростереотипы; тенденция этнического обособления (сибиряков, сахалинцев – на основе каких мотивов?); социально-экономические; – культурная идентичность (аккультурация); – религиозные; язык (двуязычие).

***Анализ первоисточников по следующей схеме  
(на примере одной статьи):***

1. Прочтите статью
2. Сформулируйте в виде кратких тезисов основные идеи автора
3. Кто из ученых, и какие их суждения упоминаются в тексте?
4. В чем автор видит специфику научного подхода в исследовании проблемы?
5. Каковы, по мнению автора, основные закономерности проявления того или иного изучаемого вопроса?
6. Какое место в философских научных исследованиях занимает проблема и как её решает автор?

**Модель психологического анализа этнической группы**

– анализ невербальных средств коммуникации (мимики, жестов и т.д.), с целью определения психической установки этноса по таким параметрам, как частота и интенсивность;

– анализ психического склада этноса по продуктам его деятельности: мифология, литература, искусство, мораль, пословицы, поговорки, сказки и т.д. Результатом данного этапа исследования является информация о жизненных и материальных ценностях этноса, его архетипах, психических функциях и интенсивности их проявления;

– анализ религиозных воззрений представителей этногруппы, на данном этапе может быть получена информация об архетипах, содержании коллективного бессознательного, уровне агрессии этнической группы на данном этапе развития;

– анализ вербальных особенностей коммуникации представляет собой исследование особенностей лингвистики, фонетики и языка этнической общности с психологической точки зрения;

– проверка результатов и формирование выводов.

**Зачет**

Проведение философско-психологического исследования, подготовка научной или публицистической статей

# **УЧЕБНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ОХРАНЕ ПРИРОДЫ И РАЦИОНАЛЬНОМУ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЮ**

**А. А. Шильнов**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

Практикум был разработан для студентов IV курса кафедры общей физической географии и охраны природы географо-экологического факультета Московского государственного областного университета. Учебный практикум составлен в соответствии с требованиями ГОС ВПО специальности 050100.62 естественно – научное образование, степень – бакалавр и охватывает весь круг вопросов по изучаемой дисциплине.

В настоящее время в связи с поэтапным внедрением новых ФГОС для вузов данная учебная дисциплина у бакалавров ряда специальностей изучается теперь на I-II курсах, примерно с таким же объёмом учебных часов. Также ряд практических и лабораторных работ данного практикума могут быть адаптированы и успешно использоваться в средних общеобразовательных учреждениях России при изучении географии в 5-8 классах, особенно во внеурочной деятельности. Отлично подойдут подготовленные наработки для работы школьных географических, краеведческих, биологических и экологических факультативов, кружков, секций.

В последние 5-10 лет в школах страны активно внедряются новые формы урочной и внеурочной деятельности – научно-практические конференции, научно-исследовательские проекты, учебные дискуссии, диспуты, «круглые столы» с применением компьютерных презентаций, где обучающиеся школ приобретают практические навыки и умения экспериментальной, поисковой, научно-исследовательской работы. В лабораторных (аудиторных) и полевых условиях (на пришкольных участках, в населённых пунктах, в дикой природе) школьники учатся наблюдать, анализировать, сравнивать, делать прогнозы в отношении изучаемых объектов и явлений природы – рек, озёр, почв, биоценозов, погоды и т.д. Методические разработки практикума, рассчитанные на

студентов, без особых проблем могут успешно применять в обычных общеобразовательных учреждениях школьные учителя и воспитатели.

В настоящее время мною в школе используются элементы климатического мониторинга на уроках географии в 5-6 классах при работе с дневником наблюдения за погодой, материалы лабораторных работ по экологическим и природоохранным проблемам применяются на уроках, семинарах и практических работах по географии в 8, 9 и 10 классах.

Ниже приводится авторский вариант учебно-методического пособия, написанного в 2009 году, изменённого и дополненного в 2013-2014 году.

## **Введение**

Деятельность человека по интенсивности и объёму воздействия становится сравнимой со многими планетарными процессами, а последствия вмешательства человека в природу и природные процессы начинают проявляться в глобальном масштабе.

Рост населения, урбанизация, истребление лесов, истощение водных и земельных ресурсов, интенсивная эксплуатация земных недр оказывают деградирующее воздействие на природу, что не может не беспокоить человечество.

Экологический кризис со всей очевидностью продемонстрировал способность общества удовлетворять свои потребности в условиях сложившегося взаимодействия с природой без её разрушения. Изменение установившегося отношения к природе возможно с пересмотром общественных ценностей, качественных изменений в структуре производства, науки и мышления.

Рациональное использование природных ресурсов, внедрение безотходных технологий, исключающих или существенно снижающих вредные воздействия на окружающую природу, охрана сложившихся экосистем, восстановление разрушенных ландшафтов, рекультивация нарушенных земель, а в целом борьба за экологическую безопасность, должны стать основой экологической политики нашего государства.

В борьбе за экологическую безопасность, решение проблемы улучшения экологической ситуации важную роль призваны сыграть экологическое образование и воспитание. Особое место в охране окружающей среды должны занять экологическая подготовка каждого гражданина нашей страны, которая, в основном, осуществляется через среднюю общеобразовательную школу и другие средние учебные заведения.

Формирование экологической культуры эффективно только в том случае, когда оно осуществляется через все школьные предметы. Особая роль в экологическом воспитании и образовании принадлежит учителю географии, который имеет возможность раскрыть не только взаимосвязи в природе, но и глубоко

осветить взаимодействия природы и общества. Учитель географии должен уметь координировать всю природоохранительную работу в школе.

Вопросы загрязнения окружающей среды затронули все сферы жизни человечества. В ряде стран приняты законы об охране окружающей среды, существует множество партий и общественных движений и организаций в защиту природы.

Настоящий практикум имеет целью углубить знания студентов, сформировать умения и умения в выполнении практических работ, связанных с изучением свойств окружающей природной среды, способствовать воспитанию экологической культуры, бережного отношения к природе [2].

## ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ

### ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА №1

**Тема: «Круговорот веществ в природе. Влияние цивилизации на круговорот веществ и продуктивность экосистем»**

**Цель работы:** углубить знания структуры и основных механизмов глобальных круговоротов веществ и энергии в биосфере, механизмов влияния на них хозяйственной деятельности человека, а также способов оптимизации природопользования в наиболее продуктивных экосистемах планеты.

#### **Задачи:**

1. Изучить основные звенья круговоротов  $O_2$ ,  $CO_2$ ,  $NO_2$ ,  $NO_3$ ,  $NO_x$ ,  $P$ ,  $S$ ,  $Ca$ , главные источники данных веществ в биосфере.
2. Изучить функции озонового экрана в биосфере.
3. Выполнить анализ влияния цивилизации на круговорот веществ и геоэкологических последствий хозяйственной деятельности человека.
4. Выявить основные проблемы природопользования в наиболее продуктивных экосистемах планеты.
5. Выявить основные абиологические и техногенные источники поступления указанных веществ в биосферу.

**Учебные группы:** студенты IV и V курса

**Продолжительность занятия** – 2 академических часа (1 ч 30 мин).

#### **Порядок выполнения работы**

Лабораторная работа выполняется студентами в аудитории индивидуально по 3 вариантам заданий – один вариант на 4-5 человек. По результатам выполнения работы представляется отчёт.

### **Наглядные пособия и раздаточный материал**

Схемы: круговорот веществ и энергии (на листах формата А4).

Схемы: наиболее продуктивные экосистемы, вырабатывающие азот в биосфере, нитрификация и денитрификация.

### **Задания на лабораторную работу**

#### **Вариант №1**

##### **«Круговорот кислорода и углерода»**

1. Дать описание основных звеньев круговоротов кислорода и углерода.
2. Дать описание основных источников  $O_2$  и  $CO_2$  в биосфере. Абиологические источники поступления  $O_2$  и  $CO_2$  в окружающую среду. Функции озонового экрана и влияние Мирового океана на круговорот  $CO_2$ .
3. Выполнить анализ влияния цивилизации на круговорот кислорода и углерода.
4. Выполнить анализ наиболее продуктивных экосистем планеты, вырабатывающих кислород на суше и в океане.

#### **Вариант №2**

##### **«Круговорот азота и его соединений»**

1. Дать описание основных звеньев круговоротов азота и его соединений  $NO_x$ ,  $NO$ ,  $N_2O$ ,  $NO_2$  и  $NO_3$ .
2. Дать описание основных источников поступления азота и его соединений в биосферу. Абиологические источники поступления азота и его соединений в окружающую среду. Роль вулканической деятельности и атмосферного электричества в поступлении азота.
3. Выполнить анализ влияния цивилизации на круговорот азота.
4. Выполнить анализ наиболее продуктивных экосистем планеты, вырабатывающих азот в биосфере. Нитрификация и денитрификация.

#### **Вариант №3**

##### **«Круговорот фосфора, серы и кальция»**

1. Дать описание основных звеньев круговоротов фосфора, серы и кальция.
2. Дать описание основных источников азота и его соединений в биосфере. Абиологические источники поступления фосфора, серы и кальция в биосферу.
3. Выполнить анализ влияния цивилизации на круговорот фосфора, серы и кальция.
4. Выполнить анализ механизмов и геологических последствий накопления **P**, **S** и **Ca** в экосистемах суши и океана.

## ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА №2

**Тема: «Фотосинтез. Особенности протекания фотосинтеза на суше и в водной среде. Сукцессии и влияние на них хозяйственной деятельности людей»**

**Цель работы:** углубить знания основных компонентов фотосинтеза и процессов смены биоценозов в сукцессиях, механизмов влияния на них хозяйственной деятельности человека.

### **Задачи:**

1. Изучить основные компоненты фотосинтеза, световой и темновой фаз процесса фотосинтеза, фотолиза воды и «цикла Кальвина».
2. Выполнить анализ роли  $\text{CO}_2$  в процессе фотосинтеза.
3. Выполнить анализ влияния цивилизации на процесс фотосинтеза на суше и в Мировом океане, геоэкологических последствий антропогенного воздействия на структуру фотосинтеза основных экосистем человека.
4. Выявить основные причины смены биоценозов в процессе сукцессии.
5. Выявить позитивное и негативное воздействие на сукцессии хозяйственной деятельности людей.

**Учебные группы:** студенты IV и V курса.

**Продолжительность занятия** – 2 академических часа (1 ч 30 мин).

### **Порядок выполнения работы**

Лабораторная работы выполняется студентами в аудитории индивидуально по 2 вариантам заданий – один вариант на 7-8 человек. По результатам выполнения работы представляется отчёт.

### **Наглядные пособия и раздаточный материал**

Схемы: сукцессии на примере тайги и саванн (на листах формата А4).

Схемы: сукцессии, фотосинтез и «цикл Кальвина» (на листах формата А4).

Схемы: круговорот  $\text{O}_2$  и  $\text{CO}_2$  в биосфере (на листах формата А4).

### **Задания на лабораторную работу**

#### **Вариант №1**

#### **«Фотосинтез и его структура»**

1. Дать описание основных компонентов фотосинтеза, световой и темновой фаз процесса фотосинтеза.
2. Дать определение фотолиза воды. Показать роль  $\text{CO}_2$  в процессе фотосинтеза.

3. Дать содержательную интерпретацию термина «цикл Кальвина».
4. Выполнить анализ влияния цивилизации на скорость процесса фотосинтеза и величину прироста фитомассы в различных экосистемах, особенностей протекания фотосинтеза на суше и в водной среде.

### **Вариант №2**

#### **«Сукцессии и влияние на них хозяйственной деятельности людей»**

1. Дать описание основных причин смены биоценозов в процессе сукцессии. Как изменяется биомасса в процессе трансформации биоценозов? Что такое климаксная фаза?
2. Привести примеры сукцессии для лесной зоны России (тайга и широколиственный лес), болот и степей. Проанализировать влияние на них хозяйственной деятельности людей.
3. Выполнить анализ биотических и абиотических факторов, влияющих на сукцессию. Особенности их влияния в современную эпоху.
4. Привести примеры позитивного и негативного воздействия на сукцессии хозяйственной деятельности людей.

### **ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА №3**

#### **Тема: «Минеральные и земельные ресурсы.**

#### **Проблемы оптимизации природопользования при добыче полезных ископаемых и в сельском хозяйстве»**

**Цель работы:** углубить знания основных проблем оптимизации природопользования при добыче минерального сырья и его переработке, рационального использования почвенных ресурсов.

#### **Задачи:**

1. Изучить основные проблемы оптимизации природопользования при добыче минерального сырья и мер по охране окружающей среды при разработке полезных ископаемых.
2. Ознакомиться с понятиями «ресурсосберегающие технологии» и вариантами использования вторичного сырья.
3. Изучить основные проблемы рационального использования почвенных ресурсов, мер по борьбе с эрозией, вторичным засорением и заболачиванием почв.
4. Ознакомиться с проблемами мелиорации и мерами по борьбе с этими явлениями.

**Учебные группы:** студенты IV и V курса.

**Продолжительность занятия** – 2 академических часа (1 ч 30 мин).

### **Порядок выполнения работы**

Лабораторная работы выполняется студентами в аудитории индивидуально по 2 вариантам заданий – один вариант на 7-8 человек. По результатам выполнения работы представляется отчёт.

### **Наглядные пособия и раздаточный материал**

Схема: оценка запасов минеральных ресурсов на Земле (на листах формата А4).

### **Задания на лабораторную работу**

#### **Вариант №1**

#### **«Минеральные и земельные ресурсы»**

1. Дать определение недр. Какое значение для человечества имеют запасы недр? Какие факты подтверждают исчерпаемость полезных ископаемых?
2. Проанализировать распределение почвенных ресурсов на Земле. Показать механизмы влияния химического состава почв на здоровье человека. Привести примеры.
3. Какое значение для охраны недр имеет использование вторичного сырья? Привести примеры использования вторичного сырья.
4. Чем опасно неправильное применение ядохимикатов и удобрений? Приведите примеры.
5. Какими мерами снижают потери полезных ископаемых при добыче, транспортировке и переработке? Приведите примеры.

#### **Вариант №2**

#### **«Минеральные и земельные ресурсы»**

1. Дать описание механизмов вторичного засорения и заболачивания почв. Какие меры борьбы используются? Приведите примеры.
2. Что означает термин «ресурсосберегающие технологии»?
3. Какие виды ускоренной эрозии почв Вы знаете? Как и где они проявляются? Приведите примеры.
4. Какие меры предпринимаются для охраны окружающей среды при разработке полезных ископаемых?
5. Чем обусловлена необходимость мелиорации почв? Что означает термин «рекультивация земель»? Кто проводит рекультивацию почв?

## ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА №4

### Тема: «Особенности природопользования в индустриальную и постиндустриальную эпохи. Кризис продуцентов и редуцентов»

**Цель работы:** изучить особенности природопользования в индустриальную и постиндустриальную эпохи, причины современных кризисов продуцентов и редуцентов.

#### Задачи:

1. Изучить особенности проблем природопользования в индустриальную и постиндустриальную эпохи.
2. Выявить причины современных кризисов продуцентов и редуцентов, механизмы их влияния на современные экосистемы.
3. Вскрыть причины высоких антропогенных нагрузок на природные комплексы в современный период, оценить геохимические последствия нагрузок на биосферу Земли.
4. Изучить причины современного термодинамического (теплового) напряжения окружающей среды.

**Учебные группы:** студенты IV и V курса.

**Продолжительность занятия** – 2 академических часа (1 ч 30 мин).

#### Порядок выполнения работы

Практическая работа выполняется студентами в аудитории индивидуально по 2 вариантам заданий – один вариант на 7-8 человек. По результатам выполнения работы представляется отчёт.

#### Наглядные пособия и раздаточный материал

Схема: оценка запасов минеральных ресурсов на Земле (на листах формата А4).

#### Задания на лабораторную работу

##### Вариант №1

#### «Особенности природопользования современной цивилизации и причины кризисов продуцентов и редуцентов»

1. Изложить особенности проблем природопользования в индустриальную и постиндустриальную эпохи.
2. Чем объясняются более высокие антропогенные нагрузки на природные комплексы в современный период?
3. Объясните сущность кризиса продуцентов. Приведите примеры из курсов географии, биологии и экологии, подтверждающие наличие кризиса продуцентов.

4. Какие из перечисленных положений характеризуют рациональное природопользование в добывающей промышленности:

5. А) рекультивация; Б) образование отвалов; В) наличие очистных сооружений; Г) комплексное использование ресурсов; Д) использование синтетических алмазов; Е) увеличение объемов добычи минеральных ресурсов?

6. Поясните Ваш выбор.

7. Объясните сущность проблем природопользования в металлургии и тяжелой промышленности на рубеже XX – XXI вв.

### Вариант №2

#### **«Особенности природопользования современной цивилизации и причины кризисов продуцентов и редуцентов»**

1. Докажите, что для современного периода развития цивилизации характерен кризис редуцентов?

2. Почему для современного периода характерно термодинамическое (тепловое) напряжение? Покажите особенности протекания фотосинтеза на суше и в водной среде.

3. Какие проблемы природопользования связаны с добычей полезных ископаемых? К каким последствиям приводит нерациональное природопользование в этой сфере?

4. Укажите, какое из перечисленных положений характеризуют рациональное природопользование в добывающей промышленности:

А) рекультивация; Б) образование отвалов; В) комплексное использование ресурсов; Г) наличие очистных сооружений; Д) использование синтетических алмазов; Е) увеличение объемов добычи минеральных ресурсов?

Поясните Ваш выбор.

5. Объясните сущность проблем природопользования в нефтеперерабатывающей, нефтехимической и химической промышленности на рубеже XX -XXI вв.

### ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА №5

#### **Тема: «Влияние пестицидов, диоксинов, химических смогов и других токсичных веществ на окружающую среду и меры по борьбе с ними. Оптимизация природопользования в электроэнергетике»**

**Цель работы:** изучить особенности влияния пестицидов, диоксинов, химических смогов и других токсичных веществ на окружающую среду и меры по борьбе с ними, способы оптимизация природопользования в электроэнергетике.

### **Задачи:**

1. Изучить влияние пестицидов, диоксинов, химических смогов и других токсичных веществ на окружающую среду и здоровье человека.
2. Ознакомиться с круговоротами пестицидов и диоксинов в биосфере и геоэкологическими последствиями данных веществ на экосистемы суши и океана.
3. Изучить влияние шумового, радиационного и теплового загрязнения на организм человека и меры по борьбе с ними.
4. Ознакомиться с содержанием понятия «электроэнергетика» и развитием взглядов на альтернативную энергетику.
5. Изучить проблемы эвтрофикации водоёмов и влияния на этот процесс сельского хозяйства.

**Учебные группы:** студенты IV и V курса.

**Продолжительность занятия** – 2 академических часа (1 ч 30 мин).

### **Порядок выполнения работы**

Лабораторная работа выполняется студентами в аудитории индивидуально по 2 вариантам заданий – один вариант на 7-8 человек. По результатам выполнения работы представляется отчёт.

### **Наглядные пособия и раздаточный материал**

Схема: круговорот пестицидов в биосфере (на листах формата А4).

Схема: круговорот диоксинов в биосфере (на листах формата А4).

### **Задания на лабораторную работу**

#### **Вариант №1**

#### **«Высокотоксичные загрязняющие вещества, смог, шум, радиация, тепловое загрязнение и их влияние на окружающую среду»**

1. Что такое шумовое загрязнение окружающей среды? Какие отрицательные воздействия оказывает шум на организм человека?
2. Что представляют собой диоксины? Чем они опасны для здоровья человека?
3. Что представляют собой пестициды? Круговорот пестицидов в биосфере, их воздействие на организм человека.
4. Какие высокотоксичные вредные вещества, угрожающие здоровью человека Вы знаете? Что представляет собой смог? Охарактеризуйте виды смогов. Назовите факторы, влияющие на образование и устойчивость смогов.

### Вариант №2

#### **«Высокотоксичные загрязняющие вещества, смог, шум, радиация, тепловое загрязнение и их влияние на окружающую среду»**

1. В чём заключается радиационное и радиоактивное загрязнение природной среды? От каких факторов зависит доза облучения человека?
2. В результате каких технологических процессов происходит тепловое загрязнение Земли? В чём состоит опасность теплового загрязнения?
3. Назовите основные загрязняющие вещества в сельском хозяйстве. Эвтрофикация водоёмов и влияние на этот процесс сельскохозяйственного производства.
4. Поясните сущность термина «электроэнергетика». Показать принципиальные отличия традиционной и альтернативной энергетики. Привести примеры.

### ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ

#### **ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА №1**

##### **Тема: «Климатический мониторинг»**

**Цель работы:** углубить знания и сформировать умения в выполнении климатического мониторинга.

##### **Задачи:**

1. Изучить основные факторы и метеорологические параметры, определяющие перенос и рассеяние загрязняющих веществ в атмосфере.
2. Изучить методику выполнения наблюдений за основными метеорологическими параметрами.
3. Получить практику в выполнении наблюдений за основными метеорологическими параметрами.
4. Выявить основные метеорологические факторы и степень их влияния на перенос и рассеяние загрязняющих веществ в атмосфере.

##### **1 Методика выполнения работы**

Перенос и рассеяние загрязняющих веществ в атмосферном воздухе определяется метеорологическими факторами, поэтому климатический мониторинг включает наблюдение за основными метеорологическими параметрами, к числу которых относятся:

1. Ветер в приземном слое (скорость и направление);
2. Температура воздуха (максимальная и минимальная суточные, среднесуточная);
3. Атмосферное давление и его динамика;
4. Влажность воздуха;

5. Атмосферные явления (виды облаков, жидкие и твердые осадки и др.);
6. Состояние подстилающей поверхности и ряд других.

Наблюдения проводятся в приземном слое атмосферы. Часть параметров атмосферы определяют с помощью специальных метеорологических приборов (термометров, психрометра, анемометра и осадкомера), часть параметров определяется визуально (наличие или отсутствие облачности и виды облаков, состояние подстилающей поверхности в радиусе 100 м от места наблюдения (трава зеленая или пожелтевшая; почва сухая пылящая, влажная, мокрая; дождь, снег и т.д.).

Необходимо провести микроклиматический мониторинг выбранного участка своего населенного пункта по следующим критериям:

1. Температура воздуха (показания снимать в период 7.00-8.00 утром и в 20.00-21.00 вечером, а также промежуточные значения днем в 14.00-15.00);
2. Облачность (в баллах или процентах) утром и вечером;
3. Направление ветра (утро и вечер);
4. Метеорологические явления утром и вечером (наличие осадков, их интенсивность и вид);
5. Состояние подстилающей поверхности (указывается преобладающее за сутки в целом);
6. Субъективная оценка чистоты атмосферного воздуха по следующей шкале (в пределах обычной, хуже или лучше обычной, крайне неблагоприятная или весьма благоприятная).

Результаты за каждый день наблюдений сводятся в общую таблицу, имеющую следующий вид:

28 июля 2014 года

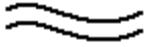
г. Мытиши (центр, восток, запад...)  
(название или местоположение участка)

t°С воздуха			Облач-ность, баллы	Направление ветра		Осадки и их вид		Состояние подстил. поверхности	Субъек-тивная оценка чистоты
утро 7.00	день 14.00	вечер 20.00		утро 7.00	вечер 20.00	утро 7.00	вечер 20.00		

Микроклиматический мониторинг выбранного участка своего населённого пункта проводится минимум за **3 суток**. После этого проводится краткий анализ проведенных наблюдений, выявляются минимумы и максимумы температур за период наблюдений, среднесуточных температур и др. элементы. По возможности проведенные наблюдения сравниваются с прогно-

зами погоды, публикуемые в СМИ. Делаются выводы относительно влияния указанных параметров и их динамики на степень загрязнения атмосферы (для большинства районов Москвы степень превышения ПДК различными загрязняющими веществами можно отслеживать в блоках новостей ТВ).

### Условные обозначения в таблице

Виды облаков		Осадки			
	кучевые		дождь		град
	перистые		снег		роса
	слоистые		туман		иней
	кучево- дождевые		морось		метель

## ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА №2

### Тема: «Мониторинг растительных сообществ, наблюдение за лесом»

**Цель работы:** углубить знания и сформировать умения в выполнении мониторинга растительных сообществ.

#### Задачи:

1. Изучить основные факторы, оказывающие влияние на состояние растительных сообществ.
2. Изучить методику выполнения наблюдений за лесом.
3. Получить практику в выполнении наблюдений за лесом.
4. Выявить основные факторы и степень их влияния на состояние растительных сообществ.

#### 2 Методика выполнения работы

При фенологических и мониторинговых наблюдениях выбирают несколько хорошо известных видов растений. При общей характеристике ви-

довой структуры выбранного биотического сообщества оцениваются и фиксируются следующие показатели [1]:

1. *Обилие* (число видов растений на единицу площади или объёма);
2. *Частота* (отношение числа особей одного вида растений  $n$  к общей численности особей  $N$ , выраженное в процентах  $n \times 100 / N$ );
3. *Постоянство* – отношение числа выборок, содержащих данный вид  $p$ , к общему числу выборок  $P$ , выраженное в процентах  $p \times 100 / P$  (постоянные виды – более 50% выборок, добавочные – 25-50%, случайные – менее 25%);
4. *Доминирование* (доминанты – виды, которые на своём трофическом уровне обладают наибольшей продуктивностью) в лесу оценивается по площади поперечного сечения ствола, а на лугу – по площади поверхности земли, занятой растениями данного вида.

При выполнении мониторинговых исследований на выбранном для наблюдений участке у растений рассматриваются анатомо-морфологические признаки листьев или хвои, особенности пигментации, плодоношение и качество семян. Большое внимание уделяется выявлению разного рода аномалий вегетативных и генеративных органов (отмирают ли почки, изменяется ли ветвление побегов и т.д.).

Ботанический мониторинг включает дистанционную индикацию и наземно-визуальные наблюдения, составление геоботанических карт и взятие индикационных проб. Рассмотрим некоторые методы наблюдения за лесом.

#### Наблюдение за лесом (мониторинг леса) [1]

При оценке экологической ситуации особое место занимает мониторинг лесов, т.к. они в больших масштабах поглощают и накапливают вещества, загрязняющие атмосферу. При этом существенное значение имеет изучение видового состава лесной растительности и распространения эпифитных лишайников. Индикаторами неблагоприятных условий произрастания леса являются следующие признаки, на которые обращается внимание при наблюдениях:

1. Появление ослабленных деревьев и сухостоев;
2. Заметное уменьшение размеров листьев и хвои;
3. Преждевременное пожелтение и опадание листьев;
4. Депрессия прироста по высоте и диаметру;
5. Появление некрозов хвои и листьев, снижение срока жизни хвои;
6. Возрастание повреждений грибами и насекомыми;
7. Обеднение почвы питательными веществами и закисление (снижение величины  $pH$  почвы в результате выпадения кислых атмосферных осадков).

Организация одного из вариантов мониторинга леса включает:

1. Выбор контрольного участка для мониторинга, покрытого лесной растительностью желательного размером 100x100 м (можно 50x50 м).
2. Оценку и фиксацию на контрольном участке следующих *показателей*:
  - ◆ Видовой состав участка;

- ◆ Наличие или отсутствие подлеска, его структура – плотный или разреженный;
- ◆ Обилие (О);
- ◆ Частота (Ч);
- ◆ Постоянство (П);
- ◆ Доминирование (2-3 наиболее продуктивных вида деревьев) (Д).

3. Оценку экологической ситуации на выбранном участке по следующим критериям:

- ◆ Наличие или отсутствие на стволах деревьях или в подлеске лишайников, мхов, грибов, наростов и др. и их частоту (если они есть);
- ◆ Наличие и число больных и погибших деревьев на участке (кроме спиленных);
- ◆ Характер повреждений стволов – механический, пирогенный или биологический (т.е. насекомыми или грибами);
- ◆ Наличие или отсутствие некрозов хвои (сухая, коричневая хвоя) и состояние верхних частей хвойных деревьев.

Результаты наблюдений сводятся в общую таблицу, имеющую следующий вид:

28 июля 2014 года

г. Мытиши (центр, восток, запад...)  
(название или местоположение участка)

Экосистема участка	Размеры участка, м	Основные критерии	Экологические показатели

В выводе указывается общее состояние контрольного участка.

### ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА №3

#### Тема: «Мониторинг природных вод»

**Цель работы:** углубить знания и сформировать умения в выполнении мониторинга природных вод.

#### Задачи:

1. Изучить основные факторы, оказывающие влияние на состояние природных вод.
2. Изучить методику выполнения наблюдений за природными водами.
3. Получить практику в выполнении наблюдений за состоянием природных вод.
4. Выявить основные факторы и степень их влияния на состояние природных вод.

### Методика выполнения работы

При фенологических и мониторинговых наблюдениях за состоянием оцениваются и фиксируются следующие показатели [1]:

1. *Органолептические свойства воды* (прозрачность, цвет, мутность, запах);
2. *Наличие твердого осадка*;
3. *Температура воды*.

При выполнении мониторинговых исследований необходимо взять контрольные пробы воды из естественного водоёма (минимум 1 литр), лучше всего из озера или реки (например, р. Яузы) и домашнего водопровода своего населённого пункта для составления сравнительной характеристики.

Наиболее важным показателем при изучении *органолептических свойств воды* является ее *прозрачность*. Прозрачность характеризует фотосинтетическую активность участка водотока или водоёма. Прозрачность измеряется в сантиметрах при помощи белого диска (диск Секки). При отсутствии диска Секки можно использовать обыкновенную белую крышку от кастрюли. Диск погружается в воду на специальной шине, имеющей градуировку в сантиметрах. В момент, когда диск становится невидимым, засекают показания на шине, которое представляет собой значение прозрачности воды.

Прозрачность воды можно определить и по другой методике, предварительно заготовив специальную пластину. Затем в стеклянный цилиндр (можно просто в пластиковую бутылку или большую стеклянную банку) налить исследуемую воду так, чтобы высота столба составляла 20 см, и дать ей отстояться 25 минут.

Если теперь сквозь этот водяной столб видны только овалы 4-го сектора пластины, то вода сильно мутная, 3-го сектора – слабо прозрачная (слегка мутная); 2-го сектора – прозрачная; 1-го сектора – очень прозрачная.

Другим важным показателем качества воды является *запах*, который определяется следующим образом.

Наливают в колбу или другую ёмкость воды, плотно закрывают пробкой и оставляют на несколько часов. Затем открывают и нюхают. Запах может быть землянистый, сероводородный, гнилостный, болотный, аммиачный, резиновый, хлорный и др. Оценивают запах по *следующей шкале*:

- 1 балл – нет запаха;
- 2 балла – чуть заметный запах;
- 3 балла – устойчивый запах (вода для питья не пригодна);
- 4 балла – сильный запах.

Кроме того, после отстаивания воды в течение нескольких часов (лучше 4-5 часов) определяют следующие показатели:

- ◆ Цвет;
- ◆ Наличие или отсутствие в воде примесей (механических или органических);

- ◆ Наличие или отсутствие на дне сосуда твёрдого осадка и его цвет;
- ◆ Наличие или отсутствие на стенках сосуда воскового липкого налёта;
- ◆ Как меняется интенсивность цвета и сам цвет воды (в водоёме) при введении в пробы сильно красящего вещества (лучше всего марганцовки).

Дётся общий вывод по органолептическим свойствам изучаемых проб воды вашего населённого пункта и проводится сравнительный анализ природных и водопроводных проб воды.

### Самостоятельная работа студентов

**Цель** самостоятельной работы студентов заключается в глубоком, полном усвоении учебного материала и в развитии навыков самообразования.

Самостоятельная работа студентов включает в себя следующие виды учебной деятельности:

1. Изучение источников информации, характеризующих природоохранные и экологические проблемы России.
2. Написание рефератов и докладов, составление графиков, таблиц, схем; участие в работе семинаров, студенческих научных конференциях.
3. Подготовку к зачёту.
4. Работу с картографическими материалами (картами, атласами, в т. ч. электронными, и др.).
5. Работу в библиотечных фондах с учебной, научной литературой и периодическими изданиями.
6. Работу по учебным вопросам в Интернете и с изданиями СМИ.

Самостоятельная работа студентов осуществляется в свободное от учебных занятий время в специально выделенных аудиториях. В процессе самостоятельной работы студенты выполняют практические работы, работают с картографическим материалом и учебной литературой, а также используют информационные ресурсы сети Интернет, библиотечный фонд и другие источники информации.

Задания на самостоятельную работу и методические рекомендации по её выполнению определяются преподавателем, ведущим учебный курс.

### Задания на самостоятельную работу студентов

Темы для самостоятельного изучения	Изучаемые вопросы	Виды самостоятельной работы	Форма отчётности
Природоохранные проблемы своего города (посёлка, деревни).	Состояние окружающей среды в пределах населённого пункта.	Наблюдение, анализ, мониторинг	Дневник наблюдений
Глобальные проблемы человечества	Экологические, сырьевые, энергетические, продовольственные проблемы.	Реферирование лит. источников	Реферат, собеседование

Темы для самостоятельного изучения	Изучаемые вопросы	Виды самостоятельной работы	Форма отчётности
Мониторинг природных вод	Органолептические свойства вод естественных водоёмов и водопроводной воды	Наблюдение, анализ, мониторинг	Дневник наблюдений
Мониторинг растительных сообществ.	Наблюдение за лесными участками. Изучение структуры леса	Наблюдение, анализ, мониторинг	Дневник наблюдений
Мониторинг снежного покрова	Изучение механических, физических и химических свойств снежного покрова.	Наблюдение, анализ, мониторинг	Учебные пособия, практикумы

Отчёт студентов о выполнении заданий на самостоятельную работу осуществляется во время проведения последующих учебных занятий (все практические формы занятий).

### Темы рефератов

1. Понятие о природных ресурсах и их виды.
2. Проблемы оптимизации природопользования в добывающей промышленности.
3. Использование и охрана биологических ресурсов (на примере дикой флоры и фауны).
4. Воздействие транспорта на окружающую среду.
5. Заповедование природных территорий и их использование в рекреационных целях.
6. Геоэкологические особенности урбанизированных территорий.
7. Рекреационное природопользование и оптимизация туристической нагрузки на природные ландшафты.
8. Окружающая среда и здоровье человека.
9. Современное состояние природных экосистем Земли.
10. Экологические последствия истощения природных ресурсов. Зоны риска.
11. Сельскохозяйственное природопользование.
12. Экологические проблемы крупных городов и городских агломераций.
13. Проблемы природопользования в экстремальных (арктические пустыни, тундра, болота) и лесных районах.
14. Альтернативная энергетика как перспективный путь решения экологических проблем.
15. Промышленное лесопользование.

### Требования к зачёту и список вопросов

Зачёт по дисциплине «Охрана природы и рациональное природопользование» принимается по окончании изучения курса. В результате изучения курса студент должен знать:

◆ Задачи охраны окружающей природной среды. Основные закономерности природной среды. Теоретические основы, методологические и научные аспекты охраны окружающей среды. Предмет и задачи экологии. Экологические факторы.

◆ Рациональное использование полезных ископаемых. Топливно-энергетические ресурсы и пути их рационального использования. Утилизация отходов.

◆ Почва – основное средство производства в сельском хозяйстве. Защита почв от эрозии. Охрана почв от засоления, подкисления, заболачивания, загрязнения и разрушения.

◆ Значение воды в жизни человека. Водные ресурсы Земли. Водные ресурсы и водное хозяйство России. Загрязнение морей и океанов, меры по его предотвращению. Загрязнение рек и озёр и меры борьбы с ним.

◆ Роль растений в природе и жизни человека. Лес как важнейший растительный ресурс планеты. Сокращение лесных ресурсов планеты и его последствия. Лесные ресурсы России, причины их сокращения. Рациональное использование, воспроизводство и охрана лесов России. Рекреационное значение лесов.

◆ Роль животных в жизни человека и круговороте веществ в природе. Воздействие человека на животных. Причины вымирания животных. Охрана редких и вымирающих видов. Правовая охрана животного мира.

### Примерный список основных вопросов для проведения зачёта по дисциплине «Охрана природы и рациональное природопользование»

1. Цели и задачи охраны природы.
2. Мониторинг воздушной среды.
3. Современные общие проблемы охраны природы.
4. Мониторинг растительных сообществ.
5. Охрана и преобразование ландшафтов.
6. Мониторинг. Виды мониторинга.
7. Урбанизация и ее влияние на природу.
8. Глобальный, региональный и местный мониторинг.
9. Охрана растительности. Сокращение лесных ресурсов планеты и его последствия.

10. Цели и виды экологического мониторинга.
11. Охрана земельных ресурсов. Защита почв от загрязнения, засоления и заболачивания.
12. Биоэнергетический, геоэкологический и геосферный мониторинг.
13. Охрана недр. Распределение и охрана минерального сырья в России.
14. Мониторинг педосферы. Методы изучения и оценки экологического состояния почв.
15. круговорот веществ в природе и его значение. Последствия нарушения круговорота веществ.
16. Оценка качества окружающей среды. Стандарты качества окружающей среды.
17. Мониторинг качества и степени загрязнения атмосферы.
18. Проблемы природопользования в добывающей промышленности.
19. Прогнозирование последствий антропогенного воздействия на окружающую среду.
20. Мониторинг водных ресурсов, качества и загрязнения воды.
21. Природные ресурсы. Их классификация, рациональное использование.
22. Мониторинг воздушной среды крупных городов. Меры по охране атмосферного воздуха.
23. Здравоохранительный аспект охраны природы.
24. Тепловое, шумовое и другие виды загрязнений окружающей среды.
25. Рекреационный аспект охраны природы.
26. Природопользование в доиндустриальную эпоху.
27. Проблемы оптимизации природопользования в энергетике.
28. Природопользование в индустриальную и постиндустриальную эпохи.
29. Охрана животного мира. Причины вымирания животных.
30. Проблемы природопользования в обрабатывающей промышленности.
31. Прогнозируемые экологические кризисы и экологические революции на Земле.
32. Особо охраняемые природные территории и их охрана.
33. Прогнозирование последствий антропогенного воздействия на окружающую среду. Виды прогнозов.
34. Рекреационные территории и их охрана.
35. Цели и задачи мониторинга окружающей среды.
36. Сельскохозяйственное загрязнение среды и борьба с ним.
37. Природопользование в городских агломерациях.
38. Социально-политический аспект охраны природы.
39. Геоэкологические проблемы России.
40. Ядерная энергетика и проблемы охраны природы.
41. Рациональное и нерациональное природопользование.

42. Охрана морей и океанов.
43. Методы мониторинга растительных сообществ. Наблюдения за лесом, полями и лугами.
44. Эксплуатируемые естественные ландшафты и их охрана.
45. Транспорт и связь. Проблемы природопользования. Воздействие транспорта на окружающую среду.
46. Альтернативная энергетика как перспективный путь решения экологических проблем.
47. Климатический мониторинг. Естественное и искусственное загрязнение атмосферы.
48. Организация охраны природы России на современном этапе.
49. Глобальные геоэкологические проблемы природопользования и пути их решения.
50. Особенности использования и охраны природных ресурсов.
51. Рост населения Земли и его влияние на природу.
52. Основные виды круговоротов веществ в биосфере. Роль хозяйственной деятельности человека в круговороте веществ.

## Литература

1. **Баканина Ф.М.** Агроэкология. Учеб. Пособие. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2002. – 146 с.
2. **Винокурова Н.Ф., Копосова Н.Н., Смирнова В.М.** Геоэкология: Учеб. Пособие. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. Службы, 2002. 197 с.
3. **Дроздов Н.Н., Мяло Е.Г.** Экосистемы мира. М. 1997.
4. **Константинов В.М.** Охрана природы /Учебное пособие для студентов вузов, 2-е изд. М.: «Академия», 2003. – 240 с.
5. **Кормилицын В.И., Цицкишвили М.С., Яламов Ю.И.** Основы экологии /Учебное пособие. М.: МПУ, 1997.
6. **Небел Н.** Наука об окружающей среде. В 2-х т. М.: 1993.
7. **Реймерс Н.Ф.** Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы). М.: Россия молодая, 1994.
8. **Реймерс Н.Ф.** Природопользование. Словарь-справочник. М.: Мысль, 1990.
9. **Ф. Рамад.** Основы прикладной экологии. Л.: Гидрометеиздат., 1981.
10. **Экологические проблемы: что происходит, кто виноват и что делать?** / Ю.М. Арский, В.И. Данилов-Данильян, М.Ч. Залиханов и др. М.: 1997.
11. **Экология человека / Основные проблемы.** Сб. науч. тр. /Отв. ред. В.П. Казначеев, В.С. Преображенский. АН СССР. М.: Наука, 1988.

**Часть пятая**

**ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ**



# НАСЛЕДНИКИ ГРЯДУЩЕГО

М. А. Пластов

## Запрос на гениальность

Более десяти лет назад, в сборнике посвященном судьбам Абхазии, писатель Фазиль Искандер писал, что наше массовое сознание отравляет странное, пришедшее из марксистского представления о мире, понятие базиса и надстройки. Под базисом подразумевается экономика, а под надстройкой – культура. Искандер предлагал отбросить эти понятия, как вредные и разрушающие общество. Подчёркивая, что экономика вообще не наука, а искусство, Фазиль настаивал на том, что совесть должна стать мерилем всех деловых отношений. И вообще, предлагал России выйти с всемирной инициативой об отмене шпионажа, как средства сбора информации.

Как всякая социальная утопия, идея Искандера одновременно и притягательна и опасна, потому что благодушие в политике оборачивается национальными катастрофами. Притягательность же её в том, как мне представляется, что подспудное представление о материальных ценностях, как базисе общества, крайне вредно, ибо косвенно, а кое-где и прямо насаждает культ «золотого тельца». Как иначе понять странную социальную рекламу на нашем телевидении: «Газпром наше национальное достояние». Очень сомневаюсь, что моё или ваше, иначе мы бы и жили иначе.

Не надо опускать национальное самосознание до уровня, пусть важного, но сырьевого придатка. Это невольно разбивает граждан России на две, крайне неравные группы, одна из которых, наибольшая, дышит воздухом, а другая газом. Что же тогда наше национальное достояние? Это, прежде всего, и в первую очередь православная вера, это наши святые, гении духовного совершенства, это русский язык и те, кто положил жизнь на его развитие: Пушкин, Достоевский, Толстой. Это гении русской цивилизации от Эйлера и Ломоносова, до Басова, Прохорова, Капицы, Черенкова, Мен-

делеева, Сорокина. Этот список может быть продлён и, ни при каких обстоятельствах, не влезет в рамки небольшой статьи.

Не только наша страна, но и весь мир оказались на пороге больших перемен и вызовов времени. Электронные носители информации, компьютеры, интернет, мобильная связь открыли собой не только широчайшие возможности обмена информацией, но и эру гибели бумаги. А человечество пользовалось бумагой долгие столетия. Где письма? Ку-ку. Нет писем. Вместе с письмами накрылся и эпистолярный жанр.

А книги? В России, как показали социологические исследования, книгами пользуется меньше 40% населения. Думаю, эта цифра будет уменьшаться и далее. Тиражи газет и журналов падают, и будут падать. Ну и что? – спросите вы. А то, что уходит в прошлое неспешный и вдумчивый подход к осмыслению прочитанного. Уходит вековая культура книжного чтения, библиотеки, как центры книжной культуры, теряют своё значение. Это приводит к тотальному нивелированию общественного сознания. Мышлению штампами и стереотипами, навязываемыми СМИ. Не может быть? Может. Например, дети, с появлением калькуляторов, разучились считать в уме. А с появлением айподов и айпедов общаться друг с другом путем непосредственного контакта. Спросите современных учителей. Дети на переменах чатятся. А за идеями обращаются к Википедии. Последствия такого википедийного иждивенчества плохо предсказуемы. Не хотелось бы вешать ярлыки и определять хорошо это или плохо. Это по-другому. Это не так как было ещё лет десять тому назад. Это ведёт к плохо предсказуемым последствиям.

Обратимся к другому примеру. Учёные установили, что мобильная связь нарушает ориентацию пчёл в пространстве. На этом фоне пчела «Билайна» может остаться в гордом одиночестве. Без преувеличения, дезориентация пчёл может грозить гибелью человечеству. Некому будет опылять растения.

Пойдём далее. Разработка новых видов антибиотиков привела к таким мутациям вирусов и микробов, при которых им не страшны никакие антибиотики. Вирусологи бьют тревогу и считают, что в скором времени продолжительность жизни будет как в средние века, двадцать лет.

Поверьте, я не наворачиваю страшилки ради них самих. Я только пытаюсь подвести читателя к мысли, что в этих условиях России нужен Новый Ренессанс, а если ещё точнее русской цивилизации нужны гении.

### **На пути к гениальности**

Именно они, гении определяют лицо будущего, именно на их идеях базируются закрывающие технологии, то есть такие технологии, которые принципиально меняют картину мира. Именно они, гении, осуществляют прорывы в духовной сфере и, в какой-то степени, именно через них мы узнаём волю Бо-

жью. Но, как неоднократно подчёркивал в своей превосходной книге о гениальности<sup>1</sup> профессор Сергей Чернов, гении не тиражируются. В результате долгого и весьма плодотворного общения с ним, мы пришли к выводу, что абсолютным гением был Иисус Христос. Вы спросите, почему? А потому что Он и Отец наш небесный – есть одно. А имя Господа нашего, несомненно, Творец. Помните, «в начале было Слово, и слово было Бог». «Логос» – мыслящее слово, идея. Уже две тысячи лет идеи Христа определяют пути человечества. Между тем Спаситель при жизни не имел крыши над головой, никогда не записывал ни свои мысли, ни свои проповеди, был полным бессеребренником, и думал не о себе, а о нашем спасении, ради которого и пожертвовал самым дорогим, что есть у человека, собственной жизнью.

Когда же произошел перелом в отношении толпы к Спасителю? Мне представляется, что именно тогда, когда он сказал, что «царство его не от мира сего». И те, кто при входе в Иерусалим кричал ему: «Осанна грядущему», те, кто называл его царём иудейским, причём не в издёвку, как было при его мученичестве, а на полном серьёзе, чая освобождения Израиля от проклятых римлян, именно они, в горьком разочаровании, что превращение воды в вино, кормление тысячных толп тремя хлебами, воскрешение мертвых, не будет поставлено на поток, а Израиль, в лице Христа владеющий такими чудесами цивилизации, не станет центром мира, кричали «распни его».

– К чему это вы? – спросит проникательный читатель. Уж не пытаетесь ли вы навязать нам **по новой** антисемитские бредни? Нет, нет и нет. Меня всегда удивляли люди, думающие, что наши двенадцать апостолов китайцы или, считающие, что Божья Матерь, из рода Абу Дабу, а не из рода царя Давида. Причём здесь этнические признаки? Практикантропы всех стран – объединяйтесь, в своей неуёмной жажде немедленной практической пользы. Для вас работают все таланты мира. Вас обслуживают все структуры от силовых до сетей супермаркетов. И хорошо, что обслуживают, только гениальность не с вами. Она всегда и всюду инакомыслящая и вовсе не в политическом смысле, а в том и только в том, что она, гениальность мыслит иначе. Не иначе, чем посредственность, а совсем иначе. Иначе чем любые таланты. Ну и что же теперь? Стать Христом? Если сможете, то да. Стать преподобным. Только это подвиг духа. Большая редкость. Но не потребность ли в гениях для России испытывал Победоносцев, когда переводил на русский язык книгу клюнийского монаха Фомы Кемпийского «О подражании Христу»? Впрочем гений, уж если он появляется принадлежит не одной какой-то, пусть самой любимой стране, он по своей природе принадлежит человечеству.

---

<sup>1</sup> Чернов С.В. Книга о гениальности. Т.1. Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление. М.-Воронеж, 2010.

Впрочем, учёные всего мира, изучающие проблему гениальности, нащупали некоторые, так сказать тенденции. От Аристотеля до Бердяева и Шестова прослеживается мысль, что гениальность чаще проявляется там, где и власть, и люди неустанно заботятся о стариках и детях, относятся к ним не просто хорошо, а с пиететом. На сегодняшний день установлено, что по комфортности жизни в старости Россия занимает 65 место, а Украина 82. На первом месте Норвегия. На последнем Афганистан. Ну-ка назовите мне хотя бы одного гениального жителя Афганистана. Что? Никак. И у меня никак.

Но и это ещё не всё. Оказывается неплохим барометром для определения «климата гениальности» является отношение среди людей и в стране к математикам и поэтам. Оставлю пока в покое математиков. Только замечу, что СССР была одной из самых мощных математических держав в мире. С поэтами было в СССР по-всякому. Преуспевание Михалкова, Твардовского, Дементьева, Евтушенко, Вознесенского, Рождественского. И гибель Гумилёва, Мандельштама, Есенина, Маяковского, Высоцкого и Галича. Однако перечень несомненных гениев, живших в СССР, поистине огромен.

Уж не потому ли, что хотя бы в теории, но зачастую и на практике, быть богатым в СССР вовсе не было почётно, а почётно было быть нужным Отечеству. Что касается обеспеченной старости, то пенсия в 130 рублей в совокупности с бесплатной медициной, позволяла старикам жить, а не влачить жалкое существование, как сейчас. А дома пионеров? А пионерские лагеря? Снова рискую нарваться на грозный окрик: «Что по совку соскучился?». Да! Соскучился. Мне советская власть дала столько возможностей, сколько нынешним «Нашим» и «Вашим» и не снилось.

Как сказал один из великих умов человечества: «У тех, кто не сочувствовал коммунистам до сорока, нет сердца, а у тех, кто продолжал им сочувствовать после сорока, нет ума». Лично мне уже хорошо за сорок. Только манера выплёскивать ребёнка вместе с водами, становится каким-то наказанием для русской истории.

Наши дети – наследники грядущего. А будет ли оно у них? Между прочим это зависит и от нас.

## **ЛЮБИМОЕ РУССКОЕ СЛОВО (избранные поэтические произведения)**

**М. А. Пластов**

Любимое русское слово,  
Боюсь, без тебя нам не жить.  
Ты выше нас всех, но готово  
Нам Верой и Правдой служить.

### **МЕЧТА**

Бывает мечта  
И высокой, и низкой.  
Бывает она  
И далёкой, и близкой.  
Несбыточной,  
Словно полёт на звезду,  
Простой,  
Как звезды отраженье в пруду,  
И призрачной,  
Как шевеленье куста  
На глади того же ночного пруда.  
Бывает унылой,  
Бывает победной,  
Бывает полезной,  
Помпезной и вредной.  
Хотя говорят,  
Что «не вредно мечтать»,

Тому – не в попад,  
А иному – под стать.  
В мирском океане  
Мечта станет шляпкой.  
Она не обманет,  
Хоть будет скорлупкой,  
Скользящей по жизни,  
Как вещие сны  
И всё же, держащей  
Удары волны.  
Мечта – ты гигант,  
Притворяйся малюткой,  
Серьёзнее всех –  
Людям кажешься шуткой,  
Как первое чувство  
Волнительно-хрупкой,  
Сошедшей с небес  
Белоснежной голубкой.  
Смотри! Она здесь.  
Она с краю листа.  
Была и пропала...  
Устала мечта.  
Наверно мечтала  
Реальностью стать –  
Пришлось бы тогда  
Быть мечтой перестать.

### ТЕЛЕГА ЖИЗНИ

Телега жизни мчится, мчится,  
А у дороги свой закон.  
И может всякое случиться,  
Когда с дорогой не знаком.

Выходит человек в дорогу  
И всё своё с собой берёт.  
Он сам придирчиво и строго  
Скарб соберёт и разберёт.

Наверх положит, что получше,  
Чтоб было под рукой добро.  
Но он берёт на всякий случай,  
И с дёгтем грязное ведро.

Телега жизни мчится, мчится,  
А у дороги свой закон.  
И может всякое случиться,  
Коль жизнь поставлена на кон.

То мёрзнешь, а то жарко станет.  
На повороте, на крутом,  
Телега жизни резко встанет.  
И всё! Ты, братец, под кустом.

Тот – еле тащится, с опаской,  
А этот – норовит в объезд,  
У тех – детишек под завязку,  
А этот – одинок, как перст.

И с другом едут, и с подружкой.  
Глядят вперёд, или окрест,  
А кто-то подружился с кружкой,  
Не узнаёт родимых мест.

Тот – едет с горем, этот – с песней,  
Под горку катятся, в обгон.  
То скучно, то поинтересней,  
То дела нет, то дел вагон.

Дорога, друг, она такая,  
Кого-то холит, бережёт.  
Ну а кому-то, потокакая,  
Потом возьмёт, да запряжёт.

Телега жизни катит, катит,  
За поворотом поворот.  
Пока ты жив – дороги хватит,  
Куда положено дойдёт.

И вьётся лентой серпантина  
Путь, уже пройденный тобой,  
И тянутся ко лбу морщины  
Глубокой, узкой колёй.

Проезжий путь – худой иль добрый  
Путь дальний, пройденный тобой,  
Каким бы ни был он – удобный,  
Иль неудобный, но он – твой.

Неважно, горьким или сладким  
Тебе покажется питьё,  
С друзьями, или же украдкой,  
Что выпито тобой – твоё.

И даже след бывает разный  
Тобой оставленный давно.  
Красивый или безобразный  
Тебе совсем не всё равно.

Ведь за тобой другой шагает,  
И время строгое не ждёт.  
Трус? Богатырь? Никто не знает.  
И ты не знаешь наперёд.

Последователь и наследник,  
Стезёй шагающий твоей,  
Не баловень, не привередник,  
Тебя он лучше и добрей.

Не говори о нём худое,  
Не думай плохо про него.  
Когда он похвалы достоин,  
Ты смело похвали его.

Учителя, добры и строги,  
Так много значили в судьбе.  
Так сохрани к концу дороги  
Всё, что есть лучшего в тебе.

### **ХАМЕЛЕОН**

Антисемит, семит, наймит.  
Кричит, звенит, дудит, трендит.  
Бандит, пророк, души певец,  
Пиит, борец, в дуду игрец,  
Законодатель мод, провизор,  
Контрабандист с открытой визой.  
Да что ж за сволочь, наконец? –  
Обыкновенный телевизор.

### **ОДНА МИНУТА**

Минута – это много или мало?  
Жизнь велика и всех минут не счесть.  
В одну минуту ближнего не стало,  
А эхо жизни бродит. Где? Бог весть.

Иной – давно забыл свой день рожденья.  
Сто лет в обед, как вышел на покой,  
Но он одной минутой озаренья  
Обязан вечной памятью людской.

Бывает, что минуту длится встреча,  
В мгновенье ока минула она.  
Но этой встречей весь твой путь отмечен,  
И будущая жизнь озарена.

Минута счастья и минута горя,  
Минутные сомнения и страсть.  
С минутой соглашаясь или споря,  
Ты помни, как огромна её власть.

### **БЕЗОТВЕТНАЯ ЛЮБОВЬ**

Боюсь, мне вовек не узнать,  
За что обречён я судьбою  
Упрямство своё проклинать,  
Смеяться при всех над собою.

Себе за поступки пенять,  
Всё делать не так, а иначе,  
Полночи с друзьями кирять,  
А утром без опохмелки  
В хвост-гриву костить посиделки,  
В дела с головою нырять.  
И всё-таки службу Отчизне  
Считать главной линией жизни  
И цели своей не менять.

### ФЕЯ

Когда в мой дом приходит фея,  
С копною вьющихся волос  
Шутить над волшебством умея,  
Я принимаю всё всерьёз.  
Высокий голос, чуть надменный,  
Как девочка на каблуках.  
И всё растущий, постепенный,  
В душе немой, печальный страх,  
Что вдруг исчезнет это чудо  
С копною вьющихся волос.  
И я один, как прежде, буду  
Шутить над волшебством всерьёз.

### ФИНАЛЬНАЯ ПЕСНЯ ФЕИ

И неожиданное чудо,  
Как воплощение мечты,  
Придёт неведомо откуда,  
Когда уже не веришь ты.

### ПОЭТ ИЛИ ШУТ

Зачем признание поэту?  
Для птицы клетка разве дом?  
Судьбы счастливая примета  
Поэтом быть, но слыть шутом.

## БАРД

Плывёт твой гроб над головами,  
И над последними словами  
Уже задуматься нет сил.  
Во что ты верил? Что просил?  
Плывёт твой гроб. И ощущение  
Густой и странной пустоты,  
И наши просьбы о прощеньи  
Уже не понимаешь ты.  
Ты прожил много или мало?  
Нам не дано об этом знать.  
Звучит твой голос из подвала,  
Как будто смерти не бывало,  
А частной жизни не бывать.

1980

## ХУДОЖНИК

*Оскар Рубину*

Художник, ты рисуешь как по маслу.  
Мазки так часты, а тона чисты.  
На холст ты надеваешь красок маски –  
У маски красок есть твои черты.  
Подрамники – для пьес твоих подмостки,  
Ты сам актёр, суфлёр и режиссёр.  
И сцены разлинованные доски  
Ты сам бросаешь на судьбы костёр.  
Пускай горит трагедии основа,  
Пусть будет много света и тепла,  
И красками не сказанное слово –  
Как по ветру кружащая зола.

19 февраля 1975

\* \* \*

Для вечности сплошное развлечение  
Нить времени лепить, её течение.  
Мгновенье – откровенье только зренья,  
О прошлом память врёт, и без зазренья.  
Провидцы пьют утопии вино,  
Но будущего зреть им не дано.  
А я смотрю, старея и балдея  
Как вещи мрут и как живут идеи!

27 мая 2003

### ДЕПРЕССИЯ

Тикают будильники,  
Громко бьют куранты,  
Тихо ходят ходики,  
Кукушечки поют.  
И в огромном Времени  
Живу я квартирантом.  
Жду, пока не выселят,  
За мысльки убьют.  
А в квартире видится  
Такое запустение,  
Что и удавиться –  
Тоже развлечение.  
Отравиться, спиться  
От тоски и скуки.  
На себя, на бедного,  
Наложивши руки.  
Очень трудно выбрать,  
Если откровенно:  
Что вскрывать?  
Консервы? Недостатки? Вены?  
Каждый из вопросов  
Крайне интересен,  
Раз простор Вселенной  
Для рассудка тесен!

13 марта 1980

## АКАДЕМИЧЕСКИЕ СТАНСЫ № 2

Господи! Прости что я учёный,  
Ибо туп и тёмн заодно.  
Любопытным взором, увлечённо  
Я смотрю на трубы, сквозь окно.  
А они дымят, стоят высоко,  
И полезны, но не знают чем.  
Много труб, а небо одиноко,  
Одичало напрочь от проблем,  
Связанных с озоновой дырою  
Или загрязнением среды.  
Трубы, вы заполнили собою  
Наши поредевшие ряды.  
Смог висит над бедною странюю,  
Все клянут правительство, судьбу...  
Что сказать? Ура! Вперёд к застою!  
А прогресс мы видели в гробу.

*Осень 2002*

## КРИК ДУШИ

Господи, помилуй.  
Господи, прости.  
Дай мне, Святый Боже,  
Жизнь мою снести.  
Прах мои рыданья  
В мире суеты.  
За меня страданья  
Принимаешь Ты.  
Я прощенья скорого  
От Тебя не жду.  
На колени, Господи,  
Пред Тобой паду.  
Господи, помилуй,  
Господи, прости.  
Дай мне крест мой, Боже,  
С миром донести.

### ДОРОГА

Познание Бога –  
Без края дорога.  
А что там, за краем,  
По вере узнаем,  
Спасибо Господь  
За великую милость.  
За то, что дорога  
Пред нами явилась.

### ЧУДО ВЕРЫ

Россия – ты вовеки будь,  
Иди своей дорогой главной.  
И чудо веры православной  
Прославит твой нелёгкий путь.

2014

### ГОСПОДЬ

Он прост, един и неизменен,  
Любою мерою – безмерен,  
И без количества – велик,  
И в ясном лике – многолик,  
Непостижим, невыразим,  
Он мирен, но не отразим.  
Без качеств благ,  
И добр – без Блага.  
О нём молчать – и то отвага.

2014

## СВИДАНИЕ

Когда ты придёшь,  
Приходи без причин.  
Мы рядом присядем,  
Вдвоём помолчим.  
В молчаньи промчится  
По небу звезда.  
Мне так не молчалось  
Ни с кем. Никогда.  
Ты мне молчаливо  
В глаза посмотри...  
– Счастливо?  
– Счастливо!  
И не говори.

\* \* \*

*Надежде Михайловне*

Спасибо читатель за то, что ты есть.  
Читатель-мечтатель – огромная честь.  
Ты слово сказал, оно в душу запало  
Прошу согласиться, что это немало.

22 июля 2014

\* \* \*

«Плыву туда, откуда нет возврата» –  
Заплакала печальная *МАНДРАТА*.  
«Прекрасно жить!  
А плыть куда-то – глупо», –  
Запричитала радостная *ПУПА*.

### ДОБРОЖЕЛАТЕЛИ

Мало написал – бесплоден.  
Много строчек – графоман.  
Сказал правду – неугоден.  
Сказку сочинил – обман.  
Не от злобы. Не из мести.  
Это чтобы жить без лести.

### АЛХИМИЯ РЕМЕСЛА

Подрамник берегов,  
Да синий холст реки.  
И белых облаков  
Весёлые мазки.  
Заката мастерство  
И режиссура лета.  
Живое естество  
Природного портрета.  
Зачем ты взялся сам  
Строкой марасть скрижали?  
Всем подлинным Творцам  
Слепое подражанье?  
За тем, чтобы узнать  
Вкус истого блаженства:  
Внимать и понимать  
Природы совершенство.

23 июня 1970

### ПОСЛЕДНИЙ

*Валентину Берестову*

Ещё пока он не возник,  
Но он возникнет. Будь неладно!  
Ему завидую нещадно:  
Он ваш последний ученик.

Когда, ведом попутным ветром,  
Примчит он – ранний, молодой,  
Ему вы будете не мэтром,  
Но путеводную звездой.  
Он будет спорить до упаду.  
Переиначит вся и всех.  
Его оружием будет смех.  
И, с младшим, с ним не будет сладу...  
Как хорошо, что не настала,  
Не пришагала, не пришла  
Пора заканчивать дела,  
Итожа и в большом, и в малом.  
Последний ученик. Вот бредни!  
Он с вами рядом и со мной.  
И никакой он не последний,  
А, как и я, очередной.

### ПОКАЯНИЕ

Презренье к деньгам,  
Подозренье к свободе  
Дано дуракам,  
Но любимо в народе.  
Любовь, красоту  
И души превосходство  
Затопчет толпа  
И замучит уродство.  
За что? Почему?  
Без особых причин.  
Посредственность хочет  
Простых величин.  
Куда нам до Бога?  
До царских особ?  
Сумы и острога  
Поваленный гроб.

## РОДИНА

Бывают, что Родину славят, при том  
Причины высокой любви объясняя.  
Как быть мне? Причину любви я не знаю.  
Любовь – как молитва, входящая в дом.

Отчизна моя – и поля, и леса,  
И люди, и реки, и небо без края,  
Молитва моя, что струится, вбирая  
Поля, и людей, и лесов голоса.

Высокий и чистый мотив. Он парит.  
Он может быть нежным и может быть щедрым.  
Смысл слова «Господь» с словом «Родина» слит,  
И оба те слова для сердца священны.

Смеюсь над напыщенной речью любой.  
Мой голос мечтает с природою слиться,  
Но если посмеют обидеть молитву –  
Её, как ребёнка, закрою собою.

А что я без веры? Ничто. Так и знай.  
Без веры я медной полушки не стою.  
О вера! Всю жизнь я дрожу над тобою!  
Пусть годы уходят, но ты не стихай.

Ты – свет. Этим светом лучится страна.  
Сильней я и выше, когда ты со мною.  
И жизнь – словно луч с голубою каймою,  
Когда есть молитва, что мной рождена.

В последний мой срок, в самый чёрный из дней,  
Господь, ты склонись к моему изголовью.  
Воскресну, спасённый такою любовью.  
И в вечность войду. Ту, что смерти сильней.

Молитва – как в засуху капли дождя,  
И птицы крыло, и сосна вековая.  
«Спаси, сохрани» – я опять повторяю,  
И Родина мне как родное дитя!

### МОЛИТВА РАЗЛУКИ

Ну, где вы Ангелы заката?  
Где ремонтантные крыла?  
На прошлом рваная заплатка.  
Пора заката вдруг пришла.  
Душа теперь спастись мечтает  
И сумрак гуще, чем зола.  
Добра и зла не различает  
Тупая времени игла.  
К чему прошедшего уроки?  
Зачем беседы у стола,  
Когда прошли надежды сроки  
И только вера не прошла?  
Ну, да, не всё люли-малина.  
Летят дни листьями с куста.  
В костре мерцает пуповина  
В хлеву рождённого Христа.  
Жируют Ироды на троне.  
Волхвы уходят в темноту.  
Лишь Вифлеемскую звезду  
Верхушки ёлок не уронят.  
И небывалую мечту  
О жизни вечной и прекрасной  
Не разменять на суету,  
С её заботою напрасной.  
Придите, Ангелы заката  
С окрасом нежным белых крыл,  
Пока жизнь верою богата,  
Пока любви не позабыл.

*Август 2014*

### РОДСТВО

Мы с тобой из единого теста.  
Вот такие, браток, пироги!  
Мы с тобой из единого текста.  
Мы – два слова единой строки.  
И корнями уходит в века  
И звучит во мне эта строка.

*2001*

\* \* \*

*Сергею Чернову*

Любви незримые печали  
Не уходите от меня.  
Откроются за далью дали  
В тени от вашего огня.  
Своею правдою суровой  
Вы вразумите страх потерь,  
И распугаете вы словом  
Души моей глухих тетерь.  
Без вас мой путь не будет долог,  
Без вас и счастье – пустельга.  
Я чту ваш длинный мартиролог,  
Как чтут молитву за врага.

*16 августа 2014*

\* \* \*

Родная речь, как ты случилась?  
Отказываюсь понимать.  
Кто ты? Жена? Сестра мне? Мать?  
Ты – чудо, и дана как милость!

*17 августа 2014*

# ХАРАКТЕРОЛОГИЯ ГЕНИАЛЬНОСТИ: СВЯТОСТЬ И ГЕНИАЛЬНОСТЬ<sup>2</sup>

**С. В. Чернов**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

И если не всем дана гениальность, то и не всем дана святость. Потенция же гениальности, как и потенция святости есть у всякого образа и подобия Божия.

*Николай Александрович Бердяев*

## I

Конец XIX – начало XX века – время духовно-творческого расцвета, продлившееся в российской истории несколько десятилетий и названное впоследствии «Серебряным веком». Действительно, в этот период российская интеллигенция жила предельно насыщенной духовной жизнью, переживая бурный рост модернистских течений во всех сферах искусства, посягавших на святыни классицизма и романтизма, с одной стороны, а с другой, впитывая, как и прежде, все наиболее значимые идеи западноевропейской философии и науки. Русская интеллектуальная элита уже пережила ожесточенную полемическую борьбу сла-

---

<sup>2</sup> Настоящая статья продолжает цикл работ, выполненных в рамках нового научного направления, которое автор определяет как характерология гениальности, направления, которое выстраивается на стыке философской антропологии, педагогической антропологии и психологии творчества и где исследование человеческого гения разворачивается на основе диалектико-феноменологического анализа опыта творческой, духовной жизни гениальных людей разных времён и народов. См.: *Чернов С.В.* Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№3/2014). М., 2014. С.279-323; *Чернов С.В.* Характерология гениальности: Образ личности гения (опыт исследования творческой жизни Оноре де Бальзака), 2014 – принята к публикации для журнала «Философия и культура».

вянофилов и западников, пережила уже бурные увлечения Кантом, Шеллингом и Гегелем на смену которым пришли Шопенгауэр и Ницше. В религиозное сознание русской интеллигенции начали уже проникать идеи таинственного Востока в лице многочисленных индийских богов и в виде буддийских течений, а спиритические кружки и теософические сообщества уже перестали быть в диковинку. Уже были переведены на русский язык и прочитаны труды Чезаре Ломброзо и, в частности, тот из них, который на многие годы вперед связал проблему человеческого гения с сумасшествием<sup>3</sup>; уже начинали расцветать идеи о доминировании психопатических начал в личности гениальных людей<sup>4</sup>, а русские психиатры начинали уже кропотливо трудиться над составлением патографий гениальных людей, делая отсюда далеко идущие выводы, где гениальность и сумасшествие неразрывно связывались в единую систему.

Понятно, что если в этих условиях проблема гениальности и рассматривалась, то делалось это либо с крайне иррационально-мистических, либо с сугубо механистических позиций. Совсем иное дело, Н.А. Бердяев – один из немногих философов, кто по этому вопросу, как, впрочем, и по многим другим, имел сугубо оригинальную точку зрения даже тогда, когда опирался на труды предшественников, синтезируя в своей творческой мысли их идеи, но оставаясь при этом предельно самостоятельным мыслителем. «Я размышляю независимо, – говорил Бердяев, – я иду от своего «я» и своего собственного интеллектуального опыта и интуиции» и это в полной мере определяет его подход к проблеме человеческого гения, и, в частности, в вопросе соотношения святости и гениальности.

Есть два человеческих типа, которые более всего подходят под определение человека, начертанного в первой главе Книги бытия – «по образу» и «по подобию», – это *тип святого* и *тип гения*. Так же, как среди серой каменной россыпи выделяются и обращают на себя внимание белый и черный камушки, так же, как среди однородной зеленеющей массы мы сразу замечаем радужно яркие цвета распускающихся бутонов, так же, как среди мириад звезд на небе мы выделяем наиболее ярко сияющие из них, так и среди множества обыкновенных людей мы выделяем святого и гения. Мы не можем не обратить на них внимания и начинаем пристально вглядываться в них так же, как и рассматриваем ярчайшую в небе звезду. Если принять тезис о том, что «сохранение мира является непрекращающимся творением (creatio continua) со стороны Бога»<sup>5</sup>, то

<sup>3</sup> Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. СПб., 1902.

<sup>4</sup> Один из последователей Ч. Ломброзо, немецкий психиатр Эрнст Кречмер с непоколебимой убежденностью заявлял: «Если из конституции гения удалить психопатическое начало, он становится всего лишь ordinarily способным человеком».

<sup>5</sup> Фишер К. История новой философии: Введение в историю новой философии. Фрэнсис Бэкон Верлуамский. М., 2003. С.94.

именно святых и гениев следует считать теми движителями, благодаря которым и осуществляется становление духовной культуры человечества и творческий процесс становления (непрекращающегося преобразования) человеческого духа. Вообще, если бы мы не имели среди людей примеров святости и гениальности, то человека с трудом можно было бы заподозрить в наличии у него тех начал, которые мы определяем как «образ и подобие».

В 1912 году Николай Александрович Бердяев издал монографию, посвященную одному из основателей славянофильского движения Алексею Степановичу Хомякову. В этой книге Бердяев проводит вполне оригинальную идею о том, что «русская мысль религиозна по преимуществу», а «русский гений» напрямую связан с религиозностью его носителя: «Не религиозная мысль у нас всегда не оригинальна, плоска, заимствована, не с ней связаны самые яркие наши таланты, не в ней нужно искать русского гения. Русские гении и таланты не все были славянофилами, были среди них и противники славянофильства, но все, все они были религиозны и этим оправдывали славянофильское самосознание. Чаадаев, Киреевский, Хомяков, Гоголь, Тютчев, Достоевский, Л. Толстой, К. Леонтьев, Вл. Соловьев – вот цвет русской культуры, вот что мы дали культуре мировой, с чем связана наша гениальность. Все эти люди жили и творили в пафосе религиозном. Как серо, неоригинально, не гениально в сравнении с этим духом западническое направление – рационалистическое, враждебное религиозному сознанию»<sup>6</sup>. Итак, по мысли Бердяева, *русский гений*, независимо от его творческих устремлений и их направленности, *всегда религиозен*, а творческая жизнь его проникнута духом истинной веры.

Здесь следует отметить, что мысль о религиозности гения много раньше Н.А. Бердяева высказывал американский философ Ральф У. Эмерсон: «Гений всегда религиозен: он получает больше души, нежели другие люди, и не кажется оттого аномальным, но более человеческим. Все великие поэты так полночеловечны, что это достоинство превосходит все прочие их совершенства. Поэтами же и гениями они сделались просто, открыв в своей душе свободный доступ Всевышнему, опекающему и благословляющему дела рук Своих»<sup>7</sup>. Однако, в этом вопросе, Бердяев идет много дальше Эмерсона. В своей книге «Смысл творчества» (1916), на основе сопоставления явлений святости и гениальности, он значительно развивает идею о «религиозной природе гениальности» и делает вывод, что «потенция... гениальности, как и потенция святости, есть у всякого образа и подобия Божия», а *гениальность сама по себе не менее достойный, чем святость, путь человека к Богу*.

---

<sup>6</sup> Бердяев Н.А. Алексей Степанович Хомяков. М., 2005. С.39-39.

<sup>7</sup> Эмерсон Р. Нравственная философия. Мн., 2001.

Вот что пишет Н.А. Бердяев, аргументируя эту свою идею: «И культ святости должен быть дополнен культом гениальности, ибо на пути гениальности совершается жертвенный подвиг и творческие экстазы на этом пути не менее религиозны, чем экстазы святости. Переход к творческой религиозной эпохе прежде всего должен привести к осознанию религиозной природы гениальности. Не только святость, но и гениальность есть путь. И если не всем дана гениальность, то и не всем дана святость. Потенция же гениальности, как и потенция святости, есть у всякого образа и подобия Божьего. Творец предназначал человека к гениальности. Творческий опыт гениальности будет признан религиозно равноценным аскетическому опыту святости. И подобно тому как воля к святости давно уже была признана религиозным императивом, будет признана религиозным императивом и воля к гениальности. <...> Святость не единственный дар Божий и не единственный путь к Богу. Дары Божьи бесконечно многообразны, многообразны пути Божьи, и в доме Отца обителей много»<sup>8</sup>.

Большинство оппонентов, незамедлительно высказавшиеся на «Смысл творчества» Бердяева, не приняли его сопоставления святости и гениальности, особенно в той его части, где автор проводит свою линию на примере святости преп. Серафима Саровского и гениальности Александра Сергеевича Пушкина. Эти фрагменты книги «Смысл творчества» вызвали, пожалуй, наиболее жёсткую критику практически всех оппонентов Бердяева.

В частности, главный российский публицист тех лет, В.В. Розанов, который, как известно, сразу и без особых раздумий, опубликовал абсолютно всё, что выходило из под его пера, в своём критическом разборе под названием «"Святость" и "гений" в историческом творчестве» (1916), приводя выдержки из седьмой главы «Смысла творчества» и, в частности те, где говорится о св. Серафиме и о Пушкине, с обычным для своих критик сарказмом, делает следующий убийственный вывод: «Страницы очень слабые и, можно сказать, газетные, а не книжные. Они наполнены духом ежедневности и совершенно вне широкого горизонта истории. О чем говорит автор? Хочет говорить о христианстве, которому девятнадцать веков, а говорит на самом деле об одном XIX веке. Примеры Пушкина и св. Серафима спёрли ему горло, у него образовался зуб, и покрасневшими глазами он ничего не видит и вместе с тем и не умеет дышать»<sup>9</sup>. Далее Розанов упрекает Бердяева в том, что в своей книге он прошёл мимо выдающихся фактов христианской истории, свидетельствующей о подвижничестве святых. Однако, этот упрёк совершенно необоснован, поскольку Бердяев не ставил здесь такой задачи.

<sup>8</sup> Бердяев Н.А. Смысл творчества. М., 2007. С.183-184.

<sup>9</sup> Розанов В.В. Святость и гений в историческом творчестве // Бердяев Н.А.: pro et contra. Кн.1. СПб., 1994. С.272.

Розанов резко осуждает Бердяева и в том, что последний выбрал неудачную для своего описания эпоху: «Он взял век кургузых пиджаков, когда и великий поэт – с силою творить как Данте – погряз и грешно погряз в волокитство, в “картишки” и в мундир камер-юнкера. Эпоха вицмундира и кургузости во всё, во всё... и на этом-то узеньком поле Бердяев судит мировые вопросы, под освещение, идущее от этого жалкого века – жалкого из жалких, он подводит центральные вопросы христианства!»<sup>10</sup>.

Неужели такая ясная мысль Бердяева, что «святость не есть единственный путь к тайнам бытия»<sup>11</sup>, поскольку и в гениальности, так же, как и в святости «раскрывается творческая тайна бытия, т.е. “мир иной”»<sup>12</sup>, могла ускользнуть от внимания такого пронзительного критика и аналитика, каковым многие считали Розанова? Возникает ещё один вопрос. Либо Розанов *не хотел* понимать, либо он *не мог* понять мысль Бердяева, что гениальность как и святость есть «избрание и назначение». Скажем на это следующее. В.В. Розанов не только *не хотел понимать* Н.А. Бердяева, он, просто-напросто, ещё *духовно «не дорос»* до такого понимания. И это последнее становится совершенно очевидным, когда мы находим у А.Ф. Лосева следующую очень меткую характеристику: «Розанов, – пишет Лосев, – мистик в мещанстве, имея в виду точное социологическое значение этого последнего слова. Он обоготворяет все мещанские “устои” – щи, папиросы, уборные, постельные увеселения и “семейный уют”»<sup>13</sup>. После такой характеристики, данной выдающимся философом, имеющим богатейший духовный опыт, становится понятно, что «проповедник ... мелкобуржуазной иудаистической истины»<sup>14</sup>, каковым собственно и являлся Розанов, был просто неспособен понять «аристократа духа» Бердяева, говорившего на совсем ином, по сути своей ненавистном Розанову, языке. Это последнее вполне понимал и сам Бердяев, когда в своей книге «Самопознание» при общей и очень высокой оценке творчества Розанова, писал следующее: «Наши мирозерцания и особенно наши мироощущения принадлежали к полярно противоположным типам» и противопоставлял свою позицию «свободы духа» «объективированной магии плоти»<sup>15</sup>, певцом и окончательным последователем которой выступал Розанов.

Не только В.В. Розанов, но и другие значительные писатели того времени резко отрицательно отнеслись к обозначенным выше идеям Н.А. Бердяева. Так, например, В.В. Зеньковский (1916), высказавший немало одобри-

---

<sup>10</sup> Розанов В.В. Святость и гений в историческом творчестве // Бердяев Н.А.: pro et contra. Кн.1. СПб., 1994. С.272–273.

<sup>11</sup> Бердяев Н.А. Смысл творчества. С.184.

<sup>12</sup> Там же. С.186.

<sup>13</sup> Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М., 2008. С.113.

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> Бердяев Н.А. Самопознание, М., 2008. С.406.

тельных слов о «Смысле творчества» и оценивший названную книгу как «одно из наиболее значительных религиозно-философских произведений последнего времени и, во всяком случае, самое ценное, что было написано Н.А. Бердяевым»<sup>16</sup>, вместе с тем также не согласился с обсуждаемым здесь тезисом. Он понял это как *противопоставление* святости и гениальности: «Противопоставлять св. Серафима Пушкину значит считать святость однородной художественному дарованию; гениальность противопоставляется поэтому Бердяевым святости как особый путь. Но разве можно противопоставлять часть целому? Святость охватывает всю духовную жизнь, т.е. прежде всего моральную, а затем и иную; поэтому святость означает лишь уровень духовной жизни, а не её содержание»<sup>17</sup>.

Однако, Николай Александрович отнюдь не противопоставлял *святость Серафима и гений Пушкина*. Напротив, он пытался рассматривать святость и гениальность как равно дарованные Богом дары, те дары о которых говорится в Новом Завете (1 Кор. гл.12). Бердяев, напротив, сближает понятия «святости» и «гениальности»: «Новое сознание творческой эпохи должно признать в сфере психологической равноценность совершенства познавательного и эстетического совершенству нравственному и в сфере мистической, равноценность гениальности и святости»<sup>18</sup>. «Для божественных целей мира, – утверждает Бердяев, – гениальность Пушкина также нужна, как и святость Серафима <...> К пути гениальности человек бывает так же избран и предназначен, как к пути святости. Есть обреченность гениальности, как и обреченность святости»<sup>19</sup>. По сути дела, в этих словах звучит простая и ясная мысль, что святость Серафима, так же как гениальность Пушкина есть *дар Божий*, от которого ни тот и ни другой просто не могли бы отказаться, и каждый из них шёл по этому своему пути в соответствии с определенным каждому из них *божественным назначением*.

В книге «Философия свободного духа» (1927–1928) Бердяев вновь ставит вопрос о религиозном смысле гениальности в связи с религиозным оправданием *творчества*, которое, в свою очередь, есть *ответ человека на призыв Бога*: «Религиозный смысл гениальности, как высшего проявления человеческого творчества, остается нераскрытым. Что означает для христианского сознания существование наряду со святыми, с подвижниками, со спасающими свою душу – гениев, поэтов, художников, философов, ученых, реформаторов, изобретателей, людей, занятых прежде всего творчеством?

<sup>16</sup> Зеньковский В.В. Проблема творчества // Бердяев Н.А.: pro et contra. Кн.1. СПб., 1994. С.284.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Бердяев Н.А. Смысл творчества. – С.185.

<sup>19</sup> Там же. – С.179.

<...> Есть ли творческое вдохновение положительный духовный опыт, обнаружение положительного призвания человека? Ждет ли Бог от человека творчества, творческого подвига? Творчество не может только попускаться или извиняться, оно должно положительно религиозно оправдываться. <...> Сотворить что-нибудь в жизни может лишь тот человек, который предмет своего творчества поставил выше самого себя, истину предпочёл себе. Это – духовная аксиома. Поэт может быть очень грешным человеком и может низко падать, но в момент поэтического вдохновения, в момент подлинного творческого горения он возвышается над своей низостью, он преодолевает себя. <...>. Творчество религиозно оправданно и осмысленно, если в творческом вдохновении, в творческом подъеме человек отвечает на Божий призыв, на Божье требование, чтобы человек творил, соучаствуя в Божьем творчестве. <...> Подлинное творчество всегда есть творчество во имя того, что выше человека, во имя Божье, хотя бы имя Божье для человеческого сознания было прикрыто истиной, красотой, справедливостью и пр. Творчество жертвенно по своей природе, и судьба творческого гения в мире – трагическая судьба»<sup>20</sup>.

Таким образом, мы видим, что чем дальше, тем больше Бердяев сближает понятия святости и гениальности, выделяя в них всё больше и больше общих духовных признаков. «Существует естественная иерархия духовных организаций, естественная иерархия духовных дарований»<sup>21</sup>, а высшими носителями этих дарований являются святые и гении, в которых в наивысшей степени обнаруживается *богоподобие* человека. И, таким образом, «универсальные по своей природе» *святость и гениальность* есть два обнаружения и проявления «высшей духовной природы человека»<sup>22</sup>.

В статье «Основы религиозной философии» (относящейся предположительно к середине 30-х годов, но не опубликованной при жизни автора), содержащей в себе прекрасный синтез идей Н.А. Бердяева, он напишет: «Святые и гении – высшая человеческая природа. Святость и гениальность и сходны, и противоположны. Сходны эти вершины в том, что и там и здесь обнаруживается целостная природа человека, действует целостный дух. И святость, и гениальность есть качественное всего человека, есть направленность всего его духа, а не специфированный дар, не специфированная функция человека. И в святости, и в гениальности есть неприиспособленность к миру сему и его требованиям»<sup>23</sup>. С чувством горечи Н.А. Бердяев говорит о том, что во все времена

---

<sup>20</sup> Бердяев Н.А. Философия свободного духа // Бердяев Н.А. Диалектика божественного и человеческого. М., 2005. С.225–228.

<sup>21</sup> Там же, С.21.

<sup>22</sup> Бердяев Н.А. Основы религиозной философии // «Вестник русского христианского движения». 1 – 2007, № 192. С.193.

<sup>23</sup> Бердяев Н.А. Основы религиозной философии. С.193.

«духовно значительные люди были духовно одиноки. Страшно одинок, трагически одинок был гений, творческий зачинатель». И одиночество духовно одаренных людей было обусловлено тем, что до сих пор не было и нет «религиозного сознания о том, что гений – посланник небес» и преодолеть это противоречие возможно будет лишь через «христианское возрождение, которое будет творческим». И здесь Бердяев высказывает следующую важнейшую мысль: «Творческое церковное возрождение пойдет и от движения в миру, в культуре, от накопившихся в миру творческих религиозных энергий. Мы должны более верить, что Христос действует в своем духовном человеческом роде, не оставляет его, хотя бы действие это было для нас незримо»<sup>24</sup>. Вспомним, что об этом всегда говорил и Апостол Павел: «и уже не я живу, но живет во мне Христос» (Гал. 2: 20). А вот что утверждает об Апостоле Бердяев: «Неверно, что подвижники и святые только спасались, они также творили, были художниками человеческих душ. Апостол Павел по духовному своему типу был в большей степени религиозным гением творцом, чем святым»<sup>25</sup>.

## II

Когда-то очень давно один мало кому известный молодой человек шёл из Иерусалима в Дамаск с важнейшим, как он полагал, поручением. Человек этот был мал ростом, неказист, кривоног, некрасив лицом и, несмотря на свою молодость, был уже достаточно плешив. Время было жаркое, солнце палило нещадно, путь был долгим, и случилось несчастье. Вдруг, молодой человек страшно закричал, вознес обе руки к небу и в тот же миг как подкошенный рухнул на землю. Три дня и три ночи он не приходил в себя и те, кто был с ним рядом, не думали уже увидеть его живым. Однако, он поднялся, поднялся так же неожиданно как и упал. Но когда он поднялся, бывшие с ним, не узнали его. Маленький иудей Савл действительно «умер», – *перестал быть*, но вместо него «родился» уже, – *стал быть* Апостол Павел, получивший свое миссионерское, проповедческое, учительское назначение в открывшемся ему Слове Господа нашего Иисуса Христа. И с этого момента, опираясь на собственный опыт откровения, Павел по праву несет Благовую весть, которую он как проповедник призван донести до всего мира: «Итак, если вы воскресли со Христом, то ищите горнего, где Христос сидит одесную Бога; о горнем помышляйте, а не о земном. Ибо вы умерли, и жизнь

---

<sup>24</sup> Бердяев Н.А. Спасение и творчество. – С.44.

<sup>25</sup> Бердяев Н.А. Спасение и творчество. Два понимания христианства. // «Путь», Париж, 1926, № 2. С.42.

ваша сокрыта со Христом в Боге. Когда же явится Христос, жизнь ваша, тогда и вы явитесь с Ним во славе» (Кол. 3: 1-4).

В своих «Посланиях», Павел неоднократно будет писать об этом событии, которое полностью изменило его жизнь: Христос «явился и мне» (1 Кор. 15: 8); «...Бог, избравший меня от утробы матери моей и призвавший благодатью Своею, благоволил открыть мне Сына Своего, чтобы я благовествовал Его язычникам...» (Гал. 1: 15–16); «Павел Апостол, *избранный* не человеками и не через человека, но Иисусом Христом и Богом Отцом» (Гал. 1: 1) и др.<sup>26</sup>. Евсевий Памфил (ок.260–340), составитель первой «Церковной истории» христианства, следуя текстам Нового Завета, пишет о призвании Павла в апостолы следующее: «...Павел, сосуд избранный, объявлен апостолом – не людьми и не с помощью людей, а по откровению Самого Иисуса Христа и Бога Отца, воскресившего Его из мертвых. Он удостоился этого звания благодаря видению и голосу с неба, сопровождавшему откровение»<sup>27</sup>.

Таким образом, Савл – Павел, бывший гонитель христиан, в итоге *откровения и призвания*, получает *поручение* от Самого Иисуса Христа, и становится первым апостолом, который понес Благоую весть не только иудейскому народу, но и всему языческому миру и тем самым принял на себя роль и наложил на себя ответственность во многом определившие последующую мировую христианскую историю. Исследование и анализ текстов «Нового завета» позволяет нам полагать следующее: 1) Павел вполне быть мог ровесником Христа; 2) в откровении Павлу открылось многое из того, что было непонятно и потому во многом чуждо всем другим апостолам; 3) все свои проповеди Павел строил исключительно на основе первого и последующих своих откровений, которые имели место по словам самого Апостола.

Понятно, что историческая хронология жизни и служения Ап. Павла может быть представлена лишь с той или иной степенью вероятности. Эдуард Лозе, один из крупнейших современных библеистов, предлагает следующий вариант хронологии служения Апостола Павла: «Смерть Иисуса – 30 г.; обращение Павла – 32 г.; первое посещение Иерусалима – 35 г.; Апостольский собор – 48 г.; основание общины в Коринфе 50/51 гг.; пребывание в Эфесе – 53–55 гг.; деятельность в Коринфе и составления Послания к Римлянам – 58 г.; прибытие в Иерусалим – 56 г.; заключение в Кесарии – 56–58 гг.; судебный процесс в Риме – 58–60 гг.; смерть Павла в Риме – начало 60-х гг.»<sup>28</sup>.

Джон Макрей, богослов, археолог и путешественник, более сорока лет занимавшийся изучением жизни и учения Апостола Павла, основываясь на многочисленных исследованиях предшественников и на своих собственных

---

<sup>26</sup> См. также: 1 Кор. 9: 1; Флп. 3: 7.

<sup>27</sup> *Евсевий Памфил*. Церковная история. СПб., 2007. С.54.

<sup>28</sup> *Лозе Эдуард*. Павел. Биография. М., 2010. С.50.

изысканиях, предлагает следующую версию «обращения» и «призвания» иудея Савла в апостолы Иисуса Христа, и соответствующего «поручения», данного Апостолу Самим Иисусом Христом, которую мы здесь и приводим с небольшими сокращениями. Описание Макрея импонирует нам не только своей научной чистотой и основательностью, но и тем, что ни в одном своем пункте это описание не противоречит первоисточникам, и, прежде всего, текстам Нового Завета.

«Павел направлялся из Иерусалима в Дамаск с письмами от первосвященника, дающими ему право арестовывать иудейских христиан и заключать их под стражу за принятие этого нового богоульного учения. То, что Павел отправился столь далеко с данной миссией, поясняет слова, сказанные о себе, что он был неумеренным ревнителем отеческих преданий (Гал. 1: 14). Но прежде чем Павел достиг пункта назначения, он был ослеплен явлением Христа, и его жизнь изменилась. Воскресший Господь Иисус Христос говорил с ним по-еврейски (или по-арамейски) и призвал стать одним из его апостолов. Таким образом, Павел получил поручение идти к язычникам и проповедовать им христианскую веру (Деян. 26: 16–18; ср. 9: 15). Ему было сказано идти в Дамаск для получения дальнейших инструкций (Деян. 22: 10; 9: 6), которые и дал ему еврейский верующий по имени Анания. Павел описал его как мужа, благочестивого по закону, одобряемого всеми Иудеями, живущими в Дамаске (Деян. 22: 12). После трех дней слепоты и поста, Павел был крещен Ананией для омытия его грехов и вновь обрел зрение (Деян. 9: 18; 22: 16)»<sup>29</sup>.

Далее Макрей обращает внимание ещё на один исключительно важнейший фактор, характеризующий природу *Божественного откровения, которое доступно только тому, кому оно собственно только обращено, но недоступно для тех, которые могут присутствовать при этом*: «Повествование об обращении Павла в Деян. 26: 16 подтверждает тот факт, что поручение было ему дано во время этого явления Христа <...> Согласно одному рассказу (Деян. 9: 7), спутники Павла слышали голос, но согласно другому (Деян. 22: 9) – они не слышали голоса. Греческий текст указывает на то, что спутники только *слышали* (родительный падеж) звук, но не *понимали* (винительный падеж) того, что слышали. Павел понимал (Деян. 9: 4) голос (винительный падеж), говоривший по-еврейски. Параллелью ситуации может служить рассказ в Ин. 12: 27–29, где Иисус понял голос, обращенный к нему, тогда как стоящая рядом толпа слышала только звук и думала, что это гром»<sup>30</sup>.

Можно полагать, что в своей жизни каждый человек бывает причастен божественному откровению, направленному именно этому человеку и никому другому больше, но далеко не каждый человек способен не только принять на

<sup>29</sup> Макрей Джон. Жизнь и учение апостола Павла. Черкассы, 2009. С.50.

<sup>30</sup> Там же. С.57–58.

себя назначение свое, но хотя бы только лишь понять, обращенный к нему глас Божий. В случае с иудеем Савлом все обстояло иначе: «В рассказе о своем обращении в Послании к Галатам Павел говорил, что Бог избрал его от утробы матери», и, таким образом, это в соответствии с писаниями Августина и Кальвина означало, «что Павел считал это своим предопределением, и поэтому он не мог отвергнуть призвание Божие»<sup>31</sup>. Можно полагать, что подобное происходит и в жизни других гениальных людей, но в уникальной и оригинальной для каждого из них форме, а гениальный человек, как Божий избранный, уже не может отказаться или игнорировать назначение свое.

«Провидение – это изумительная вещь. <...> Савл из Тарса был всего лишь человеком, которого Бог искал в данный момент истории, в полноте времени»<sup>32</sup>, а пережитое Павлом откровение сделало его ревностным учеником Иисуса из Назарета, и было по сути своей «*призванием*, подобно тому, что переживали израильские пророки»<sup>33</sup>. «Законом я умер для закона, – говорит ап. Павел, – чтобы жить для Бога. Я сораспялся Христу, и уже не я живу, но живёт во мне Христос» (Гал. 2: 19–20). Апостол Павел навсегда остался самоотверженным учеником Иисуса Христа и одновременно стал самым самоотверженным христианским учителем, ведь *истинным учителем может называться лишь тот, кто навсегда, на всю жизнь остается пытливым и восторженным учеником*. Апостол встал на трудный и тяжёлый путь, но никогда уже более не сходил с этого пути, на котором ему суждено было многое осознать, многое пережить, многое претерпеть: «От иудеев пять раз получил я по сорок ударов без одного, – рассказывает сам Павел, – три раза меня били палками, однажды камнями побивали, три раза я терпел кораблекрушение...; много раз был в путешествиях, в опасностях на реках, в опасностях от разбойников, в опасностях от единоплеменников, в опасностях от язычников, в опасностях в городе, в опасностях в пустыне...; в труде и в изнурениях, часто в бдении, в голоде и жажде, часто в посте, на стуже и в наготe» (2 Кор 11: 24–27).

Итак, в судьбе иудея Савла в его становлении уже как Апостола Павла мы видим *предопределение и назначение*, которое и делает гения гением, а святого святым. Кому дано увидеть – тот увидит, кому дано понять – тот поймет, а кому дано прозреть – тот прозреет, но все остальные при этом останутся до поры «слепыми». Но те, кто прозрел, увидел и понял, спешат поделиться этим с другими, не прозревшими ещё, и они просто не могут поступить иначе. Их творческий дар, многократно усиленный осознанным назначением, подобен пробужденному вулкану, который обязательно про-

---

<sup>31</sup> Макрей Джон. Жизнь и учение апостола Павла. Черкассы, 2009. С.59.

<sup>32</sup> Там же. С.48.

<sup>33</sup> Там же. С.51

рвет своими силами гору, он подобен слабому ростку, но который обязательно пробьет своей силой любые бетонные преграды. И это есть настоящий закон жизни, ведь истина не может оставаться сокрытой. Лишь только сестрость может оставаться сокрытой или скрываться от других, а святые и гении всегда рано или поздно открываются всему миру.

Д.С. Мережковский, в своем исследовании жизни и служения Апостола Павла ссылаясь на Деяния Апостолов, пишет: «"Дело свое начал Павел, тотчас после обращения, только что услышал на вопрос свой: "Что мне делать?" – ответ Иисуса: "Встань и стань на ноги твои... Ибо ты – избранный (предопределенный) сосуд Мой... Я пошлю тебя далеко к язычникам... открыть им глаза, чтобы они обратились от тьмы к свету и от власти сатаны к Богу" (Деян. 22: 21; 26: 18). Здесь, уже в самом начале пути, предсказан, "предопределен", конец Павла, – вся его жизнь, "от второго рождения" до смерти, – все, что он сделает.

Кажется, такого дела, сверх сил человеческих, никогда никакой человек не брал на себя. Большая сила нужна была для него, чем для всех побед Александров и Цезарей: те мимолетны, как сон, а это дело, Павлово, совершенное в двадцать лет, стоит, вот уже двадцать веков, и простоят, вероятно, до конца мира, потому что это – дело Духа, чье легчайшее веяние крепче всех твердынь.

"Я победил мир", – мог бы сказать и Павел, как Пославший его (Ин. 16: 33)<sup>34</sup>.

В чём же заключалась эта сила болезненного плотью и слабого физическими силами Павла, которая превысила между тем иную силу, препятствующую Учению Христа? «Чем победил Павел?» – задает вопрос Мережковский и тут же на него отвечает: «Но главная "движущая сила" его – та же, что у самого Иисуса, – любовь не только общая, ко всем людям вместе, но и к каждому в отдельности. <...> Большею любовью никто никогда не любил людей, кроме Иисуса. Вот Павлова победа, победившая мир. "Если я имею дар пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а любви не имею, – то я ничто" (1 Кор. 13: 2). <...> Только такая любовь и могла победить мир; только на нее отвечают люди равной любовью»<sup>35</sup>.

Причем, Апостол, в отличие от многих, хорошо знает, что такое есть любовь, любовь, выше которой нет ничего на свете, «любовь, которая есть совокупность совершенства» (Кол. 3: 14), любовь, без которой даже вера слаба, а познание бессильно, любовь, без которой все иные дела человеческие не имеют никакого смысла, а дарования – никакого значения: «Если я

<sup>34</sup> Мережковский Д.С. Лица святых от Иисуса к нам. М.-Харьков, 2000. С.31.

<sup>35</sup> Там же. С.34–35.

говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я медь звенящая или кимвал звучащий. Если имею дар пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имея любви, – то я ничто. И если я раздам все имение мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы. Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, всё переносит. Любовь никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится (1 Кор. 13: 1–8).

Иисус Христос *не боролся со злом*. Борьба всегда предполагает насилие. Напротив, Он не только проповедовал Истину (изначально исключаящую зло) в словах Своих, но и утверждал её делами и жизнью Своей, каждым действием и шагом Своим, мученическим подвигом и воскресением Своим. Тело Христа – это тело всех людей земных, кровь Христа – это наша с вами кровь. Истязая тело ближнего и дальнего своего, надругаясь над своим телом мы продолжаем надругаться над телом Самого Христа; проливая кровь невинных жертв, мы проливаем кровь Самого Бога. Не в борьбе с «неверными» заключается смысл христианства, как считалось во времена крестовых походов. Подвиг христианства – в милосердии и всепрощении: «Любите врагов ваших, благословляйте проклинаящих вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас, да будете сынами Отца вашего Небесного, ибо Он повелевает солнцу Своему восходить над злыми и добрыми и посылает дождь на праведных и неправедных. <...> Итак будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Мф. 5: 44–45,48).

Высший подвиг христианский – в божественной любви ко всему живому – в любви к ближнему своему, в умении быть милосердным ко всем без суда и разбора, быть способным к всепрощению, невзирая ни на какие обстоятельства и причины, что по сути своей и заключает в себе любовь к Самому Богу. Не бороться со злом *учил* Иисус Христос, ведь любая борьба обязательно порождает новое зло, а *учил он спасать людей от зла*, не делая ничего иного кроме добра, но «добра» не «по закону», а добра по духу. Но беда человека и человечества в том и состоит, что приносить зло бывает много проще, чем творить добро: «Ибо не послал Бог Сына Своего в мир, чтобы судить мир, но чтобы мир спасен был через Него. <...> Суд же состоит в том, что свет пришел в мир; но люди более возлюбили тьму, нежели свет, потому что дела их были злы; ибо всякий, делающий злое, ненавидит свет и не идет к свету, чтобы не обличились дела его, потому что они злы, а поступающий по правде идет к свету, дабы явны были дела его, потому что они в Боге содеяны» (Ин. 3: 17, 19–21).

*Христианский подвиг в том и состоит, чтобы, познав истину, не только переживать её в самом себе и тем самым жить и наслаждаться ею, но и нести её дальше, тем самым, утверждая её в человеческом духе.* И поручил Иисус Христос апостолам своим: «Итак идите, научите все народы... уча их соблюдать всё, что Я поведал вам...» (Мф. 28: 19–20). «Заповедь новую даю вам, да любите друг друга; как Я возлюбил вас, так и вы да любите друг друга. По тому узнают все, что Вы мои ученики, если будете иметь любовь между собою» (Ин. 13: 34–35). Такое же поручение со Словом Иисуса Христа получил в откровении и Апостол Павел.

Чему же учил Павел, что же он проповедовал? Большое место в учении Апостола Павла занимают вопросы нравственности. С точки зрения архим. Киприана: «Для ап. Павла, как библейски ориентированного писателя, сущность личной жизни человека гораздо больше в нравственной ответственности человека, чем в самосознании; больше в воле, чем в интеллекте». «В земных условиях, – пишет свящ. Ил. Гумилевский, – “дух” не есть личный, независимый центр жизни, а лишь известное состояние человеческой жизни»<sup>36</sup>.

В «Послании Колоссянам» Павел говорит о нравственном облике истинного христианина, который должен отказаться от «ветхого человека», подавив в себе такие пороки как «блуд, нечистоту, страсть, злую похоть и любостяжание» (Кол. 3: 5), «гнев, ярость, злобу, злоречие, сквернословие уст ваших» (Кол. 3: 8). Задача христианина – духовное преображение в обличии *нового человека*, «который обновляется в познании по образу Создавшего его, где нет ни Еллина, ни Иудея, ни обрезания, ни необрезания, варвара, Скифа, раба, свободного, но все и во всём Христос» (Кол. 3: 10–11). Мысль о равенстве христиан в своей вере перед Богом содержится и в Послании Апостола к Галатам: «Все вы, во Христа крестившиеся, во Христа облеклись. Нет уже Иудея, ни язычника; нет раба, ни свободного; нет мужского пола, ни женского: ибо все вы одно во Христе Иисусе» (Гал. 3: 27–28).

Обсуждая важнейшую антропологическую тему будущих судеб человека и человеческого рода, Апостол Павел видит здесь только одну перспективу – тесное единение человека с Богом. На основании собственного духовного опыта божественного откровения, Павел учит о том, что люди – это храм Божий для обитания Духа Божия: «Разве не знаете, – восклицает Апостол, – что вы храм Божий и Дух Божий живет в вас? Если кто разорит храм Божий, того покарает Бог: ибо храм Божий свят; а этот храм – вы» (1 Кор. 3: 16–17). «Апостол настолько непосредственно переживает эту возможность обитания Духа Божия в себе и обладает сам таким аутентичным мистическим познанием («восхищение в рай», «третье небо» и т. д.), что всё касающееся

<sup>36</sup> Свящ. Ил. Гумилевский. Учение ап. Павла о душевном и духовном человеке. Сергиев Посад, 1913. С.110.

внутреннего духовного приобщения Богу повествуется им по собственному переживанию. Его единение со Христом есть плод непосредственного мистического опыта. Если сопоставить такие, например, признания Апостола, как «и уже не я живу, но живет во мне Христос» (Гал. 2: 20), «любовь Христова объемлет нас» (2 Кор. 5: 14), «все могу в укрепляющем меня Иисусе Христе» (Фил. 4: 13), «мы немощны в Нем, но будем живы со Христом силою Божиею в вас» (2 Кор. 13: 4), – то, очевидно, что как бы сама личность Христа вошла в Апостола и пользуется им, как своим орудием, и у ап. Павла всегда налицо эта вера в имманентность Христа в нем»<sup>37</sup>.

Но Дух Божий, по мысли Павла, живет лишь в человеке, который сделался духовным, а «для мудрых ”мудростью мира сего”», – говорит Павел, – «всё скрыто за облаками»<sup>38</sup>, и лишь благодаря Духу люди достигают адекватного знания и «ясно видят всё до последнего звена», а духовность человека находится в становлении и он, Павел, волею Христа, всеми силами своими способствует духовному преобразению людей, уверовавших во Христа.

С точки зрения Альберта Швейцера в учении Апостола Павла разворачиваются друг подле друга три различных учения об искуплении: эсхатологическое, юридическое и мистическое<sup>39</sup>, причем, мистика Павла имеет «абсолютное своеобразие», которое выражается в следующем: «У Павла нет мистики единения с Богом, есть лишь мистика единения со Христом, благодаря которой человек и вступает в общение с Богом. Основная мысль мистики ап. Павла звучит так: я есмь во Христе, в нем я переживаю себя как существо, свободное от этого чувственного, грешного и преходящего мира и уже принадлежащее миру преобразенному; в Нем я обретаю уверенность в воскресении; в Нем я есть дитя Божие»<sup>40</sup>.

«Его мистика, с ее пламенным ожиданием конца мира, есть нечто абсолютно своеобразное. Никакая, ни до, ни после нее, ни одновременно с ней существовавшая мистика с ней несравнима.

Последняя особенность мистики ап. Павла заключается в том, что он не только мистик. Обычно тот, кто достиг последнего знания и переживания непреходящего в преходящем, уже не снисходит до примитивных воззрений обыденного мышления и обычной религиозности. Он становится целиком и полностью мистиком. Обладая своим особым, идущим изнутри и направленным на внутреннее видением, он стоит над всяким внешним познанием.

---

<sup>37</sup> Цит. по: Писания архим. Киприана.

<sup>38</sup> Швейцер А. Мистика Апостола Павла // Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М., 1992. С.259.

<sup>39</sup> Там же. С.259.

<sup>40</sup> Там же. С.245.

Даже если он и терпит наивные высказывания о временном и вечном как некие традиционные образы, он всегда стремится высветить эти экзотерические представления пронзительным светом своей мистики и показать их скудную относительность.

У ап. Павла мистика ведет себя совершенно иначе. Она сохраняет за немистическими представлениями об искуплении все их права и, вполне естественно уживается с ними. Также и для ап. Павла несомненно, что есть некоторое “премудрое” понимание искупления, идущее дальше представлений обычной веры. <...> Ему важно, чтобы было осознано все значение и масштаб совершившегося на кресте искупления и все богатство “дарованного нам от Бога” (1 Кор. 2: 12). Мистическое познание не отрицает веру, но завершает её<sup>41</sup>.

То, чему учил Апостол, было непонятно, а для многих, – попросту дико. С точки зрения иудеев, Павел проповедовал скандал, а с точки зрения эллинов – абсолютную глупость. Иудеи требуют знамений, а греки ищут мудрости, «...а мы проповедуем Христа распятого, для Иудеев соблазн, а для Еллинов безумие, для самих же призванных, Иудеев и Еллинов, Христа, Божию силу и Божию премудрость» (1 Кор. 1: 23–24). Действительно слово о кресте должно было казаться иудеям вызовом, абсолютно противоречащим Закону, так что они с негодованием отвергли его. А греки должны были увидеть в этой проповеди бессмысленное противоречие всякой мудрости. Но Божья Премудрость выгладит иначе, чем её представляют себе люди. И Его сила проявляется не в знамениях, подтверждающих для них то, что уже известно. Поэтому и проповедует Апостол Павел распятого и воскресшего Христа как Божию силу и Божию премудрость. «Потому что немудрое Божие премудрее человеков, и немощное Божие сильнее человеков» (1 Кор. 1: 25). Или, говоря иначе, то, что людям кажется немудростью Бога гораздо мудрее людей, а кажущаяся немощь Божья неизмеримо сильнее любой человеческой силы.

Роль Ап. Павла во всей последующей христианской истории очень ярко и пронизательно раскрывает Д.С. Мережковский: «Страшно далек был Павел от Двенадцати, но чем дальше от них, тем ближе к нам. Им подобного не будет уже никогда никого; Павлу подобен будет весь мир»<sup>42</sup>.

Не будем забывать о том, что Апостол Павел был призван волею Христа, и стал самоотверженным христианским учителем, и если Иисус Христос вручил ключи от Рая самому твердому из всех апостолов – Петру (Петр – «камень»), то Павлу, самому гениальному из них, Он вручил настоящие ключи от наших душ.

---

<sup>41</sup> Швейцер А. Мистика Апостола Павла // Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М., 1992. – С.258–259.

<sup>42</sup> Мережковский Д.С. Указ. соч. С.12.

### III

Человек сотворен Творцом «по образу... и по подобию», и ни его человека свобода, ни его воля, ни его ум не противоречат Божьему Промыслу. Мы живём в уникальное время: *свободный человек* способен прийти к *безусловной любви*, а через неё вновь прилепиться к Богу. Поистине, гениальность и есть та свобода, Богом дарованная человеку при сотворении, – это Божий дар, который не имеет ничего общего с порожденным гордыней разумом. Вера гениального человека в своё дело, в свой путь, в своё назначение, наконец, это есть собственная вера религиозная, потому как иной веры не бывает и быть не может. Всё остальное, основывающееся на знаниях и зачастую ошибочно называемое верой, является лишь *убеждением*, внушенным нам разумом, в свою очередь находящимся в рабском подчинении у слепой ко всему необходимости. А без неё, *без веры, гений просто не может осуществиться, без веры невозможно становление гения*. И эта его вера имеет те самые истоки, те самые основания, о которых говорилось выше. И как бы сам гениальный человек к этому не относился, его вера, на которой и зиждется его гений, не может в сущности своей иметь никаких других истоков, кроме как обозначенных Божественной волей. А в этом последнем как раз и заключается *самое существо веры в её неразрывной связи с самим существом познания*. Такого познания, которое не добывается путем доказательств, сверенных с принципами слепой и безразличной ко всему необходимости, а такого познания, о котором говорил пророк Исаия: «если не веруете, то не разумеете».

Нельзя сказать, что гении и святые выше или лучше других людей, они просто другие, и каждый из них несёт назначение своё так же, как Иисус нёс свой крест. Люди помнят, чтят, восторгаются гениями, но перед святыми люди всегда преклоняются. Гении могут вызывать у людей зависть, и даже ненависть, но святые, – никогда. Гении обладают пророческим даром, – они прозревают в будущее. «И так, по данной нам благодати, имеем различные дарования, то имеешь ли пророчество, пророчествуй по мере веры» (Рим. 12:6). Святые могут и не быть пророками, их откровения могут не простираются за сферу их актуального бытия, но через эту актуальность они прозревают вечность. Обладающий пророческим даром гений, прозревающий актуальное бытие, но открывающий при этом врата в вечность, – приобретает многие признаки святости.

*Так же как и подвиг святого, творчество гения не только направлено в вечность, но и корнями своими, – исходит из вечности*. Так же, как и святость, гениальность есть подвиг, жертвенность, трагизм, а судьбы гениальных людей, – лучшее подтверждение этому тезису. Поэтому провести четкую грань между гениальностью и святостью бывает очень сложно. А может быть и не стоит пытаться искусственно разводить эти понятия, а, напротив, посред-

ством изучения опыта духовной жизни святых, и творческой жизни гениев постараться приоткрыть завесу с той тайны, которую мы называем Божьим даром?

*Святость и гениальность – это есть явления одного порядка, одной природы, а святой и гений – это «специальные люди»<sup>43</sup>, носители света и слова, Богом назначенные на дело духовного преображения человеческого рода, а путь святости и путь гениальности есть путь человечества к Богочеловечеству.* Но если мы пока еще редко можем видеть сочетание гениальности и святости в личности одного человека, то это значит только одно, – путь к этому очень долгий и предельно непростой, но путь этот явно обозначен всей историей становления человеческого духа: духа святости и духа гениальности. И если каждый человек, как личность, способен будет пробудить дремлющий в нём дух святого и дух гения, то тогда и настанет день о котором говорил св. Апостол Павел: «Сам же Бог мира да освятит вас во всей полноте, и ваш дух и душа и тело во всей целостности да сохранится без порока в пришествие Господа нашего Иисуса Христа» (1 Фес. 5: 23). Природа святых и гениев световая. Все они – носители Божественного света, своеобразные световые корпускулы, создающие мощную световую волну. Они освещают человеческую жизнь, через их подвиги и труды человечество прозревает, вбирает в себя свет бытия, постигает тайны Божественного света. И если к этому приходят лишь единицы – это не повод отвергать такую возможность для всех других. Преобразование человечества в Богочеловечество – это единственно достойный путь для образа и подобия Божия.

*Опыт творческой жизни гения, равно как и опыт духовной жизни святого, есть достояние всечеловеческой духовной культуры.* И опыт этот имеет не только познавательное значение, но и, прежде всего, нравственное, воспитательное значение. *Святые и гении есть маяки духа, указывающие человечеству пути следования за достойными подражания примерами.* Судьба человека во многом определяется теми маяками, которые вспыхивают на его пути, а уже сам человек определяет те из них, которые, на его взгляд, указывают ему верный путь. Гений как художник пробуждает дремлющее в каждом человеке *чувство прекрасного*, гений как мыслитель расширяет потенции *творческого ума*, которыми одарён каждый человек, гений как творец учит всех людей *созиданию*. Пример святого показывает нам абсолютную ценность *безусловной любви*, и учит каждого из нас следовать единственно необходимой для духовного преображения заповеди – *«люби Бога больше себя и ближнего, как себя»* и тем самым пробуждает в каждом из нас изначальную от сотворения *человечность*, которая и есть сама *любовь*.

---

<sup>43</sup> «специальные люди» – так русский художник А.А. Иванов назвал людей, избранных к духовному творчеству.

Дорога святого – это всегда путь любви, дорога гения – это всегда путь истины. Слияние этих двух дорог в единый, *указанный Богом Путь*, и есть собственно – путь жизни, а святые и гении – суть маяки, выстраиваемые на этом пути в духовной истории человеческого рода. И поскольку таковые люди всегда *были, есть* и всегда *будут* среди нас, то наступит, наконец, время, когда освещенный светом истины человек обретет, наконец, любовь, которая «долго терпит, милосердствует, ... не завидует, ... не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде...» (1 Кор. 13: 4–6). И тогда человек «сорадуется истине» (1 Кор. 13: 6), увидит всю неприглядность того, что им содеяно, увидев, – ужаснется, а ужаснувшись, – прозреет. И к такому прозрению ведут нас *жизнь и подвиги святых*, равно как и *творческий труд гениев*.

Если «творчество, – как говорит Н.А. Бердяев, – есть обнаружение человеческого начала, человеческой природы», то гениальность есть основание (principium) человека, – принцип духовный, познавательный, творческий, определяющий природу человека, равно и святость есть духовный, нравственный, созидательный принцип человека также определяющий его природу – его *человечность*. А если это так, то *святость плюс гениальность и есть собственно сама квинтэссенция, сама сущность человека*.

## Литература

1. **Бердяев Н.А.** Алексей Степанович Хомяков / Вступ. ст., послесловие, приложение и коммент. Л.Е. Шапошникова. – М.: Высш. шк., 2005. – 239 с. – (Классика философской мысли).
2. **Бердяев Н.А.** Самопознание: Сочинения. – М.: Эксмо, 2008. – 640 с. – (Антология мысли).
3. **Бердяев Н.А.** Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Николай Бердяев. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 668,[4] с. – (Philosophy).
4. **Бердяев Н.А.** Спасение и творчество. Два понимания христианства. // «Путь», Париж, 1926, № 2 Январь. – С.26–46.
5. **Бердяев Н.А.** Основы религиозной философии // «Вестник русского христианского движения». – Париж-Нью-Йорк-Москва, 1 – 2007, № 192. – С.169–194.
6. **Бердяев, Н.А.** Философия свободы / Николай Бердяев. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. – 699, [5] с. – (Philosophy).
7. **Бердяев Н.А.** Философия свободного духа // Бердяев Н.А. Диалектика божественного и человеческого. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2005. – С.15–338.
8. **Зеньковский В.В.** Проблема творчества. По поводу книги Н.А. Бердяева «Смысл творчества. Опыт оправдания человека» // Бердяев Н.А.: pro et contra. Кн.1 / Сост., вступ. ст. и прим. А.А. Ермичева. – СПб.: РХГИ, 1994. – С.284–305.

9. **Евсевий Памфил.** Церковная история. – СПб.: Амфора, 2007. – 491 с.
10. **Лозе Эдуард.** Павел. Биография. Пер. с нем. – М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2010. – 354 с.
11. **Ломброзо Ч.** Гениальность и помешательство. СПб., 1902.
12. **Лосев А.Ф.** Диалектика мифа. – М.: Академический проект, 2008. – 303 с. – (Философские технологии).
13. **Макрей Джон.** Жизнь и учение апостола Павла. Пер. с англ. – Чебоксары: Коллоквиум, 2009. – 534 с.
14. **Мережковский Д.С.** Лица святых от Иисуса к нам. – М.-Харьков, 2000.
15. **Розанов В.В.** Святость и гений в историческом творчестве // Бердяев Н.А.: pro et contra. Кн.1 / Сост., вступ. ст. и прим. А.А. Ермичева. – СПб.: РХГИ, 1994. – С.270–275.
16. **Свящ. Ил. Гумилевский.** Учение ап. Павла о душевном и духовном человеке. – Сергиев Посад, 1913.
17. **Фишер К.** История новой философии: Введение в историю новой философии. Фрэнсис Бэкон Верлуамский: Пер. с нем. / К. Фишер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 541,[3] с. – (Philosophy).
18. **Чернов С.В.** Книга о гениальности. Т.1: Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление (монография). Воронеж – М.: АНО «Институт духовной культуры и свободного творчества», 2010. – 562 с.
19. **Чернов С.В.** Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура. 2013, № 12(72). С.1757-1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
20. **Чернов С.В.** Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№3/2014). Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Наука Образование. Проектная деятельность – Россия XXI век» / Под редакц. проф. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования. – С.279-323.
21. **Чернов С.В.** Характерология гениальности: Образ личности гения (опыт исследования творческой жизни Оноре де Бальзака), 2014 – (принята к публикации в журнал «Философия и культура»).
22. **Швейцер А.** Мистика Апостола Павла // Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
23. **Эмерсон Р.** Нравственная философия. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 384 с. – (Классическая философская мысль).

# ОБРАЗ ЛИЧНОСТИ ГЕНИЯ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНИ Н. А. БЕРДЯЕВА

С. В. Чернов

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

Природа гениальности – религиозная... Гениальность есть иная онтология человеческого существа, его священная непригодность к “миру сему”. Гениальность есть “мир иной” в человеке, нездешняя природа человека.

*Николай Александрович Бердяев*

Индивидуальность объясняется только сама из себя.

*Алексей Фёдорович Лосев*

## I

Творческая жизнь гения складывается из трёх составляющих: творческий путь, творческий акт и творческое наследие гениального человека, который собственно и является настоящим творцом духовной культуры своего народа. В свою очередь, *духовная культура как таковая не может существовать вне храма, а таковым храмом для неё является сам человек.*

Строительство настоящего Храма отечественной духовной культуры началось с Крещения Руси. Вторым замечательным этапом становления духовной культуры в России явилось монастырское движение XIV–XVI веков, когда монастыри стали настоящими центрами духовного, нравственного и культурного строительства и несли русскому человеку не только истины православной веры, но также просвещение и образован-

ность. Именно монастыри явились первыми регулярными учебными учреждениями России. Символично, что первым русским учёным, признанным мировым научным сообществом, первым действительным членом двух Европейских академий, стал Михаил Васильевич Ломоносов, получивший своё первое образование в Славяно-греко-латинской академии при Заиконоспасском монастыре. И, наконец, настоящим пиком русской духовной культуры, несравненным украшением её, явился расцвет литературы и искусства XIX века, который нашел своё завершение в извержении духовного вулкана Серебряного века.

В исследованиях, посвященных настоящему периоду нашей истории, мы нередко встречаем мысль, что представители творческой интеллигенции этого времени подготовили революцию. Глубокое заблуждение. Наиболее яркие мыслители и философы, писатели и поэты России последней трети XIX и первых десятилетий XX века были, по сути, *провидцами*. Причем, провидцев не следует путать с футурологами, которые пытаются предсказывать будущее так же, как это обычно делают гадалки. *Провидцы же – просто видят.*

Русские мыслители ясно увидели грядущее разрушение Храма русской духовной культуры, узрели грядущее нравственное и духовное падение человека. Так, Федор Михайлович Достоевский ясно увидел, и блистательно обрисовал в «Бесах» весь цинизм будущих революционеров, так называемых «борителей за гражданские права и светлое будущее человечества», настоящим мотивом деятельности которых является отнюдь не забота о процветании человеческого рода, а не что иное, как ущемленная гордыня и циничное корыстолюбие. В свою очередь, Дмитрий Сергеевич Мережковский в своей статье 1905 года пророчески предрек наступление «грядущего хама»: «Одного бойтесь – рабства, и худшего из всех рабств – мещанства, и худшего из всех мещанств – хамства, ибо воцарившийся раб и есть хам... – грядущий князь мира сего, Грядущий Хам»<sup>44</sup>. Но при этом глубокое убеждение питает дух Мережковского: «Хама Грядущего победит лишь Грядущий Христос»<sup>45</sup>.

Одним из выдающихся представителей русской религиозно-философской мысли первой половины XX века был Николай Александрович Бердяев, творчество которого являет собой исключительный образец русского национально-го гения. Бердяев не просто философ, не просто мыслитель, *Бердяев – провидец*. Он не только любил свою Россию, но и очень хорошо знал и понимал её, он внутренним чутьём отражал особенности русского духа и русской духовной культуры. «Если возможна в России великая и самобытная культура, – пишет Н.А. Бердяев, – то лишь культура религиозно-синтетическая, а не

---

<sup>44</sup> Мережковский Д.С. Грядущий Хам // Полярная звезда. 1905, № 3 (30 дек.). С.190.

<sup>45</sup> Там же. С.192.

аналитически-дифференцированная. И всё, что было великого в духовной жизни России, было именно таким. Дух религиозно-синтетический отпечатался и на русской литературе, и на русском искании целостной правды во всём и везде»<sup>46</sup>.

Николай Александрович понимал, что отказ России от религиозно-синтетической культуры, её увлечение миражами несвойственной ей культуры западной, неминуемо приведут к трагедии утери национального самосознания. И эту трагедию мы переживаем сегодня. Сила нашей страны начала катастрофически истончаться в условиях бурного поклонения блистающим миражам европейско-американской политики, экономики и жизненного уклада, – миражам «золотого тельца», а культура наша начинает катастрофически терять своё значение, нивелируется, стирается уже, и тем самым некогда великая страна становится уже настоящей помойкой для отрыжки псевдокультурных суррогатов западной цивилизации. Мы, современные россияне, забыли, к сожалению, о том, что сила России в её духовной культуре, а сама суть её духовного преображения не в брюхе, а в духе. Об этом всегда предупреждали нас наши великие русские мыслители: А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, К.Н. Леонтьев, В.С. Соловьёв, Н.А. Бердяев.

В истории русской философии имя Николая Александровича Бердяева занимает особое место, он оставил после себя огромное наследие, но многие из его интуиций требуют ещё своего вдумчивого прочтения и осмысления.

Вместе с тем, если провести подробнейший контент-анализ высказываний о Бердяеве его современников: профессиональных философов, известных богословов, ведущих публицистов и просто коллег по литературному цеху, то мы увидим, что критиковали его творчество и его идеи много чаще, чем одобряли, а нередко и жестко «огрызались» в его адрес<sup>47</sup>. Причин к этому было немало, но одна из них – самая значительная, и, пожалуй, самая явная, заключается в том, что Н.А. Бердяева с полным основанием следует отнести к плеяде *творческих гениев*, – тех гениальных людей смысл и значение творчества которых либо не понимается современниками, либо ими же отвергается. Вот только один из подобных примеров.

---

<sup>46</sup> Бердяев Н.А. Алексей Степанович Хомяков. М., 2005. С.186.

<sup>47</sup> В России, в обстановке первых двух десятилетий XX века, в условиях принципиального изменения нравственных, эстетических и духовных ценностей и множественности социально-политических парадигм, жесткая и зачастую нелицеприятная полемика была обычным явлением в среде думающей и пишущей российской интеллигенции и критикой не занимался только разве лишь ленивый. Сам Н.А. Бердяев, в молодости, в своих многочисленных критических статьях и обзорах проявляет жесткий полемический характер. Однако со временем в его трудах, которые все более наполнялись глубоким содержанием и высоким смыслом, полемических выпадов и «критицизмов» становится все меньше и меньше.

В октябре 1913 года в Санкт-Петербургском журнале «Северные записки» была напечатана статья Б.В. Яковенко под броским названием «Философское донкихотство», полностью посвященная критике религиозной философии Н.А. Бердяева. Предварительно отметим, что Николай Александрович был не первым русским мыслителем, которого обвиняли в «донкихотстве». В эту компанию в разное время попадали К.Н. Леонтьев и В.С. Соловьев. Так, выступая с критикой доклада Вл. Соловьева «О причинах упадка средневекового миросозерцания», В.О. Ключевский писал: «Наполовину припадок неясной и воспаленной мысли, наполовину игра словами. Дон Кихот христианства, который, желая повернуть человечество на христианскую стезю, новых язычников жалует в христианство»<sup>48</sup>. В одной из своих статей В.В. Розанов писал о Константине Леонтьеве, что он был «теоретиком и Дон Кихотом “эгоистического я”, а не был вовсе жизненным человеком со всей суммой реальных отношений»<sup>49</sup>.

Таким образом, благодаря Яковенко, несмотря на резкий и ругательный тон статьи, Н.А. Бердяев попал в очень хорошую компанию. Главная мысль Яковенко в его отношении к философии Бердяева сводится к следующему. Современное общество не в силах принять идеалов Бердяева: «Оно хочет идти всё дальше не оглядываясь. В этом сказывается здоровая жадность его общественных инстинктов. Жадность же г. Бердяева – болезненная и непрозорливая: он стремится съесть возможно побольше, возможно поскорее и чего попало, вместо того, чтобы утолять свой голод постепенно и хорошей пищей»<sup>50</sup>. Философию Бердяева Яковенко называет «плодом фантазии» и объявляет ее натуралистической, ограниченной и субъективной<sup>51</sup>. И, как итог, Яковенко говорит о том, что кризис современной философии есть ни что иное, как надуманная Бердяевым проблема, и, потому, он де «бьется с ветряными мельницами»<sup>52</sup>.

По мнению Яковенко, «донкихотство религиозной философии г. Бердяева»<sup>53</sup>, сильно мешает «чистой философии», цель которой «дать систему законченных и обязательных знаний о сущем»<sup>54</sup>. Но и этого мало, «донкихотство г. Бердяева» мешает не только философии, но и религии, поскольку нет ничего хуже «религиозного новатора, который вымышляет свое религиозное

<sup>48</sup> Ключевский В.О. Письма. Дневники. Афоризмы. М., 1968. С.258–259.

<sup>49</sup> Розанов В.В. Уединенное. Т.2. М., 1990. С.392–393.

<sup>50</sup> Яковенко Б. Философское донкихотство // Н.А. Бердяев: pro et contra. Кн 1. СПб., 1994. С.236–237.

<sup>51</sup> Там же. С.234.

<sup>52</sup> Там же. – С.233.

<sup>53</sup> Там же.

<sup>54</sup> Там же. – С.237.

обновление, запершись в кабинете»<sup>55</sup>. Да, неокантианцу Яковенко, стороннику научной философии (в гуссерлианском понимании) никак не понять весь универсализм и томление духа «русского религиозного гения», которые не могут привести и никогда не приведут к законченной и правильной научной философии, столь желанной Яковенко и другим позитивистам, для которых Дон Кихот, – это отнюдь не *благородный рыцарь* и не *гений идеала*, а выставленный Сервантесом на посмешище сумасшедший. Для Яковенко и для многих других позитивистов «донкихотство трагикомично»<sup>56</sup>, внутренне противоречиво и потому находится в антагонизме с действительностью. Ни Яковенко, ни другие позитивисты никогда не смогут понять, что легендарный Дон Кихот не был ни сумасшедшим, ни безумным фанатиком. Совсем наоборот – он есть законченный оптимист, человек, лишенный стереотипов, человек, поверивший в свою мечту (так же как Ассоль Александра Грина в «Алых парусах») и тем возвысившийся над примитивными потребностями толпы, и утилитарными умозрениями философов-обывателей. Ведь «истинное безумие всегда всерьез; шутки шутят люди благоразумные»<sup>57</sup>. Дон Кихот есть уникальный носитель принципов духовной чистоты, справедливости и свободы. Это *гений идеала*, который он сам для себя сотворил (как и все гениальные люди), того идеала которым он только и жил и к которому он так беззаветно стремился, невзирая ни на трудности, ни на препятствия; ни на осуждения и насмешки, которые он не просто игнорировал, нет, он их просто не замечал; ни на побои и гонения, которые он героически переносил. А когда мечты не стало – он просто не смог жить дальше. Духовные достижения Дон Кихота продлили его жизнь в вечность и тем утвердили *жизнеспособность духовного идеала*. Поэтому и философия Бердяева остается не просто непонятной, но даже враждебной неокантианцу Б. Яковенко и другим философам позитивистам.

Вместе с тем, если отвлечься от чисто критических аспектов данной статьи, то Б.В. Яковенко выбрал в лице Дон Кихота очень удачный образ для сравнения с ним Бердяева. Тот идеальный образ, который по мысли И.С. Тургенева выражает, прежде всего, веру: «...веру в нечто вечное, незыблемое, в истину, одним словом, в истину, находящуюся *вне* отдельного человека, не легко ему дающуюся, требующую служения и жертв, – но доступную постоянству служения и силе жертвы»<sup>58</sup>. Так и хочется отнести эти слова Тургенева,

---

<sup>55</sup> Яковенко Б. Философское донкихотство // Н.А. Бердяев: pro et contra. Кн 1. СПб., 1994. – С.237.

<sup>56</sup> Там же. – С.226.

<sup>57</sup> Мигель де Унамуну. Житие Дон Кихота и Санчо. СПб., 2002. С.82.

<sup>58</sup> Тургенев И.С. Гамлет и Дон Кихот // Тургенев И.С. Собрание сочинений в десяти томах. Т.10. М., 1962. С.252.

сказанные им о Дон Кихоте, к Николаю Бердяеву. Не за истину ли, подобно Дон Кихоту, сражался Бердяев, торжество которого «всегда состояло в том, чтобы дерзать, а не в том, чтобы стяжать успех»<sup>59</sup>, не за истину ли запирался Бердяев «в своем замке и отстреливался от неприятеля»<sup>60</sup>, а «отстреливаться» ему приходилось от многих отмеченных глубокими и регулярными знаниями авторов, идолом (ведь идеалов они не приемлют) которых является «система законченных и обязательных знаний». Да, таким философам как Яковенко никогда не понять ни Дон Кихота, ни Бердяева, которые странствуют по «мирам иным», первый – на своем Росинанте, а другой – посредством своего пера, по тем мирам, которые недоступны сознанию и потому объявляются несуществующими поборниками «законченных и обязательных знаний».

Но Борису Валентиновичу Яковенко повезло, и Дон Кихот и Н.А. Бердяев переживут века, а имя Яковенко сохранится в истории русской духовной культуры лишь только потому, что он прозорливо связал между собой эти два гениальных имени – имена *гениев идеала: гений Дон Кихота и гений Бердяева*, рыцарский дух которых проявлялся в том, что оба они никогда не признавали себя побежденными, а само поражение могли превратить в победу и считали, что истинное «призвание человеческой личности – открыть себе новые пути в пространстве и продлить себя во времени»<sup>61</sup> и тем стремились утолить свою «кажду вечности», которая мучает лучших людей<sup>62</sup>.

Ещё один пример. Остановимся на взаимоотношениях Н.А. Бердяева и Л.И. Шестова, который будучи постоянным оппонентом Бердяева, был, вместе с тем, ему лучшим другом. Бердяев и Шестов – два выдающихся представителя русской религиозной философии, имеющей, однако у каждого из них совершенно оригинальные истоки, абсолютно иное содержание и уникальное во всех отношениях звучание. Долгие годы этих двух неординарных людей связывали узы личной дружбы, прервавшейся лишь со смертью Льва Исааковича Шестова (1938). Но взаимоотношения их были между тем очень сложными и неоднозначными.

Познакомились они на встрече нового года, – последнего года девятнадцатого столетия. Вспоминает Л.И. Шестов: «Мне было 34 года, когда я познакомился с Бердяевым. Ему было тогда 26 лет. Мы вместе в Киеве праздновали новый год в 1900. В эти годы, выпивши немного, я становился задирой. Мои друзья знали эту слабость и всегда находили способ меня подпоить. В этот

<sup>59</sup> Мигель де Унамуну. Указ. соч. С.38.

<sup>60</sup> Бердяев Н.А. Самопознание. М., 2008.

<sup>61</sup> Мигель де Унамуну. Указ соч. С.25.

<sup>62</sup> Бердяев Н.А. Спасение и творчество. Два понимания христианства // «Путь», 1926, №2 Январь. С.45.

вечер Бердяев сидел рядом со мной. Я дразнил его невероятно, вызывая взрывы всеобщего хохота. Но когда мой хмель прошел, я сообразил, что Бердяев, вероятно, обижен. Я извинился перед ним и предложил выпить на брудершафт. Кроме того, я просил его для доказательства, что он простил меня, зайти ко мне завтра. Он пришел. Так началась наша дружба. Мы никогда не были согласны. Мы всегда сражались, кричали. Он всегда упрекал меня в шестовизации авторов, о которых я говорю. Он утверждал, что ни Достоевский, ни Толстой, ни Киркегард никогда не говорили того, что я заставляю их говорить. И каждый раз я ему отвечал, что он оказывает мне слишком большую честь, и если я действительно изобрел то, что я утверждаю, то я должен раздуться от тщеславия»<sup>63</sup>.

Известно, что Бердяев всегда проявлял свой кипучий темперамент и отличался особой несдержанностью в спорах, но их споры с Шестовым носили особо ожесточенный характер: «Как свидетельствует биограф Бердяева, Дональд Лоури, Шестов рассказывал впоследствии писателю Ремизову, что в пылу полемики Бердяев нередко кричал на него, защищая свои идеи, что иногда он даже отказывался слушать своего оппонента, стуча кулаком по столу, причём его схватывали спазмы, у него начинался тик и т.д.»<sup>64</sup>. Так разворачивалась эта уникальная во всех отношениях, и странная для многих, дружба двух мыслителей, которые в спорах своих находили не только горечь от невозможности прийти к единому мнению или компромиссу, но, несомненно, получали дополнительный духовный запал, просто необходимый для внутреннего духовного горения.

Споры хороши только в одном, они стимулируют активность нашего ума и тем уже помогают нам в нашем творчестве. Ведь полемика воодушевляет. Но для этого, спор должен быть действительно конкретным и содержательным. И недаром современники любили присутствовать при спорах Бердяева и Шестова, и с нетерпением ожидали этого события, ведь духовный и эмоциональный запал сражений этих мыслителей, в какой бы форме они ни протекали, стимулировал силы творческого ума и духовно зажигал всех при этом присутствующих.

Шестов и Бердяев спорили не только устно, они выступали с критическими статьями, где с тем же пылом как бы продолжали свои изустные споры. Но до каких бы глубин ни заходили их разногласия, они всегда отдавали должное, уникальности творческого ума друг друга и всегда сохраняли благородство истинных мыслителей. В частности в критической статье Л.И. Шестова «Николай Бердяев. Гнозис и экзистенциальная философия» (1938), написанной философом перед самой своей смертью, и посвященной критике противоре-

---

<sup>63</sup> Цит. по: *Левицкий С.А.* Свобода и ответственность. М., 2003. С.401

<sup>64</sup> Там же – С.404.

чий философии Бердяева, который, по мысли автора, пытается примирить непримиримые, на взгляд самого Шестова, экзистенциальную и умозрительные философии, а также веру и разум, Шестов вместе с тем, называя Бердяева «учителем и философом культуры», пишет: «Его задача поднять уровень человеческого сознания и направить интересы людей к высоким хотя, но всё же осуществимым идеалам: в этом он видит назначение человека, в этом он видит и своё собственное назначение писателя и проповедника. И он, конечно, бесспорно прав, по-своему. В наше смутное и мрачное время предостерегающий и поучающий голос Бердяева, его благородная борьба с мракобесием, обскурантизмом, с попытками угашения духа имеет огромное значение: его слушают и ему любовно поклоняются тысячи»<sup>65</sup>.

В свою очередь в «Опыте философской автобиографии», Бердяев подтверждает свои искренние дружеские чувства и глубокое уважение, которое он всегда питал к Шестову: «В это время, перед ссылкой (т.е. перед 1990 годом) я познакомился с человеком, который остался моим другом на всю жизнь, быть может, единственным другом, и которого я считаю одним из самых замечательных и лучших людей, каких мне приходилось встречать в жизни. Я говорю о Льве Шестове, который так же был киевлянин. В то время появились его первые книги, и меня особенно заинтересовала его книга о Ницше и Достоевском. Мы всегда спорили, у нас были разные мирозерцания, но в шестовской проблематике всегда было что-то близкое мне. Это было не только интересное умственное общение, но и общение экзистенциальное, искание смысла жизни. Общение было интенсивным и в Париже до самой его смерти»<sup>66</sup>. Всего несколько строк, а ведь о многих других Бердяев писал здесь намного больше и пространнее, но в этих словах чувствуется настоящая глубина духовного родства, крепко связывающая Бердяева и Шестова, выражение которой не терпит многословия. Ведь самая значительная в жизни человеческой фраза и она же и самая короткая состоит всего лишь из трех слов: «Я тебя люблю», или, что тоже самое: «Возлюби ближнего своего...».

## II

Если бы Артуру Шопенгауэру привелось взглянуть на любую из портретных фотографий Николая Александровича Бердяева, то он назвал бы изображение «гениальной головой» и ни чуть бы не удивился, если бы узнал, что Николай, будучи гимназистом, «не успевал» по математике, а это

---

<sup>65</sup> Шестов Л.И. Николай Бердяев. Гнозис и экзистенциальная философия // Шестов Л. Сочинения. М., 1995. С.416–417

<sup>66</sup> Бердяев Н.А. Самопознание. М., 2008.

последнее выдающийся немецкий философ, вслед за Иоганном Гаманом, считал ярким отличительным признаком гения. Главные атрибуты гениальности Н.А. Бердяева – это независимость ума, предельная творческая активность и личностная смелость, пророческий дар интегративного видения, а также поразительная продолжительность творческой деятельности, интенсивность которой не только не угасала со временем, как это зачастую бывает у высокоталантливых людей, а напротив, всё более углублялась, и с течением времени всё ярче *освещалась гением Бердяева*.

Каждый гениальный человек гениален по-своему, – *уникально гениален*. «В гении то прекрасно, – не без оснований утверждал Оноре де Бальзак, – что он похож на всех, а на него – никто». Гений Николая Александровича Бердяева, этого великого русского мыслителя, философа и писателя проявился, прежде всего, в том, что ему, как никому другому, удалось высказать такое количество оригинально-гениальных идей, одно перечисление которых лишь в их кратких формулировках, заняло бы, по меньшей мере, целый увесистый том, объемом так примерно страниц в пятьсот. Свящ. Александр Мень очень верно заметил, что по поводу одной строчки из трудов Бердяева можно написать целое сочинение, а таких строчек у Бердяева тысячи. Нам неизвестен другой такой мыслитель, который смог бы соревноваться с Николаем Александровичем, в этой его способности *генерировать гениальные идеи*. Действительно, каждый гениальный человек гениален по-своему и каждый гений оставил человечеству немало таких идей, которые мы называем оригинальными, гениальными, творческими, но гений Бердяева позволил ему сублимировать его творческий дар именно в этом направлении, и, в результате, действительно гениальные идеи встречаются в его литературных трудах без преувеличения будет сказано – чуть ли не на каждой странице.

Писания Бердяева предельно своеобразны и оригинальны, а подражать его писательскому стилю просто невозможно. Одна мысль следует за другой, нанизывается на предыдущую, но не сливается с нею, а начинает жить своей собственной жизнью. Но не успеешь, как следует, насладиться этой идеей, как за ней уже следует другая, требующая не меньшего внимания и размышления, чем предыдущая. Почти на каждой странице бердяевских трудов можно найти такие идеи (да их впрочем, и не надо искать – они сами впрыгивают в твоё сознание), развитие каждой из которых могло бы составить отдельную статью, стать предметом оригинального исследования, определить тему диссертационной работы. Но главная ценность этих многочисленных и поистине гениальных идей Бердяева заключается в их парадоксальной обнаженности, в глубине их неизречённого смысла. Каждая почти мысль Н.А., кажущаяся вначале простой и понятной, уже через несколько мгновений начинает вызывать массу вопросов, которые, однако, не предполагают простых и однозначных ответов. Идеи Бердяева производят в

его читателях особую духовную индукцию, заставляют их глубоко задуматься и *учиться мыслить*, – учиться тому, о чем так настойчиво говорил в свое время Блез Паскаль: «Человек, по-видимому, создан, чтобы мыслить. Будем же учиться хорошо мыслить». Чтение произведений Бердяева есть настоящее воспитание творческого ума человека. А в своем *учении о творчестве* Николай Александрович высказывает такие идеи, которые могут быть настоящими маяками на пути возрождения русской духовной культуры.

Если вершинным началом разработки Бердяевым проблемы творчества была его книга «Смысл творчества» (1916), то вершинным и блистательным пиком этого глобального «проекта» явилась книга «О назначении человека. Опыт парадоксальной этики» (1931). *Парадоксальная этика* – это изобретение Бердяева, изобретение, которое в определенном смысле можно сравнить с техническими изобретениями Леонардо да Винчи, воплощение многих из которых стало возможным лишь в наше время, поскольку технические возможности той эпохи в которой жил Леонардо были много ниже его идей. *Парадоксальная этика* Бердяева – это этика будущего, и в «Назначении человека» Бердяев обосновывает эту новую парадоксальную этику творчества.

Н.А. Бердяев выделяет три этики: этику закона, этику искупления и этику творчества. *Этика закона* – это формальная и нормативная этика греховного человечества, она не знает ценности личности, «она основана на подчинении человека нормам, для неё не существует человеческой индивидуальности», она отражает «идею абстрактного добра». *Этика закона* – это власть нормы, и как любая власть, она подавляет личность, нивелируя индивидуальность. Но парадокс в том, что личность, как таковая, как «парадоксальное сочетание конечного и бесконечного» не может иметь своей онтологии, своего бытия, не может личность всецело раскрыться под каким-либо бременем. Не об этом ли говорит св. Апостол Павел: «Закон же пришел после и таким образом умножилось преступление...» (Рим. 5: 20). Если хорошенько поразмыслить, то можно понять, что русская поговорка «закон, что дышло, куда повернул, туда и вышло», отражает самую суть этики закона.

В свою очередь, Божественная воля не может подавлять человека, воля Творца может только возвышать, и «этика искупления исходит из живого человеческого существа, а не из абстрактной идеи добра»<sup>67</sup>. По мысли Бердяева, в этике искупления при всей ее значимости и глубине не учитывается один важнейший фактор: «Христос пришел не судить, а спасать. Мир же прежде любит суд и нуждается в суде и плохо понимает спасение, хотя нуждается в нём более всего. Абсолютное откровение Евангелия о Царстве Божьем неместимо ни в какие социальные и исторические формы, всегда

---

<sup>67</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики // Бердяев Н.А. О назначении человека. О рабстве и свободе человека. М., 2006. С.420.

относительные и временные. Правда духовной жизни неместима в жизнь природную»<sup>68</sup>. В отличие от Ветхого завета, Евангелие нацелено прежде всего не на разрешение жизненных, природных задач, сколько заботится «об излечении и перерождении ткани души»<sup>69</sup>. Личность творца уникальна, он «забывает о спасении, он думает о ценностях сверхчеловеческих»<sup>70</sup>, а творчество, в свою очередь, «означает переход души в иной план бытия. И душа может жить одновременно в разных планах бытия, может быть на высоте и в низинах, может дерзновенно творить и смиренно каяться. Но творчество во всех сферах, и в сфере чисто моральной, ибо есть моральное творчество, говорит о том начале человека, на котором может быть построена иная этика, чем этика закона и этика искупления»<sup>71</sup>. Сопоставление, вернее противопоставление, и даже столкновение этики закона и этики творчества позволяет Бердяеву сделать следующий важнейший вывод: «Только этика творчества может победить искалечение и иссушение человеческой души отвлеченной добродетелью, отвлеченной идеей, превращенной в норму и правила. Идеи правды, истины, красоты должны перестать быть нормами и правилами жизни и стать энергиями жизни, внутренним, творческим огнем в человеке»<sup>72</sup>.

Необходимость новой этики, – парадоксальной этики творчества, Н.А. Бердяев видит в том, что «в нравственной жизни человечества появились три новых фактора, которые приобретают небывалую до сих пор силу»<sup>73</sup>.

Во-первых: «Человек полюбил *свободу* больше, чем любил её прежде, и требует свободы с необычайной настойчивостью»<sup>74</sup>. Свобода о которой говорит здесь Бердяев, не есть вседозволенность, а наоборот, свобода есть высочайшая ответственность. Ведь «образ Божий» в человеке, составляющий его природу, – это осознание того, что *не все дозволено* (об этом говорил Ап. Павел), ведь в отягощенном грехом человеке вседозволенность – это и есть бесчеловечность, а насаждение вседозволенности – это лучший способ формирования духовно и творчески ущербных монстров.

Во-вторых: «Человек стал более *сострадателен*, чем прежде, он не выносит уже жесткости былых времен, он по новому жалостлив ко всякой твари, не только к людям, к самому последнему из людей, но и к животным и ко всему живущему»<sup>75</sup>. Действительно, несмотря на всю жестокость нашей

---

<sup>68</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики // Бердяев Н.А. О назначении человека. О рабстве и свободе человека. М., 2006. С.420.

<sup>69</sup> Там же.

<sup>70</sup> Там же. С.427.

<sup>71</sup> Там же. С.428.

<sup>72</sup> Там же. С.435.

<sup>73</sup> Там же. С.455.

<sup>74</sup> Там же. С.456.

<sup>75</sup> Там же.

жизни, индивидуальная сострадательность сейчас много выше, чем даже сто лет назад, а тем более выше, чем, скажем, в средние века.

В-третьих, современный «человек жаждет творить более, чем прежде, он хочет религиозно оправдать и осмыслить свое творчество. Он не выносит уже внутреннего и внешнего насилия над своим творческим инстинктом»<sup>76</sup>. И с этим также трудно не согласиться. Несмотря на продолжающие действовать в современном человеке «инстинкты рабства, жестокости» и «творческого бессилия», он, вместе с тем, всё более и более *осознает и распознает в себе божественные основы человечности и творческойности*. И поэтому, утверждает Бердяев, «новая этика может быть лишь этикой свободы, сострадания и творчества»<sup>77</sup>.

Приведем здесь один из фрагментов, в котором заложена сама соль учения Н.А. Бердяева о парадоксальной этике творчества: «Для этики творчества борьба со злом происходит не столько пресечением и уничтожением зла (основной принцип этики закона – С.Ч.), сколько творческим осуществлением добра и творческим преображением злого в доброе (основной принцип этики творчества – С.Ч.). Этика закона есть этика конечного, для неё мир есть замкнутый порядок, из которого никуда нельзя прорваться. Этика творчества есть этика бесконечного, для неё мир раскрыт и пластичен, раскрыты бесконечные горизонты и возможен прорыв к другим мирам. Этика творчества преодолевает кошмар конечного, кошмар порядка жизни, из которого никуда нельзя вырваться»<sup>78</sup>.

Но поскольку в человеке «есть дырочка, просверленная в бесконечность»<sup>79</sup>, то всегда находятся среди людей *мудрецы и пророки, герои и рыцари, святые и гении*, для которых делом жизни становится найти и приоткрыть эту творческую в себе дырочку в бесконечность, и, несмотря на все запреты «средне-нормального и средне-общего сознания», взять на себя полную ответственность за творческое осуществление в мире добра, за нелегкое дело преображения злого в доброе, и таким образом *приобщиться к делу Божественного миротворения, помогая другим людям обрести от Бога дарованные каждому из них дары истины, любви и красоты*. Это последнее и есть миссия «специальных людей» («паси овец моих») в деле духовного преображения человека и обнаружения в каждом из людей «образа и подобия» Творца.

«Человек, – пишет Бердяев, – заключает в себе творческую энергию добра». Нетрудно понять, что мысль эта принципиально отличается от импе-

<sup>76</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики // Бердяев Н.А. О назначении человека. О рабстве и свободе человека. М., 2006. С.456.

<sup>77</sup> Там же.

<sup>78</sup> Там же. С.430.

<sup>79</sup> Там же. С.453.

ратива Канта, где самодовлеющим и абсолютным регулятором человеческих отношений выступает мертвый и безжизненный «долг» или «нравственный закон», заложенный в человеке по мысли Канта от природы, и который так поражал воображение Канта. Человек творит добро не потому, что он поставил перед собой целью осуществить добро. Такое добро уже и не добро вовсе. И «не имеет нравственной цены то, что совершается из страха...»<sup>80</sup>, равно как и то, что делается лишь в ожидании вознаграждения. Человек осуществляет добро «потому что он добр или добродетелен, т.е. заключает в себе творческую энергию добра»<sup>81</sup>. Но если нравственная жизнь человека будет слагаться в соответствии с целью и нормой, то такое нормативное, нормированное, нежизненное добро может стать источником глубоких духовных и социальных потрясений. Любая социальная революция всегда совершается под флагом нормативного добра, но мы на собственном опыте очень хорошо знаем, чем в итоге заканчиваются все социальные революции.

По Бердяеву: «Нравственная жизнь должна складываться не по цели и норме, а по образу и творческому излучению. Красота же есть образ творческой энергии, излучающейся на весь мир и преображающей мир»<sup>82</sup>. Вспомним святых, которые имели духовный опыт божественного откровения, где находили они «красоту несказанную», об этом говорил и св. Бл. Августин и наши св. преп. Сергей Радонежский, и св. Серафим Саровский, и мы не можем оспаривать этот духовный опыт лишь на том основании, что сами такового не имели. Нелишним здесь будет вспомнить и «муки творчества» гениальных людей, которые они никогда бы не променяли на серое и бесцветное существование, пусть даже блистающее всеми переливами «посюсторонней» красоты, так умиляющей толпу. Николай Александрович тысячу раз прав, когда утверждает, «что в основе жизни лежит энергия, а не закон»<sup>83</sup>. В этике творчества «свобода означает не принятие закона добра, а индивидуальное творчество добра и ценности»<sup>84</sup>, а это и есть ни что иное, как сама духовная, творческая жизнь, без которой вообще трудно представить себе сам смысл человеческой жизни.

По мысли Н.А. Бердяева высший поступательный подъем духовной жизни должен преобразить мир объективации, и такое преобразование духа должно соответственно привести к преобразению мира природного, освещению пло-

---

<sup>80</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики // Бердяев Н.А. О назначении человека. О рабстве и свободе человека. М., 2006. С.431.

<sup>81</sup> Там же. С.444.

<sup>82</sup> Там же. С.445.

<sup>83</sup> Там же. С.430.

<sup>84</sup> Там же. С.429.

ти в соответствии с высшим Замыслом Творца. Но что же есть по Бердяеву духовная жизнь? Здесь можно выделить следующие тезисы, вытекающие из основных его положений:

◆ духовная жизнь бесконечна и разнокачественна, в нее входит вся познавательная, художественная, нравственная, религиозная жизнь человека и общение людей в безусловной и жертвенной любви; и, таким образом, дух соединяет Божественное и человеческое, охватывает все устремления человека к Богу, а, следовательно, и всю высшую духовную человеческую культуру;

◆ духовная жизнь имеет иерархический характер, поскольку «существует естественная иерархия духовных дарований. <...> Но само различие духовных организаций и дарований определяется Богом, а не выдуманно людьми»<sup>85</sup>;

◆ духовная жизнь человека разворачивается в неразрывной связи с всеобщей историей духовной человеческой культуры и религии, поскольку человек «во многих духовных актах своей жизни находит истинную реальность великого исторического мира через историческую память, через внутреннее предание, через внутреннее приобщение судеб своего индивидуального духа к судьбам истории» и этим преодолевает человек «свой бедный и суженный кругозор»<sup>86</sup>.

### III

В современных исследованиях, посвященных анализу философского наследия Н.А. Бердяева, мы встречаем одну и ту же уже набившую оскомину мысль, что Бердяев якобы не оставил после себя ни одной достаточно разработанной философской концепции, и что его мысли несистематизированы, концептуально недоработаны, зачастую сумбурны. Но это не совсем так, вернее, – совсем не так. Яркий пример – это учение Н.А. Бердяева о творчестве. Многие упрекают Бердяева в максимализме и в чрезмерной увлеченности, но разве в духовном творчестве, и в частности исследуя самое творчество, можно быть минималистом, и разве можно при этом не быть увлеченным творцом?

Если проследить динамику творческой мысли Бердяева от «Смысла творчества» до «Назначения человека», то можно видеть, что его подход к проблеме творчества постепенно приобретает все необходимые черты стройного и вполне обоснованного учения, учения значительно более сильного и более

---

<sup>85</sup> Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М., 2005. С.21–22.

<sup>86</sup> Бердяев Н.А. Смысл истории // Бердяев Н.А. Смысл истории. Новое средневековье. М., 2002. С.25.

глубокого, чем все вместе взятые современные психологические теории творчества, в основе которых положены жестко-прагматические принципы. В статье «Моё философское мировоззрение», написанной вероятно в середине 30-х годов, но которая не была опубликована<sup>87</sup> при жизни автора, Бердяев дает краткую характеристику основных направлений своей философской мысли, где «учению о творчестве», как сам Бердяев озаглавливает этот раздел статьи, отводится особое место: «Проблема творчества занимает центральное место в моём мировоззрении. Человек был создан для того, чтобы стать в свою очередь творцом. Он призван к творческой работе в мире, он продолжает творение мира. Смысл и цель его жизни не сводятся к спасению. Творчество всегда есть переход от небытия к бытию, т. е. творение из ничего. Творчество из ничего есть творчество из свободы. Однако в отличие от Бога человек нуждается в материале, для того чтобы творить, и в творчество включается элемент, проистекающий из свободы человека. В своём истоке творчество есть взлет, победа над тяжестью мира. Но в результатах, продуктах творчества, обнаруживается тяга книзу. Вместо нового бытия создаются книги, статуи, картины, социальные институты, машины, культурные ценности. Трагедия творчества состоит в несоответствии творческого замысла с его осуществлением. Творчество представляет собой полную противоположность эволюции. Эволюция есть детерминизм, следствие. Творчество же есть свобода, примордиальный акт. Мир не перестал твориться, он не завершен: творение продолжается»<sup>88</sup>.

Учение Бердяева о творчестве, значение которого ещё далеко не осознано и которое требует ответственного и подробного исследования, представляет исключительную важность не только для понимания назначения человека, но и объясняет *принцип, идею человека* как «образа и подобия» Божьего: «Бог-Творец сотворил человека по своему образу и подобию, т. е. творцом, и призвал его к свободному творчеству, а не к формальному повиновению своей силе. Свободное творчество есть ответ твари на великий призыв Творца. И творческий подвиг человека есть исполнение сокровенной воли Творца, который и требует свободного творческого акта. Но творчество по метафизической своей природе есть всегда творчество из ничего, т. е. из меонической свободы, предшествующей самому миротворению. Этот элемент свободы, уходящий в добытийственную бездну, есть в каждом творческом акте человека, в творческом замысле и в творческом взлёте. Человек в отличие от Бога в творчестве своём нуждается в материи, скульптор нуждается в мраморе, из которого высекается статуя, но не из этой материи, не из

---

<sup>87</sup> Опубликована на русском языке в «Вестнике Русского студенческого христианского движения», № 4/5, 1952.

<sup>88</sup> Бердяев Н.А. Моё философское мирозерцание // Философ. Науки. 1990, Кн. 6. С.85–89.

этого чего-то, взятого из мира, зарождается творчество. В творческий замысел всегда проникает элемент первоначальной свободы, свободы ничто. И из глубины этой свободы раздается ответ на Божий призыв. <...> Природа творчества может быть понятна лишь в различии от рождения и в противоположении рождению. <...> Различие между рождением и творчеством установила теология для понимания внутренней жизни Св. Троицы и творения мира. Сын предвечно рождается от Отца. Мир же творится Богом, а не рождается от Бога. Так устанавливается близость по природе, единосушие в рождении и лишь подобосушие, различие по природе в творчестве. Но рождение и творчество в Боге и мире имеют разное значение. Рождение в мире всегда есть распадение и движение по линии дурной бесконечности, в Боге же оно не означает распадения. Творчество в мире есть творчество нового, небывшего, без распадения в творимом, без дурной бесконечности. Между творцом и его творением существует большая связь, чем между рождающим и рожденным. Человек должен в муках рожать вследствие греховного распадения мира. Творить же он должен сообразно идее человека, по призванию, сообщенному ему Творцом»<sup>89</sup>.

Итак, сам Замысел Божий о человеке, есть ни что иное, как *призвание человека к творчеству*. И через творчество человека в мире, только и возможно приобщение человека к Богу, раскрытие в человеке того «образа и подобия», которое было вложено в него Самим Творцом. Грехопадение размыло этот образ, исказило его, и человеку вновь и вновь приходится обретать в своем сознании этот забытый им образ, обретать свой человеческий лик, а творческий путь – это и есть раскрытие Божьего образа в человеке, раскрытие образа Самого Творца. Творчество, по Бердяеву, есть изживание человеком первородного греха, и наоборот: «В царстве антихриста гений будет уже невозможен. И ослабление гениальности в человеческой культуре есть признак того, что это бездарное меоническое царство близится»<sup>90</sup>. И никакая этика закона, никакая мораль, никакие социальные преобразования здесь не смогут ничем помочь. Только творчество, в сочетании с состраданием и обретением человеком истинной свободы, сможет излечить человека от греха и привести его к настоящему Царствию Божию.

В замечательной статье Н.А. Бердяева «Спасение и творчество» (1926) мы находим следующую идею: «природа человеческой личности творящая»<sup>91</sup>, которая кажется поначалу предельно простой, понятной, даже банальной, но содержит в себе столько смысла и значения, что по этому поводу действи-

<sup>89</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. С.306–307.

<sup>90</sup> Бердяев Н.А. Основы религиозной философии // «Вестник русского христианского движения». Париж-Нью-Йорк-Москва. 1 – 2007, № 192. С.194.

<sup>91</sup> Бердяев Н.А. Спасение и творчество // «Путь», Париж, 1926, №2. С.41.

тельно стоило бы написать отдельную монографию. Выскажем некоторые соображения.

*Первое.* Это предельно важное утверждение Бердяева согласуется с основной «формулой» творения, известной нам из Книги Бытия: «по образу и по подобию». В свою очередь, это утверждение Библии подсказывает нам, что это и есть сам *принцип творчества* – в основу творчества положен идеальный во всех отношениях *образец*. Действительно, исследование творческого акта показывает, и мы неоднократно убеждались в этом на примерах творческой деятельности гениев, что гений-творец творит в творении по сути самого себя, раскрывает в творении свой лик и тем самым дарит всем другим глубину и богатство своей личности.

*Второе.* Творчество предполагает духовность, – осенённость Святым Духом. И если бы все люди были причастны к творчеству, то у них просто не хватило бы времени, да и не достало бы желаний бороться за власть, за деньги и уничтожать друг друга. Творчество спасает человека от греха и в этом и спасение, и истинный путь рода человеческого.

*Третье.* Личность и есть собственно *творящая сущность* в человеке. Индивидуум, как природное существо не может творить, он может рождать, производить, размножать, уничтожать, разрушать, отнимать; но творить, отдавать и награждать индивидуум не может, не может также индивидуум жертвовать собой и любить. Все это последнее относится к прерогативам личности. Только творящая личность способна отдавать и награждать, любить и жертвовать собой, а это есть ничто иное, как творчество. Можно сказать и так, что духовное творчество имеет следующие признаки: отдача, награда, сострадание, жертвенность и любовь. Таким образом, *духовное творчество* и есть истинная *человечность*.

*Истинная человечность может раскрыться и проявиться исключительно и только в личности.* Существование индивидуума определяется либо личными, либо родовыми, либо общественными потребностями, главный критерий которых есть польза. Духовная жизнь личности направляется ценностями, в качестве которых выступают: отдача, дарение, жертвенность, сострадание, труд, творчество, любовь. В данном случае мы имеем дело с личностью духовно-созидающей, творческой, абсолютным образцом для которой является образ Богочеловека Иисуса Христа. И напротив, в случае, если активность индивида направляется иными векторами, то здесь перед нами предстает совсем иной человек, – натура разрушающая, антитворческая. Только в личности, раскрывается подлинность человеческой жизни и смысл человеческого бытия, потому как *личность и есть собственно призвание к творчеству*. Таким образом, главным атрибутом, признаком личности является *творческость*, то есть стремление, желание и способность творить, что, в свою очередь есть стремление и

способность любить, отдавать, сострадать, награждать других, трудиться, не требуя награды, жертвовать собой.

Главную творческую задачу современной мысли Н.А. Бердяев видит в создании «учения о человеке как творце»<sup>92</sup>. Понятно, что идеалистические и натуралистические взгляды традиционных антропологий не ставили и не решали подобной задачи. И хотя такие попытки уже предпринимаются в контексте современной философской антропологии, однако они пока ещё имеют очень скромные достижения и не отличаются необходимой синтетической и междисциплинарной направленностью. Современная философская антропология, при всей широте спектра затрагиваемых в ней проблем, пока не учитывает в полной мере всю фундаментальность *проблемы человека как творящего субъекта, – человека как творца, призванного к творчеству Божьим даром и определенным ему Божественным назначением.*

«Творчество не психологично, а духовно»<sup>93</sup> – пишет Н.А. Бердяев, и эта его идея приводит нас к следующим интуициям. Забвение о духовной природе творчества, которое явилось итогом рационально-позитивистского направления в исследовании этого феномена, объясняет, почему вот уже почти как сто лет топчутся на месте такие научные направления, как психология и педагогика творчества. И в этом нетрудно убедиться, обратившись к соответствующей истории вопроса. Однако мы не можем здесь подробно останавливаться на этом, а скажем лишь следующее. Перед философской антропологией ставится сегодня насущная задача *обнаружения настоящих духовных признаков и личностных атрибутов безусловно определяющих человека как творящего субъекта*, через каковые феномены только и можно усмотреть сущность, *самое само* духовного творчества. И только после усмотрения таких феноменов, только и могут быть намечены конкретные пути психологических и педагогических исследований. В противном случае, педагогика и психология творчества продолжают свои бесцельные копания в выискивании психологических качеств и останутся блуждать в дебрях педагогических условий, и по-прежнему будут захлебываться в фактах, как в своё время утонула в них физиология высшей нервной деятельности.

В основу философского *исследования проблемы человека как творящего субъекта*, должны быть положены следующие фундаментальные вопросы: 1) что следует понимать под *духовным преображением* и почему оно собственно происходит в человеке? 2) прежде чем заниматься «формированием творческих способностей», что является сейчас одним из модных направлений психолого-педагогических исследований, необходимо вначале феноме-

<sup>92</sup> Бердяев Н.А. Спасение и творчество // «Путь», Париж, 1926, №2. С.26.

<sup>93</sup> Бердяев Н.А. Основы религиозной философии. С.190.

нологически определить *особенности духовного преображения*; 3) необходимо обнаружить и описать те *духовные признаки*, каждый из которых в своем становлении может вывести (и при каких условиях это происходит) человека на творческий путь. Без этого, усилия по выявлению психологических качеств, определяющих успешность человека в творческом акте, так по-прежнему и будут оставаться лишь простой тратой времени, а в лучшем случае они так и останутся интеллектуальной забавой; 4) вместо стимулирования творческих достижений и проведения периодических формальных мероприятий по «поддержке талантов», необходимо заняться исследованием *целостного процесса преображения духовных энергий человека в энергии творческие*, поскольку любая из жизненных энергий человека может приводить как к творческому горению, так и способствовать угашению в нем творческого огня. При этом необходимо помнить, что человек не способен творить (духовно созидать) без *пробуждения в нем божественного начала*, а ущемление духа в любых, используемых для этого формах, – это всегда смерть для творчества.

«Дух это прорыв», – говорит Бердяев, следовательно, дух сам по себе активен, но для реализации этой духовной активности «душа обязана трудиться – И день и ночь, и день и ночь»<sup>94</sup>. Самое надежное и яркое проявление активности духа, мы можем видеть в *творческом самозабвенном труде*. И, в этой связи, обозначенные выше вопросы должны решаться в привязке с проблемой *духовности труда*. Творчество лишь там может найти себе место, где есть настоящая творческая задача, требующая для своего решения немалых трудовых затрат. Мы недаром здесь обращаем на это внимание, поскольку во многих психологических исследованиях, посвященных проблеме творческой одаренности вместо настоящих творческих задач, используются, как правило, головоломки<sup>95</sup>, а педагогика творчества, в свою очередь, пытается выстроить соответствующую теорию посредством построения абстрактных и потому далеких от реальности моделей. Именно сегодня, как никогда, созрела необходимость не в абстрактных психолого-педагогических изысканиях, где не учитывается ни духовная природа, ни настоящая сущность творчества, а в проведении вполне конкретного философско-антропологического анализа в обозначенных здесь направлениях.

---

<sup>94</sup> Строки из стихов *Николая Заболоцкого*.

<sup>95</sup> См.: *Дункер К.* Психология мышления. М., 1966; *Матюшкин А.М.* Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. М., 1993; *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. М., 2010; и др.

IV

«Наша эпоха нуждается в возрождении самой идеи гениальности»<sup>96</sup>, – написал Н.А. Бердяев ровно сто лет назад в небольшой статье, посвященной разбору книги Отто Вейнингера *«Пол и характер»* (пер. на русск. яз., 1908 г.)<sup>97</sup>. Книгу эту Бердяев называет «замечательной» и оценивает её как особое явление в немецкой духовной культуре, а самого автора ставит вровень с такими гигантами немецкой философской мысли как Кант, Шопенгауэр и Ницше. Вейнингер, – пишет Бердяев, – «...проникнут благоговейной, почти религиозной любовью к истине и правде и внушает другим любовь к совершенству»<sup>98</sup>. Отмечая, наряду с этим, слабость теоретических «часто преувеличенных и поверхностных» идей автора, Бердяев, вместе с тем, выделяет те стороны книги, которые вызвали у него настоящий интеллектуально-познавательный восторг: «В своем учении о гениальности Вейнингер всего более возвышается над духом нашего времени, всего более сам гениален»<sup>99</sup>. Именно это учение и вызвало наибольший интерес Бердяева, а этот факт сам по себе интересен вот с каких позиций. Вне всякого сомнения, проблема гениальности интересовала Николая Александровича задолго до того, как им была прочитана книга Вейнингера, но ни в одной из своих предшествующих публикаций он этот вопрос специально не рассматривал. Можно полагать, что эта книга, где гениальности посвящено целых три главы, стимулировала творческую мысль Бердяева в этом направлении.

Позже Н.А. Бердяев представит в своих трудах собственное оригинальное учение о гениальности, которое, однако, наряду со многими другими его философскими интуициями и построениями, не несет на себе ни признаков академической теории, ни хотя бы концептуальной завершенности, что вообще связано с особенностями его личного творчества<sup>100</sup>, но идеи относящиеся к проблеме гениальности в изобилии рассыпаны во многих последующих трудах Бердяева, а их несомненная глубина, мировоззренческий пафос и фундаментальное теоретическое значение в понимании природы и сущности гения требует к ним особого внимания. В этой связи, тем более важно провести здесь разбор основных идей Н.А. Бердяева по проблеме человеческого гения, тем более, что эта сторона наследия

<sup>96</sup> Бердяев Н.А. Духовный кризис интеллигенции. М., 2009. С.167.

<sup>97</sup> Вейнингер О. Пол и характер. СПб., 1908.

<sup>98</sup> Бердяев Н.А. Духовный кризис интеллигенции. С.166.

<sup>99</sup> Там же. С.167.

<sup>100</sup> По признанию самого Бердяева, его философия никогда не была «профессорской» и не носила методического характера, а в себе самом он видел «слабую способность к систематическому развитию мысли» и недостаточную «дискурсивность» (Бердяев Н.А. Самопознание. С.484-485).

великого русского мыслителя практически не подвергалась систематическому изучению<sup>101</sup>.

В «Смысле творчества» Н.А. Бердяев значительно развивает почерпнутую у Отто Вейнингера идею об универсальной природе человеческого гения: «Вейнингер утверждает универсальную природу гениальности в противоположность специфической природе таланта и видит потенциальную гениальность в каждом человеке»<sup>102</sup>. При этом, Бердяев как всегда остаётся оригинальным: «В гениальности нет ничего специального, она всегда есть универсальное восприятие вещей, универсальный порыв к иному бытию. Гениальность есть целостное бытие, универсальное качество. Гениальность всегда есть качество человека, а не только художника, ученого, мыслителя, общественного деятеля и т.п. Гениальность есть особая напряженность целостного духа человека, а не специальный дар. Природа гениальности – религиозная, ибо в ней есть противление цельного духа человека “миру сему”, есть универсальное восприятие “мира иного” и универсальный порыв к иному. Гениальность есть иная онтология человеческого существа, его священная неприспособленность к “миру сему”. Гениальность есть “мир иной” в человеке, нездешняя природа человека. <...> Но гениальность шире гения. Гениев в строгом смысле слова рождается мало. Гениальность присуща многим, которых гениями назвать нельзя. Потенция гениальности заложена в творческой природе человека и всякий универсальный творческий порыв гениален»<sup>103</sup>.

Гениальность – это предельно персонифицированный дар, доступный только самому его обладателю, а творческая деятельность гения есть его личный жизненный подвиг, есть личный дар гения всему человечеству. Н.А. Бердяев видит в явленной гениальности особый жертвенный подвиг «отречения от “мира” и от всякого его устройства», продолжение “мира сего”, «дерзновенное преодоление “мира”» и раскрытие в творчестве гения «творческой тайны бытия, т.е. “мира иного”»<sup>104</sup>. Гениальность универсальна не только в своем проявлении, но и по своей природе, – как универсальное качество человеческого рода. «Гениальность и есть раскрытие творческой природы человека, его творческого назначения»<sup>105</sup>. Гениальность – это дар, полученный человеком от Бога, а гений – это человек, который находит в себе силы и волю обра-

---

<sup>101</sup> Так, например, в недавно изданном сборнике научных трудов (Н.А. Бердяев и единство европейского духа / Под ред. *Владимира Поруса*. – М., 2007. – 336 с.), посвященном изучению многих сторон творческого наследия Н.А. Бердяева, мы не нашли ни одного слова, которое бы характеризовало или хотя бы отмечало эту сторону его творчества.

<sup>102</sup> *Бердяев Н.А.* Смысл творчества. М., 2007. С.181.

<sup>103</sup> Там же. С.180–181.

<sup>104</sup> Там же. С.183; 186.

<sup>105</sup> Там же. С.181.

тить этот дар в достояние всех людей, даже зачастую в ущерб собственному житейскому благополучию, даже порой рискуя своей жизнью: «В гениальности раскрывается жертвенность всякого творчества, его невместимость в безопасном мирском устройении. Творчество, раскрывающееся в гениальности, обрекает на гибель в этом мире. Обреченный гениальности не в силах сохранить себя в этом мире, не обладает силой приспособления к требованиям этого мира. Поэтому гениальная жизнь есть жертвенный подвиг. Гениальная жизнь знает минуты экстатического блаженства, но не знает покоя и счастья, всегда находится в трагическом разладе с окружающим миром. Слишком известно, как печальна судьба гениев. Даже те гении, жизнь которых сложилась внешне счастливо, как напр., Гете и Л.Толстой, внутренне были близки к самоубийству и не знали безопасного устройства»<sup>106</sup>.

Таким образом, в гениальности Бердяев видит, прежде всего, ее универсальную природу, которая во многом определяет не только природу человеческого творчества, но и целостную природу человека, и, в этой связи, само понятие человечности было бы усечённым и далеко не полным, если бы мы не рассматривали гениальность как базовую, стержневую, сущностную характеристику человеческого рода в целом.

Н.А. Бердяев продолжает тему гениальности в следующих своих крупных трудах: «Философия свободного духа» (1927), «О назначении человека» (1931), «О рабстве и свободе человека» (1939). Здесь мы обнаруживаем новую и вполне оригинальную идею, где автор выделяет гениальных людей «аристократического» типа и гениальных людей «демократического» типа: «Есть два типа душевного устройства, которые сталкиваются на протяжении всей человеческой истории и с трудом понимают друг друга. Один из этих типов принадлежит коллективу, социальному большинству, и он внешне преобладает в истории; другой принадлежит духовной индивидуальности, избранному меньшинству, и значение его в истории более сокровенное. Условно можно было бы сказать, что это “демократический” и “аристократический” духовный тип»<sup>107</sup>.

Человек «аристократического» духовного типа, осознавший назначение свое и обнаруживший таким образом свой талант творческой реализации, и счастливо обладающий при этом свойствами неутомимого труженика, имеет все основания для творческого прорыва и реализации себя как гения. Но для осуществления своего призвания человек должен быть обращен к Богу, должен быть причастен Богу, пусть даже при этом он может в полной мере и не осознавать эту свою причастность. «Человек не сам виновник своего дара и своего гения. Он получил его от Бога и потому чувствует себя в руке

---

<sup>106</sup> Бердяев Н.А. Смысл творчества. М., 2007. С.181.

<sup>107</sup> Бердяев Н.А. Философия свободного духа. С.18.

Божьей, орудием Божьего дела в мире. <...> Поэтому гений чувствует, что он действует как бы не сам, что он одержим Богом, что он есть орудие Божьих свершений и предназначений»<sup>108</sup>. В этом и проявляется целостность и универсальность природы гения, а не только какой-нибудь отдельный дар. Среди людей «демократического» духовного типа тоже есть свои гении и свои святые, свои великие люди и свои герои, совершенно приспособленные к обыденности мира в котором они живут, к отношениям «господства и рабства, на которых держится обыденный объективированный мир». «Таково, – говорит Бердяев, – большинство так называемых великих исторических деятелей, людей государственных, гениев объективации»<sup>109</sup>. Эти люди, могущие обладать огромными дарованиями, обладают наряду с этим «толстокожестью и упрощенностью психеи, которая охраняет их от “мира”», что не свойственно «более тонким и сложным», но менее приспособленным к миру людям «аристократического» духовного типа<sup>110</sup>. Причем, «аристократическая природа» отнюдь не связана с господством, основанным на подавлении других, с грубостью и бесчувственностью человека, напротив, природа эта «необычайно чувствительная и страдающая». Подобно Иисусу Христу, – который никогда и никого не принуждал, который никогда и никого насильно за собой не тянул, но который никогда и никого от себя и не отвергал, – истинная аристократия духа не есть господство человека над человеком, не есть «привзанность к господству».

Подлинный аристократизм, это не тенденция к безмерному потреблению, пожиранию и подавлению, что в полной мере характерно как раз для плебейской природы, наоборот, аристократизм – это жажда отдачи, жертвенности и дарения. Истинная аристократия духа не есть господство человека над человеком: «Подлинный аристократизм не есть право, привилегия, он ничего не требует для себя, он отдает, он налагает ответственность и обязанность служения. Необыкновенный, замечательный, наделенный особыми дарами человек не есть человек, которому все дозволено; наоборот, это человек, которому ничего не дозволено. Это дуракам и ничтожествам все дозволено. Аристократическая природа, как и гениальная природа (гений есть целостная природа, а не только какой-нибудь огромный дар), не есть какое-либо положение в обществе, она означает невозможность занять какое-либо положение в обществе, невозможность объективации. Настоящая аристократическая порода не есть порода господ, призванность к господству, как думал против самого себя ненавистник государства Ницше. Настоящая аристократическая порода есть порода людей, которые не могут занять положе-

---

<sup>108</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. С.423.

<sup>109</sup> Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. С.176–177.

<sup>110</sup> Бердяев Н.А. Философия свободного духа. С.20.

ния в тех отношениях господства и рабства, на которых держится обыденный объективированный мир. Аристократическая порода необычайно чувствительная и страдающая. Господа же грубы и бесчувственны. Господин, в сущности, – плебей, господство есть плебейское дело. В процессе объективации обнаруживается плебейство духа. Образование объективированного общества есть плебейское дело. Но значит ли это, что личный аристократизм остается как бы замкнутым в себе и ни в чем не выраженным вовне? Конечно нет. Но он выражает себя в иной перспективе, не в перспективе общества, а в перспективе общения, не в перспективе социализации, а в перспективе коммюнитарности, в персоналистической общности людей, общения «я» с «ты», а не с «он», не с объектом. Это есть перспектива эсхатологическая по отношению к этому миру, но она означает изменение этого мира, прорыв, перерыв той инерции, которая порождена объективацией. Это значит также, что человек не будет более господствовать над человеком»<sup>111</sup>.

Бердяев постоянно подводит своего читателя к идее о том, что гениальность есть назначение человека, определенное ему как Дар Божий. И идею эту он неоднократно формулирует в таких, например, выражениях: «Творец предназначал человека к гениальности»; «Потенция гениальности заложена в творческой природе человека»; «Творчество по природе своей гениально. И человек, как творец, сотворен гениальным существом. Гениальность человека отображает в нем образ Бога-Творца» и др.

Можно сказать и так: каждый человек гениален волею Творца, но далеко не каждому дано проявить свою гениальность, но в этом уже не воля Творца, а воля самого человека, подчинившегося условиям, которые не способствуют, а напротив, препятствуют становлению человеческого гения. Да, человек гениален волею Творца, но человеку при этом необходимо проявить «волю к гениальности». Но почему же человек так редко проявляет названную волю, почему он избегает этого, почему он бежит от своего гения, или почему человек его не находит? Вот вопрос вопросов, который составляет одну из величайших тайн человеческого гения.

В одной из своих последних книг «Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация» (1946) Н.А. Бердяев разворачивает ещё одну важнейшую идею, о которой здесь просто нельзя не сказать, идею о пророческом даре, о пророческой природе, о пророческом назначении гения, о том назначении, которое составляет и счастье, и трагедию гениального человека. «Гений, – говорит Бердяев, – несет в себе движение Духа, он прозревает века грядущие...». Приведем здесь соответствующий фрагмент, который вполне раскрывает эту идею: «Творческий гений редко бывает доволен своим созданием.

---

<sup>111</sup> Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. С.177–178.

Вечная неудовлетворенность есть даже один из признаков гениальности. Внутренний огонь гениальной натуры не вполне передается в её произведениях. Совершенство творческих созданий есть что-то иное, чем творческое горение. Судьба гения – трагична. Его часто не признают при жизни, он сам собой недоволен, и его искажают после смерти, пользуясь произведениями гения для целей, ему чуждых. В творчестве, в творческой гениальности есть что-то пророческое. Но нет ничего мучительнее и трагичнее судьбы пророков. Голос Божий, который слышен через них, вызывает ненависть, как неуместное и неприятное напоминание. Пророки побивались камнями. Про гения было сказано, что он сосредоточивает в себе и выражает дух времени. Это очень неточное и искажающее выражение. Гений – несвоевременный человек, человек, не приспособленный к своему времени и бросающий ему вызов. Но гений несет в себе движение Духа, он прозревает века грядущие, обличая ложь своего времени. <...> Гениальным называют творца, который создал наиболее совершенное произведение. Но и самое совершенное произведение оказывается не на высоте того, что было в гениальном творце. Нужно решительно признать, что есть роковая неудача всех воплощений творческого огня, ибо он осуществляется в объектном мире. Что выше – св. Франциск Ассизский, самое явление его единственной в истории христианства религиозной гениальности, или созданный им францисканский орден, в котором угас дух св. Франциска и победила обыденность? Что выше – Лютер и пламенно пережитая им религиозная драма или созданные им лютеранские церкви, пасторы и теологи XVIII и XIX веков, в которых торжествует рационализм и морализм? Что выше – раскрывшаяся в Ж.-Ж. Руссо новая эмоциональность или дела его последователей, якобинцев? Что выше – сам Ницше с гениально и пламенно пережитой им трагедией человека или люди и движения, бесстыдно им пользующиеся? Ответ слишком ясен. <...> Не удалась Афинская демократия, не удалась мировая империя Александра Великого, не удалась римская империя, не удалась христианские теократии, не удалась Реформация, не удалась Французская революция, не удался коммунизм. Это не значит, что все было бессмысленно и было чистой потерей, но это значит, что результаты всякого творческого горения и творческого замысла настоящим образом сказываются не в этом объектном феноменальном мире, а в ином мире, в ином порядке существования. Печальна, трагична творческая неудача в этом мире, но есть великая удача в том, что результаты всякого подлинного творческого акта человека входят в царство Божие. Это и есть эсхатология творчества. Неудача творческого акта в том, что ему не удается кончить этот мир, преодолеть объектность. Удача же в том, что он уготовляет преображение мира, царство Божие. В творческом огне сгорает грех. В царство Божие войдут все великие творческие произведения человека. Поэтому творческие

воплощения человека – двойственны, в них как бы отражается борьба двух миров. И все же нет ничего ужаснее, безнадежнее, трагичнее всякой реализации»<sup>112</sup>.

Подводя итоги изучения творческого наследия Н.А. Бердяева в части его идей относительно природы и сущности человеческого гения, следует резюмировать следующее. Если «творчество есть обнаружение человеческого начала, человеческой природы»<sup>113</sup>, то обращаясь к изучению творчества, мы сможем много лучше понять человека, всеобщим, родовым и индивидуальным признаком которого является гениальность.

*Высшие проявления творческого гения* Н.А. Бердяев определенно связывает, во-первых, с внутренней религиозностью человека, обусловленной истинной верой, но не обязательно при этом внешне проявленной и формально выраженной; во-вторых, с божественным даром, даром гениальности, «с гением, полученным от Бога при творении»; в-третьих, с не детерминированной ничем свободой, благодаря которой человек собственно и становится способен к творческому горению и творческому деланию, отвечая творческим актом на зов, исходящий от Бога, а человеческая «воля к гениальности» при этом «есть лишь обнаружение через свободу данного свыше дара»<sup>114</sup>; и, наконец, в четвертых, творческий гений, как творец «оправдывается своим творчеством, своим творческим подвигом». И в этом в своем творческом делании, в творческом поиске, в творческом горении, гений менее всего эгоистичен, он «забывает о своей личности, о себе» и «отрывается от себя»<sup>115</sup>.

И всей своей жизнью и всем своим творчеством и своим гением, Н.А. Бердяев со всей очевидностью подтверждает идею о том что Сам *Творец предназначал человека к гениальности*.

## V

Высланный в 1922 г. за пределы Советской России, Н.А. Бердяев, любивший и тосковавший о своей Родине, до конца своих дней останется эмигрантом, а всемирную известность, как один из основателей религиозной философии экзистенциализма, он приобретет, продолжив свои труды на Западе. С 1922 по 1924 г. Бердяев жил в Берлине, где читал курсы лекций по истории русской мысли и этики; там же, в Берлине, им была создана «Рели-

---

<sup>112</sup> Бердяев Н.А. Дух и реальность. М., 2006. С.516–518.

<sup>113</sup> Бердяев Н.А. Философия свободного духа. С.232.

<sup>114</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. С.423.

<sup>115</sup> Там же.

гиозно-философская академия», перенесенная затем в Париж, куда Бердяев переселился летом 1924 года не без помощи Л.И. Шестова<sup>116</sup>. Следующие четверть века Бердяев прожил в пригороде Парижа, лишь ненадолго выезжая в Англию, Австрию, Италию, Латвию, Польшу, Бельгию, Швейцарию, Эстонию, Чехословакию и другие страны для чтения лекций и публичных выступлений.

Вместе с женой, Лидией Бердяевой, её сестрой, Е. Рапп, и их матерью он снимал квартиру в Клараре, а в 1938 году переехал в собственный дом, оставленный ему в наследство другом семьи и поклонницей его философии англичанкой Ф. Вест. Годы жизни Бердяева во Франции были временем усиленного философского творчества. В этот период им написаны наиболее значительные философские произведения: «Философия свободного духа»<sup>117</sup> (2 тт. 1927-1928), «О назначении человека. Опыт парадоксальной этики» (1931), «Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения» (1934), «Дух и реальность. Основы богочеловеческой духовности» (1937), «О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии» (1939), «Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация» (1946), «Экзистенциальная диалектика Божественного и человеческого» (1947), «Царство духа и царство кесаря» (1951) и др.

Здесь же, в Париже, с 1925 по 1940 г., Бердяев являлся главным редактором и одним из наиболее активных авторов, основанного им журнала религиозно-философской мысли «Путь», где за 15 лет было напечатано 87 его статей. Разумеется, печатался Бердяев и в других изданиях: в газетах «Дни», «Последние новости», «Русские новости», журналах «Современные записки», «Новый Град», «Вестник РСХД», «Русские записки», «Новая Россия» и др. Кроме того, до самой своей смерти он был редактором издательства YMCA-Press, где вышли почти все его книги, написанные в эмиграции. Он много печатался не только на русском, но и на иностранных языках, почти все написанные им за границей книги были переведены на французский, английский, немецкий.

В 1947 году Н.А. Бердяев становится почетным доктором Кембриджского университета, и в этом же году номинируется на Нобелевскую премию в области литературы. Интересно познакомиться с освещением этих событий самим Бердяевым: «Весной 47-го года Кембриджский университет сделал меня доктором теологии *honoris causa*. Это считается очень почетным. Ни в одной стране я не встречал такого сочувствия, такой высокой оценки моей мысли, как в Англии. В прошлом из русских докторами

---

<sup>116</sup> Николай Бердяев и Лев Шестов. Переписка и воспоминания // Континент, №30 (1981, IV).

<sup>117</sup> Книга Бердяева «Философия свободного духа» была удостоена премии Французской академии.

honoris causa были Чайковский и Тургенев. Это не столько ученая степень, сколько признание заслуг. Меня всегда не очень любили академические круги, считая меня философом слишком «экзистенциального» типа, скорее моралистом, чем ученым философом. Кроме того, я не теолог, а религиозный философ. Религиозная философия есть очень русский продукт, и западные христиане не всегда ее отличают от теологии. <...> В эту же весну мне сообщили из Швеции, что я являюсь кандидатом на получение Нобелевской премии. Думаю, впрочем, что я вряд ли ее получу. Для этого нужно было бы сделать шаги, которых я не сделаю. Да и очень неблагоприятно, что я русский изгнанник»<sup>118</sup>.

Николай Александрович продолжал трудиться буквально до последних минут своей жизни, писал свои статьи и книги, выступал с докладами и лекциями, по-прежнему собирал вокруг себя круг близких по духу людей. «Я уже стар и утомлен жизнью, хотя ещё очень молод душой и полон творческой умственной энергии»<sup>119</sup>. Как мало кто другой, Бердяев в полной мере умел *indulgere genio*<sup>120</sup>, он не только опознал и гениально осветил само назначение свое, но и в отличие от многих других величайших мыслителей, испытавших на закате жизни состояние глубокой творческой тоски и трагедии идеалов (Платон, Вл. Соловьев, Л. Толстой и мн. др.), ушел «в мир иной» (это произошло в конце марта 1948 года) так же как и жил, не прерывая своих трудов и в обычном для себя состоянии духовного подъема, – за своим рабочим столом, – в трудах над очередной из своих рукописей. Последние, написанные Бердяевым книги, – «Опыт эсхатологической метафизики», «Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого», «Царство Духа и Царство Кесаря», «Истина и откровение», – были изданы уже после смерти автора.

Книги Н.А. Бердяева переведены на 14 иностранных языков и, в том числе, – на японский, за рубежом изданы монографии о нём и его творчестве. «Я постоянно слышу, – говорит Бердяев в своей «философской автобиографии», – что я возведен в сан «знаменитости». С трудом поверят, как мало радости это мне даёт. Я все-таки чувствую себя довольно несчастным, несчастным не по внешней своей судьбе, а по внутренней своей конструкции, по невозможности испытать удовлетворение, по непреодолимым противоречиям, по нелюбви ни к чему конечному, по склонности к тоске, по постоянному беспокойству»<sup>121</sup>. В своей книге «Опыт эсхатологической метафизики» (1947), Н.А. с горечью писал, что в этом мире худшие, наиболее приспособли-

<sup>118</sup> Бердяев Н.А. Самопознание. С.621–622.

<sup>119</sup> Там же. С.622.

<sup>120</sup> *indulgere genio* (лат.) – отдаться своему гению.

<sup>121</sup> Бердяев Н.А. Самопознание. С.621–622.

вающиеся выживают и торжествуют, а лучшие, к которым он относит святых, пророков и гениев, оказываются преследуемыми и погибают. В этом мире торжествуют лишь посредственности и бездарности. И как следствие этому – «иерархия ценностей опрокинута, низшее стало высшим, высшее задавлено».

Бердяев всегда глубоко переживал свое изгнание и очень сетовал, что при значительном внимании к его трудам на западе, он остается неизвестным и непризнанным в России, которую он беззаветно, но в то время нераздельно, любил и боготворил. «Мне, может быть, и позволили бы вернуться в Россию. Но что я мог бы там делать? Вопрос о возвращении на родину для меня очень болезненный. Сердце сочится кровью, когда я думаю о России, а думаю очень часто. Много думаю о трагедии русской культуры, о русских разрывах, которых в такой форме не знали народы Запада. Есть что-то мучительное в русской судьбе. И её нужно до конца изживать»<sup>122</sup>. Но истина и высшая справедливость всегда рано или поздно восторжествуют. Мечта Николая Александровича сбылась. В конце 80-х годов XX века *гений Бердяева* с триумфом вернулся на Родину. Его книги внимательно прочитываются, его наследие изучается. Без преувеличения можно сказать, что среди всех русских религиозных философов он, – один из самых читаемых. Идеи Бердяева никого из читателей не оставляют равнодушными, многих он просвещает, а многих заставляет задуматься о фундаментальных вопросах человеческого бытия: о свободе и творчестве, о соотношении духовного, душевного и телесного в человеке, о «духе и реальности», о судьбе человека и мира, о «мире сём» и «мире ином», о назначении человека и его отношениях с Богом.

Находятся среди читателей Бердяева и такие, для которых его труды становятся настоящим откровением и служат источником мощного и продолжительного творческого вдохновения. Но самое главное состоит в том, что сам Николай Александрович является достойнейшим примером становления уникального творческого дара в соответствии с определенным Богом назначением, которые и составляют *гений Бердяева*, обращенного «к векам грядущим», и не только мечтающим «об ином, совсем ином мире»<sup>123</sup>, но и раскрывшим этот мир в интуициях и откровениях своего творчества, – тот мир, где всегда торжествовали и вечно торжествуют свободное творчество и безусловная всепоглощающая любовь.

Как говорил сам Николай Александрович, *Божье откровение сообщается и действует в мире только через человека*<sup>124</sup>, от которого голос Божий становится слышен и другим людям, что мы видели на примере откровения св. Ап. Павла, равно как и на примере других гениальных людей,

---

<sup>122</sup> Бердяев Н.А. Самопознание. С.612-613.

<sup>123</sup> Там же. С.623.

<sup>124</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. С.333.

к духовному опыту которых мы обращались в наших исследованиях. Так же и *гений Бердяева* продолжает жить среди нас и питать нас: поклонников его творчества, его исследователей и просто читателей его произведений, своим неугасимым божественным светом. *Гений Бердяева* продолжает жить среди нас в своем непрерывном и непрекращающемся становлении, питая наш дух, поддерживая и направляя нас в нашем творческом труде и духовном становлении.

В завершении настоящего исследования, нам хотелось бы обратиться к стихам Владимира Сергеевича Соловьева, где мы находим ответ на извечно мучающий нас вопрос, тот вопрос, который мучил и самого Николая Александровича Бердяева.

Не средь житейской мертвенной пустыни,  
Не на распутье праздных дум и слов  
Найти нам путь к утраченной святыне,  
Напасть на след потерянных богов.

Не нужно их! В безмерной благостыне  
Наш Бог земли своей не покидал  
И всем единый путь от низменной гордыни  
К смиренной высоте открыл и указал<sup>125</sup>.

Настало время, и сам Бог снизошел к человеку Сыном Божиим, к человеку, отлепленному от Бога, неспособному самому совладать с грехом своей гордыни. «*Я есмь путь и истина, и жизнь*» – возвестил Иисус Христос и взошел на крест, взвалив на плечи свои всю тяжесть первородного греха гордыни, открыв тем самым человеку путь возвращения к Богу. Исцелил Иисус Христос незрячего человека, глаза которого поражены были катарактой разума, замешанного на грехе гордыни. Спала пелена с глаз человека, исцеленного Христом. И, о чудо! Вновь видит человек перед собой два дерева: *древо жизни* и *древо знания*...

Но неужели же, человек вновь допустит ту же ошибку?

## Литература

1. **Бердяев Н.А.** Алексей Степанович Хомяков. – М.: Высш. шк., 2005. 239 с.
2. **Бердяев Н.А.** Дух и реальность. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2006. – 679 с.
3. **Бердяев Н.А.** Духовный кризис интеллигенции / Составление и комментарии В.В. Сапова. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 399 с.

---

<sup>125</sup> Соловьев В.С. Смысл любви. М., 1991.

4. **Бердяев Н.А.** Из записной тетради // Дмитриева Н.К., Моисеева А.П. Философ свободного духа. – М.: Высшая школа, 1993. 271 с.
5. **Бердяев Н.А.** Моё философское миросозерцание // Философ. науки, 1990. Кн. 6. – С.85–89.
6. **Бердяев Н.А.** О назначении человека. О рабстве и свободе человека. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 637 с.
7. **Бердяев Н.А.** Основы религиозной философии // «Вестник русского христианского движения». – Париж-Нью-Йорк-Москва, 1 – 2007, № 192. – С.169-194.
8. **Бердяев Н.А.** Самопознание: Сочинения. М.: Эксмо, 2008. – 640 с.
9. **Бердяев Н.А.** Смысл истории // Бердяев Н.А. Смысл истории. Новое средневековье – М., 2002.
10. **Бердяев Н.А.** Смысл творчества: Опыт оправдания человека / Николай Бердяев. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 668 с.
11. **Бердяев Н.А.** Спасение и творчество. Два понимания христианства // «Путь», Париж. 1926. № 2 Январь. С.26-46.
12. **Бердяев Н.А.** Философия свободного духа (С.15-338) // Бердяев Н.А. Диалектика божественного и человеческого. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2005. – 620 с.
13. **Вейнингер О.** Пол и характер. Мужчина и женщина в мире страстей и эротики. Пер. с нем. В. Лихтенштадта под ред. А.Л. Волинского. – СПб., 1908.
14. **Вестник** Русского студенческого христианского движения. 1952, № 4/5.
15. **Ключевский В.О.** Письма. Дневники. Афоризмы. – М., 1968. – С.258–259.
16. **Левицкий С.А.** Свобода и ответственность. – М.: Посев, 2003. – 464 с.
17. **Мережковский Д.С.** Грядущий Хам // Полярная звезда. 1905. № 3 (30 дек.). С.185-192.
18. **Мигель де Унамуно.** Житие Дон Кихота и Санчо, объяснённое и комментированное Мигелем де Унамуно. – СПб.: Наука, 2002. – 394 с.
19. **Николай Бердяев и Лев Шестов.** Переписка и воспоминания // Континент, №30 (1981, IV).
20. **Розанов В.В.** Уединенное. Т.2. – М., 1990.
21. **Соловьев В.С.** Смысл любви: Избранные произведения. М.: Современник, 1991. 525 с.
22. **Тургенев И.С.** Гамлет и Дон Кихот // Тургенев И.С. Собрание сочинений в десяти томах. Т.10. – М., 1962.
23. **Чернов С.В.** Бог, человек и структура // Психология и психотехника. 2010, № 5. С.44-52.
24. **Чернов С.В.** «Идея гениальности» в трудах Н.А. Бердяева // Психология и психотехника. 2009, № 10(13). – С.41-47.
25. **Чернов С.В.** Книга о гениальности. Т.1: Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление (монография). Воронеж – М.: АНО «Институт духовной культуры и свободного творчества», 2010. – 562 с.
26. **Чернов С.В.** О творческом назначении человека // Философия и культура. 2011, № 1(37), С.41-49.

27. **Чернов С.В.** Проблема гениальности в контексте философской антропологии // *Философия и культура*. 2013, № 12(72). С.1757-1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
28. **Шестов Л.И.** Николай Бердяев. Гнозис и экзистенциальная философия // Шестов Л. *Сочинения*. – М., 1995. – 416–417.
29. **Яковенко Б.** Философское донкихотство // Н.А. Бердяев: pro et contra. Кн 1. – СПб., 1994.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Авксененко Татьяна Николаевна** – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения и воспитания Института психологии и педагогики, Сахалинский государственный университет, город Южно-Сахалинск.  
tanya-sakhgu@mail.ru

**Ажнина Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Управление персоналом», Западно-подмосковный институт туризма (филиал РМАТ), Московская область, Одинцовский район, р. п. Большие Вяземы.  
azhnina1959@mail.ru

**Булax Наталья Валентиновна** – соискатель кафедры социальных наук, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», город Тула.  
nataliabulah@gmail.com

**Вахнина Виктория Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, Академия управления МВД России, город Москва.  
vikavahnina@mail.ru

**Волков Роман Леонидович** – практикующий психоаналитик, Ленинградская область, город Всеволожск.  
roman\_volkov1@rambler.ru

**Голишниковa Елена Ильинична** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии психолого-педагогического института МГГУ, ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», город Мурманск.  
gelil@mail.ru

**Григоренко Татьяна Филипповна** – методист по истории и общественности, методический отдел ООО «ИОЦ Мнемозина»; соискатель учёной

степени кандидата наук при лаборатории дидактики обществознания (истории), Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, город Москва.

grigorenko\_tatya@mail.ru

**Гуревич Павел Семенович** – доктор философских наук, доктор филологических наук, профессор, директор Института психоанализа и социального управления, главный научный сотрудник Учреждения Российской академии наук Института философии Российской академии наук, профессор Калифорнийского университета, вице-президент Академии гуманитарных исследований, действительный член Российской академии естественных наук, Нью-йоркской академии наук, Академии педагогических и социальных наук, главный редактор журналов «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение», «Филология: научные исследования» (председатель Оргкомитета), город Москва.

gurevich@rambler.ru

**Дудин Сергей Владимирович** – ассистент кафедры психологии и педагогической антропологии, Институт Непрерывного Профессионального Образования; руководитель студенческого научного общества ГБ профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга №26», город Москва.

**Еромасова Александра Анатольевна** – доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Сахалинский государственный университет, город Южно-Сахалинск.

eromasova@mail.ru

**Киселёв Юрий Анатольевич** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры культурологии и управления социальными процессами, Иркутский государственный университет, город Иркутск.

yurii54irk@gmail.com

**Колесникова Гульнара Григорьевна** – заведующая, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 24, Владимирская область, город Ковров.

kolesnikova\_gulnara@mail.ru

**Кондратьева Ольга Геннадиевна** – учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ № 31, Московская область, город Мытищи.

okondratyeva@yandex.ru

**Коротаяева Ирина Валерьевна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, город Москва.

korotaeva\_irina@mail.ru

**Красавин Владимир Александрович** – Doctor Honoris Causa, проректор по УМР Института Непрерывного Профессионального Образования, заместитель председателя Молодежного научного общества города Москвы и Московской области (секретарь Оргкомитета), город Москва.

Va.krasavin@InstitutNPO.ru

**Кулаченкова Ирина Константиновна** – студентка отделения архитектуры, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна, Реинжиниринга № 26», город Москва.

**Кузьмин Вячеслав Вячеславович** – психолог, специалист по невербальной коммуникации и визуальной диагностике, переводчик русского жестового языка в сфере культуры, искусств, социальных наук и образования, ассистент кафедры социальной психологии, Российский государственный социальный университет, город Москва.

**Курбатова Наталья Викторовна** – кандидат педагогических наук, декан факультета повышения квалификации и дополнительного образования Московской государственной академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, город Москва.

kurbatovanv@yandex.ru

**Мартынова Ольга Вениаминовна** – кандидат физико-математических наук, специалист по учебно-методической работе Московской государственной академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, город Москва.

omaromar@mail.ru

**Махмудов Ибрагим Исмаилович** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии и психологии управления Академии государственного и общественного строительства при Президенте Республики Узбекистан, член Правления Ассоциации Психологов Узбекистана, город Ташкент (Узбекистан).

ibnar@mail.ru

**Мишина Екатерина Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный областной университет, город Москва.

Mashina-katya@yandex.ru

**Панкратова Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, заведующий заочной формой обучения, Западно-Подмосковный институт туризма – филиал НОУ ВПО Российской международной академии туризма, Московская область, город Голицино.

dany24\_92@mail.ru

**Пластов Михаил Абрамович** – доктор философии, кандидат физико-математических наук, профессор Ганноверского университета (Германия), член Президиума Российской академии естественных наук, действительный член Академии Российской Словесности, сопредседатель Союза литераторов России, президент Союза литераторов Европы.

**Пухова А. А.** – студентка отделения архитектуры ГБПОУ города Москвы «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», город Москва.

**Ревина Ирина Ароновна** – кандидат психологических наук, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, город Нижний Новгород.

**Реутский Сергей Владимирович** – Сотрудник подразделения «Психолого-педагогическая служба», ГБОУ города Москвы общеобразовательная школа интернат среднего (полного) общего образования 42, город Москва.

treut1@gmail.com

**Семенова Дарья Александровна** – студентка 5 курса Психолого-педагогического института, ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет» (МГГУ), город Мурманск.

**Сергеева Нина Сергеевна** – студентка 5 курса Психолого-педагогического института, ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет» (МГГУ), город Мурманск.

sninulya1988@yandex.ru

**Смирнова А. С.** – студентка отделения архитектуры ГБПОУ города Москвы «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26», город Москва.

**Спирова Эльвира Маратовна** – доктор философских наук, заведующий сектором истории антропологических учений Института философии Российской академии наук, заместитель главного редактора журналов «Фи-

лософия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение».

elvira-spirova@mail.ru

**Фомина Наталья Вячеславовна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры классической и практической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина, город Нижний Новгород.

fominataly@yandex.ru

**Цебрук Светлана Сергеевна** – Московский государственный областной университет, город Москва.

**Харламенков Алексей Евгеньевич** – Doctor Honoris Causa, проректор по информационным технологиям Института Непрерывного Профессионального Образования, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии (секретарь Оргкомитета).

alex@harlamenkov.ru

**Чернов Сергей Васильевич** – кандидат педагогических наук, профессор, ректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, заслуженный работник науки и образования (сопредседатель Оргкомитета Международной конференции), город Москва.

Sv.chernov@InstitutNPO.ru

**Чиж Ольга Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедогогики факультета коррекционной педагогики, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, город Санкт-Петербург.

olgachizh@yandex.ru

**Шаповалов Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, первый проректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии менеджмента и управления персоналом; профессор кафедры общей психологии и связей с общественностью, профессор кафедры административного управления и региональной экономики, Сочинский государственный университет, город Сочи.

shapovalov\_vi@mail.ru

**Шевнина Татьяна Евгеньевна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Транспорта и технологий нефтегазового комплекса» Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета, город Ноябрьск.

**Шелина Светлана Леонидовна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, город Москва.

Sve-shelina@yandex.ru

**Шемшурина Светлана Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Транспорта и технологий нефтегазового комплекса» Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета, город Ноябрьск.

svetlanashem@rambler.ru

**Шильнов Александр Александрович** – кандидат географических наук, заведующий кафедрой специальных исторических дисциплин, Институт Непрерывного Профессионального Образования; член Географического общества России, город Москва.

shilnov.1976@mail.ru

**Шильнов Александр Анатольевич** – кандидат военных наук, доцент, доцент кафедры экономической и социальной географии географо-экологического факультета Московского государственного областного университета, город Москва.

shilnov-1954@yandex.ru

**Шитова Нина Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Старооскольский филиал), город Старый Оскол.

ninel-shitova@yandex.ru

**Шихалеева Анастасия Сергеевна** – ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет» (МГГУ), город Мурманск.



Институт  
Непрерывного  
Профессионального  
Образования

**ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Издательство Института запускает в 2015 году

**НОВЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ**

Издание коллективных монографий:

**ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
И ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ГЕОПОЛИТИКА И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ  
РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ**

**и другие**

Издания проходят процедуру рецензирования, в качестве рецензентов выступают ведущие российские учёные: академики, доктора наук, профессора, руководители научных и образовательных организаций, руководители структурных подразделений.

Издания утверждаются Учёным Советом и печатаются по решению Редакционно-издательского совета Института, изданиям присваивается гриф Института Непрерывного Профессионального Образования.

(ISBN, РИНЦ, УДК, ББК)

Подробности на сайте: [www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)

*Приглашаем к сотрудничеству авторов монографий, научных статей,  
учебных пособий, учебно-методических разработок.*

**Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;**

**[www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)**

**e-mail: [rectorate@InstitutNPO.ru](mailto:rectorate@InstitutNPO.ru)**



Институт  
Непрерывного  
Профессионального  
Образования

## **НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Институт Непрерывного Профессионального Образования  
проводит в марте 2015 года

II Общероссийскую научно-практическую конференцию

**НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:  
РОССИЯ – XXI ВЕК**

По следующим направлениям:

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

**ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**

**ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ XXI ВЕКА**

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**По материалам конференции будет издан Сборник Научных Трудов**

(ISBN, РИНЦ, УДК, ББК, рецензирование)

**К публикации принимаются: научные статьи, проектные разработки  
и учебно-методические материалы**

Подробности на сайте: [www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)

*Приглашаем к сотрудничеству наших коллег и партнёров,  
авторов научных трудов, учебно-методических материалов  
и проектных разработок*

**Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;**

**[www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)**

**e-mail: [rectorate@InstitutNPO.ru](mailto:rectorate@InstitutNPO.ru)**



# Институт Непрерывного Профессионального Образования

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Проводится обучение слушателей

ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ:

**Детский психоанализ**  
**Управление проектами**  
**Психология управления**  
**Глубинная и клиническая психология**  
**Современные рекламные технологии и PR**  
**Дошкольное образование и семейная педагогика**  
**Профессиональный отбор и деловая оценка персонала**

### Профессорско-преподавательский состав:

**Гуревич П.С.** – доктор философских наук, доктор филологических наук, профессор, директор Института психоанализа и социального управления, ведущий сертифицированный психоаналитик города Москвы, главный редактор журналов из перечня ВАК «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение».

**Зуева С.П.** – доктор делового администрирования, генеральный директор Компании «Индустрия недвижимости».

**Спирова Э.М.** – доктор философских наук, заведующий сектором Института философии Российской академии наук.

**Чернов С.В.** – кандидат педагогических наук, профессор, ректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, специалист по разработке и реализации образовательных программ корпоративного обучения.

**Шаповалов В.И.** – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, первый проректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии менеджмента и управления персоналом, специалист по теории и практике психологии менеджмента и корпоративного обучения.

Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;

[www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)

e-mail: [rectorate@InstitutNPO.ru](mailto:rectorate@InstitutNPO.ru)



Институт  
Непрерывного  
Профессионального  
Образования

## **ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**Издательство Института готовит к изданию в 2015 – 2016 годах**

**Монографии:**

**Чернов С.В. Университет всяя Руси: М.В. Ломоносов**

**Красавин В.А. Политическая деятельность Виктора Васильевича Гришина**

**Учебные пособия:**

**Чернов С.В. Психологические практики в консалтинге и бизнесе**

**Чернов С.В., Шаповалов В. И. Профессиональный отбор и деловая оценка персонала**

**Учебно-методические пособия:**

**Харламенков А.Е. Электронная справочно-аналитическая система «Русско-жестовый толковый словарь»**

**Демченко В.А. Основы преподавания русского языка и литературы в системе профессионального образования**

**Кузьмин В.В. Тайм-менеджмент: психологическое исцеление старости**

*Приглашаем к сотрудничеству авторов монографий, научных статей,  
учебных пособий, учебно-методических разработок*

**Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;**

**[www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)**

**e-mail: [rectorate@InstitutNPO.ru](mailto:rectorate@InstitutNPO.ru)**



# Институт Непрерывного Профессионального Образования

## ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В 2014 году вышел из печати Сборник статей

### НАУЧНЫЕ ТРУДЫ ИНСТИТУТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Выпуск третий (№3/2014)

Настоящее издание содержит материалы Международной научно-практической конференции **«Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия XXI век»**, которая была организована и проведена Институтом Непрерывного Профессионального Образования 20-21 июня 2014 года в Москве.

В работе конференции приняли участие ведущие учёные, руководители научных и образовательных организаций, представители реальной экономики и члены общественных организаций из различных регионов Российской Федерации, а также аспиранты и студенты российских вузов. В сборник вошли статьи, подготовленные на основе докладов, с которыми выступили участники конференции.

**Научные Труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск третий (№ 3/2014):** Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия – XXI век» / Под научн. редакц. проф. С.В. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2014. – 330 с.

Электронный вариант доступен на сайте Института: [www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)

Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;

[www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)

e-mail: [rectorate@InstitutNPO.ru](mailto:rectorate@InstitutNPO.ru)

Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ**  
**Института Непрерывного Профессионального Образования**

**Выпуск четвёртый**  
**(№ 4/2014)**

**Материалы**  
**Международной научно-практической конференции**  
**ПСИХОАНАЛИЗ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ**  
**И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ,**  
**КОНСАЛТИНГЕ И БИЗНЕСЕ**  
**13-15 ноября 2014 года, город Москва**

**Под научной редакцией**  
**профессора С. В. Чернова**

Автономная некоммерческая организация науки  
и дополнительного профессионального образования  
**Институт Непрерывного Профессионального Образования**  
Научный редактор *С.В. Чернов*  
Заместитель научного редактора *А.Е. Харламенков*  
Литературный редактор *А.С. Чернова*  
Верстка *Е.С. Блинова*

115093, Россия, город Москва, 1-й Шипковский переулок, д.20  
Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;  
[www.InstitutNPO.ru](http://www.InstitutNPO.ru)  
e-mail: [rectorate@InstitutNPO.ru](mailto:rectorate@InstitutNPO.ru)

ISBN 978-5-9902381-4-5



Подписано в печать 25.12.2014 г. Формат 60x90 1/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 26,0. Заказ 2517. Тираж 500 экз.

---

Отпечатано ЗАО «Экон-информ»  
129329, Москва, ул. Кольская, д. 7, стр. 2. Тел. (499) 180-9407  
[www.ekon-inform.ru](http://www.ekon-inform.ru); e-mail: [eep@yandex.ru](mailto:eep@yandex.ru)