Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

Витебщина М.М. Бахтина

Сборник научных статей

*Под редакцией С.Л. Богомаза,
В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича*

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2018*

УДК 159.9(091)(470)«19»(062)
ББК 88я431+88.1(2)61-7я431
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 27.06.2018 г.

Сборник основан в 2001 г.

Редакционная коллегия:
С.Л. Богомаз (гл. ред.), **В.А. Каратерзи** (зам. гл. ред.),
С.Ф. Пашкович (зам. гл. ред.), **И.А. Фурманов, В.А. Янчук,**
О.Е. Антипенко, Л.Н. Абрамова, Д.Ю. Кияшко, Н.В. Кухтова,
М.А. Кияшко, Т.Е. Косаревская, А.А. Стреленко, М.Е. Шмуракова,
А.В. Мазилов (Россия), **Т.В. Сенько** (Польша),
Иоланта Габздыль (Польша), **А.М. Богуш** (Украина),
В.А. Моляко (Украина)

Р е ц е н з е н т ы :
кафедра социально-педагогической работы
ВГУ имени П.М. Машерова; кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ»;
доктор психологических наук, профессор *Ю.Н. Карандашев*
(Университет Яна Кохановского в Кельце) (Польша)

П86 **Психологический Vademecum: Витебщина М.М. Бахтина :** сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 306 с.
ISBN 978-985-517-676-4.

В сборнике представлен теоретико-методологический анализ исторического наследия М.М. Бахтина и его инновационных возможностей современной отечественной и зарубежной науки. В издании приведены результаты исследований ученых Витебского региона, которые базируются на бесценном багаже научных идей М.М. Бахтина. Статьи охватывают широкий круг проблем, рассматриваемых как психологами, так и представителями смежных отраслей знаний, что свидетельствует об активном интересе к развитию психологической науки и практики на современном этапе. Сборник включает в себя исследования ученых как Республики Беларусь, так и других стран (Россия, Украина, Польша, Словения, Словакия).

Материалы сборника предназначены для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

УДК 159.9(091)(470)«19»(062)
ББК 88я431+88.1(2)61-7я431

ISBN 978-985-517-676-4

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 5
Мазилов В.А. Золотая ветвь: М.М. Бахтин и будущее психологии 10
Янчук В.А. М. Бахтин и диалогический поворот в психологии 16
Каравкин В.И. Типология художественного творчества в концепциях М.М. Бахтина и И.И. Соллертинского 22
Лисов А.Г. Проблемы ранней биографии М.М. Бахтина 36
Бабич В.В. О контексте и связях диалогической философии М.М. Бахтина 42
Богуш А.М. Концепт «висловлювання» у вимірі наукової спадщини Михайла Бахтіна 45
Маслова В.А. Принцип диалогизма М.М. Бахтина и его преломление в филологии 49
Зайцева И.П. Конструктивные параметры лирики как литературного рода в осмыслении М. М. Бахтина 53
Стреленко А.А. Категория образа человека как психологическая проблема в трудах М.М. Бахтина 59
Богомаз С.Л. Категория ментальности в современных психологических традициях 63
Морожанова М.М. Феноменологический психологический статус диалога в традициях М.М. Бахтина 74
Абрамова Л.Н., Моляко В.А. М.М. Бахтин и И. Попович о Ф.М. Достоевском 78
Антипенко О.Е., Шкредова Н.Е. Экзистенциализм Сёрена Обю Кьеркегора и философская антропология М.М. Бахтина. Психологический анализ 82
Алексеёнок Д.В., Виноградова С.А. Акт поступления в вуз в контексте идей М.М. Бахтина 91
Бородич В.М. Вокруг несостоявшегося диалога 95
Ганкович А.А. Технологии арт-терапии как фактор раскрытия личностного потенциала слушателей ИПК 100
Данилова Ж.Л. Проблема диалогичности лингвистической коммуникации М.М. Бахтина в педагогическом взаимодействии 103
Зейналова Н.А. Творчество М.М.Бахтина в системе мультидисциплинарности 111
Каравкин В.И. Диалоговедение 114
Каратерзи В.А., Климкович М.В. Психологическая проблематика в трудах М.М. Бахтина 122
Кияшко М.А., Кияшко Д.Ю. Развитие философии поступка М.М. Бахтина в современной психологии 126
Косаревская Т.Е., Кутькина Р.Р. Диалогические основания консультативной психологической практики 131
Косова Я.В. Творческое наследие М.М. Бахтина и современная мировая психология 134
Кравцова Е.Н. Нетривиальный взгляд М.М. Бахтина на проблематику личности 137
Курилина Е.А. Привязанность в детско-родительских отношениях через призму философии диалогизма М.М. Бахтина 140
Кухтова Н.В. Социальная ответственность как субъективная конструкция просоциального поведения (на основе подходов М.М. Бахтина) 143
Лауткина С.В. Изучение диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи (в аспекте идей М.М. Бахтина) 146
Лукинич М.И. Сопоставительный анализ теории культуры М.М. Бахтина и понятия «диалог культур» 151

Милашевич Е.П. Социальная самоидентификация в контексте жизненных отношений личности в зрелом возрасте 156
Мясоедова Е.П. Проблема лингвокультурной коммуникации в наследии М.М. Бахтина 161
Осинский А.Е. Интеграция понятия «личностное самоопределение» в медиативную технологию (на основе подходов М.М. Бахтина) 165
Пашкович С.Ф. Диалог как механизм психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации личности с ограниченными физическими возможностями 168
Полянская О.В. Гуманитарное мышление как индикатор диалога М.М. Бахтина 174
Полянская Т.В. Межкультурный диалог в процессе адаптации иностранных студентов 180
Поташева Ю.Л., Алькиницкая А.Ю. Коммуникативно-интеллектуальные задачи в контексте экзистенциальной коммуникации с Другим 184
Прокофьева А.М. Онтология поступка в работе М.М. Бахтина «К философии поступка» 190
Санковская А.С. Диалогический подход М.М. Бахтина в психологическом исследовании стратегий совладающего поведения 194
Семенова Н.С. Роль витебского периода в жизни и творчестве М. Бахтина 197
Совейко Е.И. Дискуссионный клуб как инструмент педагогического управления готовностью обучающихся к самообразовательной деятельности 201
Стреленко А.А., Киселева М.М. Категория комического как психологическое явление в трудах М.М. Бахтина 206
Стреленко А.А., Колмычевская Е.Н. Идея диалогического сознания личности в трудах М.М. Бахтина 211
Стреленко А.А., Лях Л.Ю. Проблемы диалогического общения в трудах М.М. Бахтина 215
Урбан Л.Н. Аспекты билингвизма и диглоссии в трудах М.М. Бахтина 220
Циркунова Н.И. Феномен «поступок» в психологии и философии М.М. Бахтина 223
Шмуракова М.Е. Особенности отношения к своим способностям у студентов 228
Franczyk Agnieszka. Związki małżeńskie wychowanków domów dziecka i ich jakość 231
Kasáčová Bronislava, Krnáčová Ingrida. Research on children qualitative way to recognise children´s pre-concepts of social world 242
Doušková Alena, Čiliaková Ružena. Očakávania a skúsenosti učiteľov overujúcich program „Hra na dobré správanie" v druhom ročníku primárneho vzdelávania 253
Gabzdyl Jolanta, Kryk Gabriela. O wybranych aspektach podmiotowych oddziaływań w edukacji wczesnoszkolnej 259
Babiaková Simoneta, Kasáčová Bronislava. Znaky čitateľa – žiaka základnej školy z pohľadu kvalitatívneho výskumu 267
Pondelíková Renáta, Lipárová Lenka. Pedagogické aspekty výtvarného nadania žiakov 276
Kalicińska Urszula. Terapia pedagogiczna uczniów dyslektycznych i jej skuteczność 280
Świerczek Ewa. Rodzice i nauczyciele – w stronę współpracy 284
Jędorowicz Zofia, Jędorowicz Marcin. Kompetencje nauczyciela w procesie motywacji uczniów do udziału w wolontariacie 290
Gawłowska Beata. Kapitał kulturowy a praca w zawodzie nauczyciela 300

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эпиграфом к творчеству Бахтина могут
служить его же слова: «Мое слово останется
в продолжающемся диалоге, где оно будет
отвечено, услышано и переосмыслено».

В течение всей жизни М.М. Бахтин разрабатывал методологические проблемы гуманитарных наук, в том числе и психологии. Он постоянно обращал внимание на несводимость гуманитарных наук к естественным, многократно подчеркивал, что используемый им метод исследования является феноменологическим. Сопоставляя личность как говорящее бытие и немую безгласную вещь, М.М. Бахтин сделал вывод о том, что познание личности не может осуществляться таким же методом, как и исследование вещи. Согласно М.М. Бахтину, адекватным методом познания личности является диалог как специфически человеческая форма общения человека с другими индивидами, обладающая некоторым комплексом отличительных черт. Исследования М.М. Бахтина, выполненные в феноменологическом стиле, позволили ему прояснить целый ряд новых и принципиально важных психических феноменов.

Многогранность таланта М.М. Бахтина и полученное образование позволили ему работать в разных сферах науки. Но, вместе с тем, начиная с первой своей серьезной научной работы и до последней, М.М. Бахтин был озабочен методологическими проблемами гуманитарных наук, а значит, и психологии. В течение всей своей жизни М.М. Бахтин оставался философом-методологом. Чтобы убедиться в этом, достаточно сопоставить названия его основных методологических исследований и даты их написания. Во всех методологических работах М.М. Бахтин размышляет о науке и «научности» научных исследований. Он сопоставляет естественные науки и гуманитарные и при этом строго и последовательно отстаивает специфику предмета гуманитарных наук и методов его исследования, а далее и методологических принципов, на которых должно строиться исследование в гуманитарной сфере.

Мир поступка

Методологические исследования М.М. Бахтина направлены на разработку и укрепление фундамента той психологии, которая должна строиться в соответствии с парадигмой гуманитарных, а не естественных наук. Такая психология – это прежде всего психология феноменологическая.

М.М. Бахтин хорошо осознает, что феноменологическая проблематика должна исследоваться соответствующими методами. И он не раз подчеркивает, что используемый им метод является феноменологическим.

Общей чертой теоретизированных гуманитарных наук является их стремление получить систему понятий, отношений, логических выводов. Но, как показал М.М. Бахтин, человека в этом особом теоретическом мире мы не найдем. Он там не нужен. Невозможно логически осмыслить конкретных людей, их понятия, их внутренние жизни, все те внешние обстоятельства, в которых они находятся в момент осуществления поступка. Это событие «не может быть транскрибировано в теоретических терминах, чтобы не потерять самого смысла своей событийности, того именно, что ответственно знает и на чем ориентируется поступок».

Со-бытие бытия

Феноменологическим методом М.М. Бахтин исследует не только отдельные феномены сознания индивида, но и его бытие-сознание во всей конкретной целостности. Стало быть, событие – это своеобразное явление бытия сознанию. Разработанное М.М. Бахтиным описание мира поступка, мира, в котором человек находится и находит себя, представляет этот мир как центрированный, воспринимаемый изнутри, ценностный, окрашенный эмоционально-волевыми тонами и т.д. Такое описание – значительный шаг вперед в понимании поступка как структурной единицы поведения человека. Но тем не менее это еще далеко не все. Новая линия конкретизации представлений о «человеке и мире» связана с феноменологическим анализом «со-бытия бытия».

На наш взгляд, основная идея, которая может обеспечить возможность конкретизации приведенных выше соображений о мире поступка, как раз и состоит в необходимости дальнейшей конкретизации этого мира поступка за счет перехода от «бытия-в-мире» к «со-бытию-в-мире». Со-бытие или сосуществование человека и других людей в едином, но полицентрическом мире – это их взаимодействие, а значит, и разнообразные отношения между ними. В подобном взаимодействии человек сразу выделяет «Другого» как себе подобного, в отличие от предметного мира, мира вещей. Существенно, что определенность предметов мира, окружающего меня и других индивидов, зависит от моих отношений. Понятно, что со-бытие – это взаимодействие. Все сущее существует, лишь взаимодействуя. Но природа сущего определяет и присущий ему характер взаимодействия. Человек – это, конечно, говорящий человек. С этой точки зрения, все, что касается речи, приобретает особое значение в контексте понимания человека как человека. Если говорить о человеческом существовании, то это – существование «говорящего бытия». Человек живет среди других, вместе с другими. Он – существо говорящее, но и другие тоже. Жить среди других означает жить в мире слов, произнесенных другими.

Текст

Интерес к речевому общению и диалогу, исследование основных свойств высказывания приводят М.М. Бахтина к проблеме текста. И это не случайно, ведь текст – важнейший компонент общения человека с человеком. Без исследования текста невозможно достичь сколько-нибудь адекватного представления о речевом общении. Свою работу, специально посвященную проблеме текста, автор озаглавливает предельно широко: «Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках» с подзаголовком «Опыт философского анализа» Свое понимание важности проблемы текста для гуманитарных наук М.М. Бахтин выражает в простой формуле: «Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления». В то же время, как только начинается анализ особенностей, характеристик текста, М.М. Бахтин практически без промедления уподобляет текст высказыванию и закрепляет это отождествление совпадением свойств текста и высказывания, точнее, приписыванием свойств высказывания тексту как высказыванию. Как и высказывание, текст имеет границы. Всякий текст имеет и автора. Есть у текста и второй субъект – тот, кто его читает, и тот, кто обрамляет его своими комментариями, оценками, возражениями и т.п. Подобно высказыванию, текст включается в «текстовую цепь», в речевое общение данной сферы. Между текстами возможны диалогические отношения.

Личность

Текст, контекст, символ, понимание – все это, бесспорно, существенные моменты, определяющие специфику познания в сфере гуманитарных наук. И все же для определения специфики гуманитарного познания, в отличие от естественно-научного, наиболее значительный интерес вызывают представления М.М. Бахтина о личности и о диалоге как методе ее исследования. М.М. Бахтин, конечно, не занимался конкретными психологическими исследованиями, его интересовала принципиальная возможность познания личности, адекватного ее природе. С учетом этого обстоятельства необходимо в первую очередь рассмотреть специфические черты личности, которые, по мнению М.М. Бахтина, наиболее существенно отличают ее от вещи. А затем появится возможность выделить особенности диалога как метода познания личности, наиболее соответствующего ее особенностям.

Исходный пункт рассуждений М.М. Бахтина – принципиальное отличие личности от вещи. Это отличие заключается в том, что вещь обладает лишь внешностью. У вещи нет никакого неотчуждаемого, недоступного другому, непроницаемого для другого нутра. Вещь, в принципе, прозрачна, проницаема и может быть познана другим в односторонне активном познавательном акте. Познание вещи не зависит от ее собственной активности и не предполагает таковой. Личность, напротив, всегда обладает некоторым внутренним миром, «неотчуждаемым нутром». Это нутро («тайна» личности) непроницаемо для другого. Оно недоступно односторонней познавательной активности «Другого». Адекватное познание личности предполагает не только активность познающего, но и самосознание, и собственную встречную активность личности, и ее самооткровенность.

Диалог

Перечень особенностей личности, решительным образом влияющих на процесс ее познания, не является исчерпывающим. Он включает лишь ее наиболее существенные особенности («неотчуждаемое нутро», «самосознание», «голос» и др.). Но и выделенного достаточно, чтобы сделать важный вывод: познание личности не может осуществляться тем же методом, что и познание вещи. Специфика личности как голоса, говорящего бытия, сознания, самосознания, «неотчуждаемого нутра» естественным образом должна трансформироваться в соответствующие особенности метода ее исследования. Если исследуется не вещь, а личность, должен осуществиться переход от монологического одностороннего познания к познанию в форме двухсторонне активного, согласованного диалога. Конечно же, у подобного диалога как метода познания личности есть и другие не менее важные особенности.

В пользу феноменологического характера анализируемого диалога свидетельствуют и его направленность на обретение первичного опыта, прояснение смысловых структур, а также значение, придаваемое участниками диалога интуиции, описанию, интерпретации, пониманию. Для М.М. Бахтина думать о другом сознании – это разговаривать с ним. Участие в диалоге придает размышлению о «Другом» диалоговую форму.

М.М. Бахтин не стремился описать все многообразие диалогов. Его интересовал прежде всего диалог как метод познания личности, адекватный ее природе. Он не создал теорию диалога, но дал его феноменологическое описание. С помощью этого описания стало возможным различать чужую речь и собственную, следы влияния чужой речи на собственную, слияние и разъединение голосов, смысловых позиций и т.д. Таким образом, описанный М.М. Бахтиным диалог вполне

может рассматриваться как метод феноменологического исследования личности. Так же как феноменологическая тенденция в психологии противостоит естественнонаучно ориентированной тенденции, а личность обязательно образует оппозицию с вещью, так и феноменологический диалог противостоит различным манипулятивным подходам.

Краткая биография М.М. Бахтина

Михаил Михайлович Бахтин – специалист в области теории познания, эстетики, культурологии, филологии, литературоведения. Родился в Орле в 1895 г. Закончил гимназию в Одессе и поступил на историко-филологический факультет Новороссийского университета, затем перешел в Петроградский университет, окончил его в 1918 г. Владел пятью языками (греческим, латынью, немецким, английским, французским). По окончании университета преподавал в Невеле в единой трудовой школе. Среди невельских друзей Бахтина – оригинальный мыслитель и литературовед М.И. Коган, философ, поэт и музыковед В.Н. Волошинов, философ и филолог Л.В. Пумпянский и др. В 1920 г. переехал в Витебск, где на протяжении четырех лет преподавал всеобщую литературу в Высшем институте народного образования и философию музыки в консерватории. Читал публичные лекции, занимался активной научной деятельностью.

В 1921 году женится на Елене Александровне Околович.

В 1924 г. Бахтин переезжает в Петроград. Несмотря на то, что он не может найти здесь постоянную работу и живет случайными заработками и на мизерную пенсию по инвалидности, эти годы были важнейшим периодом его творческой деятельности.

В 1920–1924 годах работает над незаконченными философскими трактатами и ранней редакцией книги о Достоевском.

В 1924 году вернулся в Ленинград. Продолжаются домашние диспуты и семинары в Круге Бахтина (который теперь включает Канаева, поэта Константина Константиновича Вагинова и востоковеда Михаила Израилевича Тубянского), посвященные философии религии, этике, литературе. Обсуждаются также Фрейд и психоанализ. 28 июня в Институте истории искусств доклад «Проблема героя и автора в художественном творчестве».

В декабре 1928 года Бахтин вместе с рядом других ленинградских интеллигентов арестован по ложному обвинению в причастности к деятельности «нелегальной организации правой интеллигенции» (Ленинград), в связи с деятельностью группы А.А. Мейера «Воскресение», и приговорен к 5 годам заключения в Соловецком лагере особого назначения. 5 января 1929 г. Бахтин по болезни освобожден из заключения под домашний арест. По личному ходатайству в связи с тяжелой болезнью – множественным остеомиелитом – приговор был изменен на 5 лет ссылки в Кустанай. В июне 1929 г. первая книга Бахтина «*Проблемы творчества Достоевского*», изданная в ГИЗе, помогает в хлопотах жены и друзей – приговор заменен на 5 лет ссылки в Кустанай.

После окончания ссылки в 1936 г., из-за запрета проживать в крупных городах, устроился на работу в Мордовский педагогический институт в Саранске, однако был вынужден уехать оттуда в 1937 г. и до 1945 г. жил на станции Савелово (на границе между Московской и Калининской обл.) и в г. Кимры, где работал учителем в школе. В 1938 г. перенес ампутацию ноги.

В 1945 г. Бахтин приехал в Москву и предоставил в ВАК свою диссертацию о Франсуа Рабле на соискание степени доктора наук; диссертация вызвала идеологическую критику, ее вернули автору на доработку, а затем присвоили лишь кан-

дидатскую степень. В том же году он вернулся в Саранск, где снова работал на кафедре всеобщей литературы Мордовского педагогического института (с 1957 г. – Мордовского государственного университета) по 1961 г.

В ноябре 1946 г. в Институте мировой литературы проходит защита кандидатской диссертации Бахтина «Рабле в истории реализма». Однако эта работа, позже оцененная как выдающееся научное достижение, не дала Бахтину возможности получить научную степень: она была присуждена ему лишь через 6 лет.

Практически забытый современниками (между 1930 и 1963 гг., кроме трех незначительных газетных заметок, не печатался), Бахтин был возвращен в научное пространство СССР в 1960-е годы группой единомышленников, признавшей его своим учителем: в 1960 году получил коллективное письмо от литературоведов В.В. Кожинова, С.Г. Бочарова, Г.Д. Гачева, В.Н. Турбина.

Во второй половине 1960-х гг. здоровье Бахтина значительно ухудшилось, хотя он продолжает заниматься наукой. В 1969 году ему удалось издать свою книгу о Рабле, переиздать книгу о Достоевском (фактически новую редакцию), подготовить сборник статей о литературе (вышедший вскоре после смерти автора). В 1969 г. Бахтин оставляет Саранск и переезжает в Москву, проходит лечение в московской клинике, затем с женой поселяется в одном из подмосковных домов для престарелых. После смерти жены в 1971 г. Бахтин переезжает в Москву, где преодолеть болезнь и одиночество ему помогают друзья и ученики, студенты филологического факультета Московского университета. Умер Бахтин в 1975 г., не дожив около полугода до своего 80-летия.

Основные работы Бахтина вскоре были переведены и получили очень широкую известность на Западе. В Англии при Шеффилдском университете существует Бахтинский Центр, ведущий научную и учебную работу. Особую популярность творчество Бахтина приобрело во Франции, где его пропагандировали Цветан Тодоров и Юлия Кристева. Большой известностью пользуется Бахтин и в Японии, где вышло первое в мире его собрание сочинений, а также издано большое число монографий и работ о нем.

С 1992 года в Витебске (с 2000 года фактически в Москве) издается «журнал научных разысканий о биографии, теоретическом наследии и эпохе М.М. Бахтина» («ежеквартальный журнал исследователей, последователей и оппонентов М.М. Бахтина», затем – «Журнал научных разысканий о биографии, теоретическом наследии и эпохе М.М. Бахтина») – «Диалог. Карнавал. Хронотоп». После перерыва в 2004–2008 с 2009 года журнал издается два раза в год.

Мазилов В.А.
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Российская Федерация, г. Ярославль
Профессор, доктор психологических наук
v.mazilov@yspu.org

УДК 159.9

Золотая ветвь: М.М. Бахтин и будущее психологии

(Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9).

В статье обсуждается характер влияния идей М.М. Бахтина на развитие гуманитарных наук. Утверждается, что кроме несомненного вклада в философию, филологию, культурологию, лингвистику и другие дисциплины (работы М.М. Бахтина хорошо известны, он непосредственно и целенаправленно этим занимался), существуют другие каналы влияния. К ним относится, например, трансфер способов анализа на другую предметную область (в частности, на психологию). Статья посвящена анализу вклада идей М.М. Бахтина в идеологию становления философии психологии как новой формирующейся в настоящее время области психологического знания. Рассмотрены перспективы реализации идеи М.М. Бахтина о полифонизме и диалоге в современной психологии. Показано, что для полноценного развития психологической науки в XXI столетии необходимо взаимодействие научной психологии с другими составляющими психологического знания в современной мировой культуре. Речь идет не только о полифонизме национальных культур, что вполне очевидно. Выделены уровни, на которых возможна реализация идеи полифонизма в современной психологии. Макроуровень (полифонизм психологии как науки и литературы, искусства, философии, религии). Мезо-уровень: полифонизм академической психологии и психологии трансперсональной, психологии философской, а также практико-ориентированной психологии. Микро-уровень – собственно психологический, предполагающий полифонизм внутри научной психологии, то есть взаимопонимание и взаимодополнение между теориями и концепциями одного уровня. Традиционно считается, что теории в психологии несоизмеримы (Т. Кун). Автором статьи сформулирован принцип соизмеримости теорий в психологии и на этой основе разработана коммуникативная методология, позволяющая соотносить различные психологические концепции одного уровня, представлен соответствующий методологический аппарат. Утверждается, что идея полифонизма и диалога в полной мере может быть реализована в рамках философии психологии.

Ключевые слова: М.М. Бахтин, диалог, полифонизм, психология, теория, концепция, интеграция, философия психологии, коммуникативная методология, психология будущего.

Golden branch: M. Bakhtin and the future of psychology

The article discusses the nature of the influence of M. Bakhtin's ideas on the development of the humanities. It is said that apart from an unquestionable contribution to philosophy, philology, cultural studies, linguistics and other disciplines (the work of M. Bakhtin is well known, he directly and purposefully did it), there are other channels of influence. These include, for example, the transfer of methods of analysis to another subject area (in particular, to psychology). The article is devoted to the analysis of the contribution of Bakhtin's ideas to the ideology of the formation of the philosophy of psychology as a new emerging field of psychological knowledge. The prospects of realization of the idea of M.M. Bakhtin about polyphonism in modern psychology are considered. It is shown that for the full-scale development of psychological science in the 21st century, it is necessary to interact with scientific psychology with other components of psychological knowledge in

contemporary world culture. It's not just about polyphony of national cultures, which is quite obvious. The levels on which the idea of polyphonism in modern psychology is possible is singled out. Macro-level (polyphonic psychology as a science and literature, art, philosophy, religion). Meso-level: polyphonism of academic psychology and transpersonal psychology, philosophical psychology, and also practice-oriented psychology. The micro-level is actually a psychological level, presupposing polyphonism within scientific psychology, that is, mutual understanding and complementarity between theories and concepts of the same level. Traditionally, it is believed that theories in psychology are incommensurable (T. Kuhn). The author of the article formulates the principle of commensurability of theories in psychology and on this basis a communicative methodology is developed that allows to correlate various psychological concepts of the same level and presents a corresponding methodological apparatus. It is argued that the idea of polyphonism can be fully realized within the framework of the philosophy of psychology.

Key words: M. Bakhtin, dialogue, polyphonism, psychology, theory, conception, integration, philosophy of psychology, communicative methodology, psychology of the future.

Введение. Михаил Михайлович Бахтин (1895–1975), выдающийся философ, филолог, лингвист, культуролог, теоретик европейской культуры и искусства: редко кому удается оказать столь сильное влияние на развитие мировой культуры. Идеи М.М. Бахтина, его теории и разработки в самых различных областях: философии поступка; проблемы автора и героя в эстетической деятельности; проблемы теории, истории и стилистики романа; времени и хронотопа в романе; проблемы текста и контекста; диалога; речевых жанров и др. получили мировое признание, в настоящее время активно изучаются за рубежом. По авторитетному свидетельству В.В. Иванова, М.М. Бахтин является самым цитируемым и востребованным за рубежом представителем русской гуманитарной культуры XX столетия.

Знаменательно, что настоящее научное мероприятие проходит в Витебске, где прошли молодые годы исследователя (1920–1924) и были завершены такие важные работы как «К философии поступка» и «Автор и герой в эстетической деятельности». Эти работы, конечно, ценны сами по себе, кроме того имеют значение как вехи становления выдающегося мыслителя.

М.М. Бахтин, как известно, автор многочисленных теорий, вошедших в фонд мировой культуры, обогативших различные гуманитарные науки. Он ввел многие понятия, которые стали неотъемлемой частью культурного ландшафта: полифонизм, смеховая культура, хронотоп, карнавализация, мениппея, духовный верх и телесный низ и др. Влияние работ М.М. Бахтина на различные области гуманитарной науки бесспорно и очевидно. Существует это влияние и на те науки, которыми Бахтин вроде бы специально не занимался. Исследования М.М. Бахтина настолько оригинальны, что зачастую очень трудно провести грань, разграничивающую различные предметные области. В настоящей статье мы постараемся проследить конструктивное влияние идей Бахтина на подходы к исследованию некоторых не вполне очевидных методологических проблем, стоящих перед психологией XXI века.

Материал и методы. Обратимся к положению, существующему в современной психологии. Необходимо отметить в первую очередь, что идеи М.М. Бахтина очень актуальны и явно востребованы в психологии. Речь идет о многих разделах психологии, прежде всего социальной психологии и психологии общения, где активно используются идеи Бахтина о диалоге. Идеи Бахтина реализуются в психологии сознания и психологии деятельности, психологии личности. Обобщающего и исчерпывающего исследования о востребованности бахтинского наследия в

психологии, насколько можно об этом судить, пока что не написано, но материала для его создания более, чем достаточно. Для примера укажем, что перспективной темой для анализа представляются идеи о принципах архитектоники действительного мира, «не мыслимого, а переживаемого» (речь о ранних работах ученого)… Особенно перспективны эти мысли Бахтина в плане развертывающихся в последнее время исследований в области общей психологии, в которых внутренний мир человека трактуется как новый вариант трактовки предмета психологической науки [1]. Или, к примеру, современная психология все больше интересуется проблемой понимания текста, зависимостью понимания от контекста, поэтому соответствующие идеи Бахтина становятся все более востребованными в области современной психологии понимания и общения. В настоящее время наблюдается возрождение интереса к научному пониманию души. В ранних работах Бахтина можно обнаружить рассуждения о душе, так что и в этом отношении можно обнаружить перспективы. Представляется, что бахтинское наследие представляет собой практически неисчерпаемый источник…

Не будем перечислять другие представляющие интерес для современной психологии проблемные поля, затронутые в исследованиях М.М. Бахтина.

В настоящей работе, однако, речь пойдет о другом. Работы М.М. Бахтина, как уже упоминалось, находятся в пространстве гуманитарных наук, они имеют непосредственное отношение к философии гуманитарной науки. Влияние Бахтина масштабно, причем оно значительно шире и объемнее, чем это можно себе представить, имея в виду конкретное содержание работ мыслителя, поскольку включает в себя и, так сказать, «ненаправленное» влияние на культуру и общественное сознание. Высочайшей эффективности оказываемого влияния способствовал ореол личности М. Бахтина, который создался в 1970-е годы. Масштаб влияния М. Бахтина на культуру можно с идеями Фрейда и Юнга. Причем здесь – в контексте нашего рассуждения – не важно, кто является действительным автором той или иной идеи. Важно то, кем она представлена в такой форме, которая привлекла общественное внимание и тем самым стала достоянием «третьего мира» по К. Попперу [2]. Тем самым создается возможность для эффективной ассимиляции идеи, причем возможно за пределами той области, для которой она самим автором предназначалась. Уточнение представлений о «третьем мире» и возможностях его исследования применительно к психологии будет сделано в завершающей части настоящей статьи.

Предлагается достаточно необычная трактовка творческого наследия Бахтина. Речь идет о предвидении, отдаленных перспективах. Иными словами, то, что является ядром теории в одной дисциплине, может выступать перспективной и значимой метафорой в другой дисциплине. Прокомментируем название настоящей статьи. В этом названии содержится отсылка к одной из самых известных работ Бахтина: его книги о Рабле. На первой странице своей знаменитой книги о Франсуа Рабле Бахтин цитирует известного французского историка Мишле, который называет роман писателя эпохи Возрождения «золотой ветвью»: «Всюду, где он еще не находит, он предвидит, он обещает, он направляет. В этом лесу сновидений под каждым листком таятся плоды, которые соберет будущее. Вся эта книга есть «золотая ветвь» [3]. Перефразировав Мишле, обернем эту ситуацию, направив вектор на самого М. Бахтина как автора. В итоге получаем, что книги М. Бахтина – это золотая ветвь по отношению к другим наукам. Будем говорить о психологии, хотя подозреваю, что речь может идти не только о ней. Прежде проясним роль золотой ветви, так как существует множество вариантов замечательного мифа, давшего название классическому многотомному труду Дж. Фрезера.. В книге шестой «Энеиды» Вергилия кумская жри-

ца Сивилла рассказывает Энею, что попасть к царю преисподней и увидеть своего отца он сможет, лишь принеся в дар Прозерпине золотую ветвь. Спустившись в царство Аида, Эней приносит Прозерпине в дар *золотую ветвь* и отыскивает там своего отца Анхиза, который предсказывает ему и его потомкам славное будущее. Золотая ветвь омелы может рассматриваться как символ света, духовной силы, высшего знания, жизни и смерти. Золотая ветвь – необходимое условие для получения предвидения, ключ к пониманию будущего.

Идеи Бахтина (кроме их непосредственного значения) это еще и предсказания, предвидения, далеко выходящие за границы собственных рассуждений и конструкций. Благодаря харизме и особому статусу личности автора, как уже отмечалось, они стали достоянием «третьего мира» (по Карлу Попперу), точнее, той его части, которая входит в сферу этого мира, относящуюся к гуманитарному знанию. И таким образом, идеи Бахтина начинают направлять мысль других исследователей, причастных к этой сфере, поскольку могут рассматриваться ими как несомненная ценность. Как представляется, многие метафоры Бахтина оказывают влияние, в частности, на психологию таким непростым «опосредствованным» путем. Во всяком случае, мы можем представить себе развитие идеи полифонизма применительно к методологии психологической науки, можем отметить ее высочайшую актуальность. Помня про метафору полифонизма Бахтина, обратимся к процессам, происходящим в современной психологии.

Обратим внимание на то, что, судя по последним публикациям в наших научных журналах, наиболее важной проблемой, требующей незамедлительной реакции психологического сообщества, является глобализация. Глобализация рассматривается как вызов, на который должна реагировать психология. Реакция психологии должна быть адекватной. Происходят процессы, игнорировать которые психология не может. Она естественно откликается и реагирует на вызовы современности. Здесь не время и не место обсуждать эту проблему в целом. Понятно, что стратегический ответ на глобализацию мира это определенные интеграционные процессы в науке. Заметим, что если в области естественных наук интеграционные процессы выражены отчетливо, то в области гуманитарных наук все намного сложнее. Не будем здесь обсуждать ни различные возможные стратегии гуманитарных наук, ни степень эффективности этих стратегий. Отметим, что интеграция в области гуманитарных наук, в частности, в психологии явно «пробуксовывает». Более того, очень часто интеграция реально завершается на уровне деклараций.

Как нам представляется, в этом случае наиболее перспективны идеи М. Бахтина о полифонизме и диалоге. К подробному рассмотрению уровней, на которых может быть реализована идея полифонизма, мы обратимся ниже.

Результаты и их обсуждение. Обратим внимание на тот факт, что философски мыслящие психологи утверждают, что в мировой психологии имеет место перманентный методологический кризис, причем дату его возникновения многие относят к эпохе выделения психологии в самостоятельную науку, то есть к 70-м годам XIX века. Не будем в данном тексте вдаваться в выяснение причин кризиса и анализировать различные версии. По нашему мнению, наличие кризиса не подлежит никакому сомнению, он имеет уровневый характер. На глубинном уровне кризис заключается в том, что предмет психологии определен слишком узко. Обстоятельства выделения психологии в отдельную науку были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета [4].

Очевидна «неполнота» научной, академической психологии. Ясно, что преодолеть эту неполноту возможно прежде всего через диалог, взаимодействие. Полифонизм может быть реализован в некоторых «рамках» (в литературе это пространство романа), в психологии, очевидно, это то «пространство», в котором могут быть соотнесены различные подходы, в частности, реализующие различные взгляды на предмет. Очевидно, что это пространство должно быть «создано» или каким-то образом «задано». Ясно, что наиболее логично было бы, если бы это было пространство, задавалось философией психологии (или методологией, если философия психологии еще не сформировалась и не готова реализовать эту функцию).

Психический мир, по счастью, описывает и изучает своими средствами не только наука, но и искусство, философия, религия. Кроме научной (академической) психологии существуют как отдельные течения мысли психология философская, психология практико-ориентированная, психология трансперсональная.

У каждой существует свой подход, свои задачи, свое понимание предмета. Представляется, что в настоящее время только многоголосие, полифонизм различных подходов являются единственным разумным путем преодоления кризиса и той частичности трактовки предмета, которая была отмечена выше. Призыв А. Маслоу расширять границы науки, распространять научный подход на новые области психической жизни не дает пока ожидаемых результатов, хотя эта тенденция безусловна позитивная. Другой вектор – усиление позиций трансперсональной психологии, которая охватывает значительно более широкий круг проблем, чем традиционная. Тем не менее полифонизм необходим, как и выработка новой широкой трактовки предмета и задания общего психологического пространства.

Мы проводили специальные исследования, которые показали, что проблемы взаимопонимания в психологии не так просты, как может показаться на первый взгляд. Сами идеи взаимопонимания, сотрудничества в психологическом сообществе в глазах исследователей имеют несомненную ценность. Однако, в реальной практике исследовательской деятельности эта тенденция выражена значительно слабее. Более того, стандарты, существующие в научном сообществе, нацеливают исследователей в первую очередь на поиск различий, обоснование новизны и уникальности собственного подхода. Процессы взаимопонимания существенно страдают из-за того, что практически отсутствует позитивный опыт демонстрации конструктивного взаимодействия. Кроме отсутствия выраженного желания взаимодействия важно отметить, что нет общедоступного методологического аппарата, который бы способствовал такому взаимопониманию и соотнесению разных подходов, концепций и т.д.

Самое главное препятствие на пути интеграции научного знания, пожалуй, состоит в том, что, как представляется многим, существует философское «обоснование» невозможности соотнесения и интеграции – тезис о несоизмеримости теорий. Обоснование несоизмеримости, осуществленное Т. Куном, как полагают многие представители психологического сообщества, делает саму идею соотнесения бесполезной. В этом смысле интерпретируется известная работа Т. Куна, который утверждает, что теории несоизмеримы, так же, как и факты, используемые в этих теориях.

Как показали наши исследования, такая картина возникает, пока мы рассматриваем теорию как нечто целостное и нерасчлененное. В действительности, когда мы говорим о сравнении, сопоставлении, используем некоторую схему, с помощью которой осуществляется соотнесение. Нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологическом исследовании, было установлено, что она представляет собой структурный инвариант.

Как только мы расчленяем, выделяем структурные элементы, картина меняется. Это позволило нам сформулировать принцип соизмеримости теорий в психологии. Это позволило сформулировать концепцию коммуникативной методо-

логии [5]. Которая предназначена для установления контактов и взаимопонимания между различными концепциями. Это открывает простор для сопоставления. Как показывает опыт применения коммуникативной методологии, очень редко расхождения охватывают несколько структурных элементов.

Смысл коммуникативной методологии состоит в том, что сравниваемые концепции сопоставляются поэлементно в соответствии со схемой соотношения теории и метода в психологическом исследовании. Оказывается, что между концепциями, которые в целом казались несоизмеримыми, можно обнаружить как сходства, так и различия. В качестве дополнительного средства используется процедура выявления и сопоставления «подлинного и мнимого спектра значений» того или иного понятия из сравниваемых концепций. К примеру, очень показательным является использование коммуникативной методологии в истории психологии. Скажем, известно несколько концепций деятельности или мышления, созданных различными исследователями. К примеру, для С.Л. Рубинштейна базовой категорией является процесс, тогда как для А.Н. Леонтьева это структура. Для одной концепции деятельности моделирующими представлениями выступает индивидуальный процесс труда, для другой – совместно-распределенное взаимодействие индивидов в решении общей задачи. Такого рода поэлементное сопоставление концепций позволяет значительно лучше понять сходства и различия концепций. К сказанному стоит добавить, что уровневое строение научного факта в психологии позволяет заключить, что и факты, которыми оперирует та или иная концепция, сопоставимы в значительно большей степени, чем представляется на первый взгляд. Таким образом полифонизм в психологии дает возможность перейти к диалогу. Диалог становится возможным, поскольку для его осуществления появляется основа и конкретное содержание.

Полифонизм порождает диалог, понимание дает возможность взаимного отношения и в перспективе позволяет взаимодействовать. Как показывает опыт применения коммуникативной методологии, чаще всего причиной непонимания оказываются различные моделирующие представления, как правило, не совпадающие у разных исследователей. Таким образом мы понимаем, где именно возникают расхождения между концепциями. Глобальной несоизмеримости не существует, препятствия, обозначенные выше, преодолимы.

Могут быть выделены уровни, существенные для реализации идей полифонизма и диалога в современной психологии. Макро-уровень (полифонизм психологии как науки и литературы, искусства, философии, религии). Мезо-уровень: полифонизм академической психологии и психологии трансперсональной, психологии философской, практико-ориентированной психологии. Микро-уровень – собственно психологический, предполагающий полифонизм внутри научной психологии, то есть взаимопонимание, диалог и взаимодополнение между теориями и концепциями одного уровня.

Заключение. Как мы видели, в современной психологии идеи М.М. Бахтина о полифонизме и диалоге находят применение, являются актуальными для психологии в XXI столетии. Выше мы говорили про мир идей (по Карлу Попперу). Если кому-то эта теория знаменитого философа покажется не слишком убедительной, вспомним про ноосферу (по В.И. Вернадскому) или семиосферу (по Ю.М. Лотману). Представляется удивительным, что психология, которая по характеру своих научных интересов ближе всего к изучению этих явлений, их исследованием практически не занимается. В качестве достаточно редкого примера можно привести недавнее исследование ученых ИП РАН, в котором изучались представления уче-

ных о тенденциях развития психологии до 2030 года. Не случайно публикация результатов этого опроса вызвала значительный интерес и дискуссии. На решение этой задачи направлена серия интервью с ведущими психологами, опубликованными на сайте Института психологии РАН. Недостаточное внимание к этим вопросам представляется серьезным упущением. Вообще представляется, что ментальность профессионального психолога исследована очень слабо, что препятствует раскрытию важных для современной психологии проблем. Неразработанность указанных вопросов не случайна. Ведь (несмотря на многолетние усилия А.В. Юревича) у нас до сих пор практически отсутствует систематическая разработка социологии психологической науки.

По нашему мнению, координацией этих работ должна философия психологии. Это та дисциплина, которая в настоящее время только складывается. Целесообразно рассматривать ее как уровень методологии психологической науки. Философия психологии способна организовать познание психического, используя полифонизм и диалог (по Бахтину).

Список использованной литературы:

1. Шадриков, В.Д. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилов. М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

2. Поппер, К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход / К.Р. Поппер // Пер. с англ. Д.Г. Лахути. Отв. ред. В.Н. Садовский. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.

3. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.

4. Мазилов, В.А. Психология: взгляд в будущее / В.А. Мазилов // Психологический журнал. – 2017. – Т.38. – №5. – С. 97–102.

5. Мазилов, В.А. Прогресс на фоне кризиса / В.А. Мазилов // Вопросы психологии. – 2017. – №6. – С.107–116.

Янчук В.А.

ГУО «Академия последипломного образования», г. Минск

Профессор, доктор психологических наук.

yanchuk@academy.edu.by

УДК 159.922.7:37.013.42:316.356.2

М. Бахтин и диалогический поворот в психологии

Приводится анализ влияния идей диалогизма М.М. Бахтина на психологическое знание в сравнении со вкладом Л.С. Выготского. Описываются отличительные особенности диалогизма и их эвристический потенциал в отношении развития психологической науки и практики. Артикулируются основные направления развития идей диалогизма. Презентируется перспектива культурно-диалогического интердетерминистского метаподхода интеграции психологического знания.

Ключевые слова: диалог, диалогизм, культурно-диалогический интердетерминизм, интерактивность, интерсубъективность, контекстуальность.

M. Bakhtin and dialogical turn in psychology

The analysis of the M.M. Bakhtin dialogism ideas influence on psychological knowledge in comparison with the contribution of L.S. Vygotsky is presented. The dialogism distinctive features and their heuristic potential are described with respect to the psychological science and practice development. Are articulated main directions of the dialogism ideas

development. The cultural-dialogic interdeterminist metaapproach perspective for psychological knowledge integration is presented.

Key words: contextuality, cultural-dialogic interdeterminism, dialog, dialogism, interactivity, intersubjectivity.

Введение. В 2016-м году в своем выступлении на круглом столе, посвященном юбилею Л.С. Выговского, состоявшегося в рамках Психологического Vademecum'а Витебщины, я обратил внимание на белорусский историко-социокультурный контекст начала 1920-х годов, способствовавший актуализации его талантов [1]. То же самое можно повторить и в отношении еще одного выдающегося исследователя, опередившего время – М.М. Бахтина. Ведь именно в период его пребывания на этой земле он работал над незаконченными философскими трактатами и ранней редакцией книги о Достоевском [2], в которой сформулированы основные идеи диалогизма, приобретшего всемирную известность. На мой взгляд, этот период «культурной оттепели» пока еще не получил должного историко-культурного осмысления в аспекте формирования той самой «экокультурной диалогической среды», способствующей расцвету мысли и талантов, людей вплетенных в процесс окультуривания и организации совместного бытия [3].

Опередив на десятилетия свое время, М.М. Бахтин сформулировал идеи и предложил решения, по существу, оцененные только в 1980-е годы, а полностью востребованные уже в третьем тысячелетии. Здесь можно вновь провести аналогию с Л.С. Выготским, приобретшим мировую известность в 1960-е годы, благодаря переводам его работ на английский язык и вывозу архивов в Великобританию на первой волне эмиграции из Советского Союза. Такую же роль пропагандиста бахтиновского наследия сыграла Юлия Стоянова Кристева, но уже во французском контексте. В своей работе я попытаюсь показать инновационный потенциал диалогизма применительно к развитию психологического знания и его использование в рамках разрабатываемого мною на протяжении последних лет культурно-диалогического интердетерминистского подхода [4; 5].

Материал и методы. Теоретико-методологический анализ исторического наследия М.М. Бахтина и его инновационных возможностей в развитии психологического знания в отечественной и зарубежной психологии.

Результаты и их обсуждение. Продолжая рассмотрение проблематики влияния творческого наследия М.М. Бахтина на современную психологию в контексте сравнений с наследием Л.С. Выготского, отмечу его революционность в аспекте «оживления» психологической феноменологии за счет ее приближения к реальности живого человеческого бытия. Бытия по своей природе гетерогенного и динамического, вотканного в реальность взаимоотношений с окружающими. Другими, совместно созидающими условия своего со-существования и совместного созидания. И если понятия знаковой опосредованности и культурно-исторической обусловленности психических процессов и явлений, введенные в психологический обиход Л.С. Выготским, расширяют возможности классической бихевиористской стимульно-реактивной схемы познания, то диалогизм М.М. Бахтина представляет собой прорыв в область диалогической онтологии, относящейся к реальности как совместно созидаемой. И высшим продуктом этого совместного созидания является та самая культура, воплощенная в языке, ценностях, нормах и способах активности, определяющих своеобразие взаимодействия с окружающим природным и социальным миром. Причем, само понятие «диалогический», по мнению P. Limell, акцентирует внимание на взаимодействии и его

контекстах, использовании языка в средовом и социокультурном контексте, взаимодействии со значимыми Другими и природным и социальным окружением [6, с. 157]. М.М. Бахтин подчеркивает в этой связи, что «субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [7, с. 383]. И если для Л.С. Выготского человек все тот же «черный ящик», наполненный культурно обусловленными и меняющимися во времени знаками=значениями=стимулами, то для М.М. Бахтина – он активный агент, совместно созидающий условия коллективного бытия. Акцентируя внимание на языке в его активном использовании в повседневной практике М.М. Бахтин «оживил» этот «черный ящик» показав то, как организуется межличностное взаимопонимание, как и в чем в индивидуальном сознании проявляется роль значимого Другого и Другойности, как из отдельных Голосов образуется полифония многоголосия и взаимопонимания.

Не стремясь быть оригинальным в обобщениях в отношении творческого наследия М.М. Бахтина, соглашусь с таковыми в отношении его содержательной представленности в мировом психологическом сообществе, систематизированным J. Salgado и J.W. Clegg в виде следующих характеристик диалогизма:

1) первичность отношений над объектами (отношенческность);

2) отношения представляют собой динамический и развивающийся процесс (динамизм);

3) человеческие отношения опосредованы знаками (семиотическая опосредованность);

4) отношения предполагают открытость, т.е. отношения между Я и Другими (открытость);

5) человеческие отношения являются диалогическими или отношениями договаривания (диалогичность);

6) диалогические отношения включают и зависят от социокультурного (контекстуальность) [8, с.428].

Авторы особо подчеркивают, что «диалогизм понимает человеческое бытие как бытие-в-отношениях-с-другими, он концептуализирует продолжающийся опыт как динамическое договаривание, составляющее эти отношения … Согласование значений включает обширное множество голосов воплощенных в конкретных языках, социальных нормах, индивидуальных социальных историях и других формах разделяемых значений … Диалогизм утверждает, что и ее отношенческий, социокультурный контекст являются неотделимыми (принципы отношенческности и контекстуальности) но не идентичными (принцип открытости)» [8, с. 428–429].

В своей известной работе «*Переосмысливая язык, мышление и мир диалогически»*, Per Linell [9] формулирует основополагающие принципы развития диалогизма: 1) рассмотрение человеческого мышления как *системы созидания значений*; 2) подчеркивание роли других в приобретении знания в процессе формирования *интерсубъективности*; 3) *интерактивность* (interactionism), проявляющаяся в том, что конструирование значений находится в прямой зависимости от взаимосвязей с другими; 4) *контекстуальности*, т.е. зависимости знания от контекста его обретения; 5)коммуникативного конструктивизма, проявляющегося в формировании реальности в процессе коммуникации с другими [9, с. 19].

Таким образом, становясь диалогическим, психологическое знание получает уникальную возможность приблизиться к человеческой бытийности посредством анализа языковых практик и совместного порождения значений и смыслов, по

разному представленных в разных Голосах, актуализирующихся в разных контекстах. Оно обретает новое звучание обретая междисциплинарный характер посредством кооперирования с лингвистикой, семиотикой, этнографией и др. областями знания, предметом которых является человеческая активность, воплощающаяся в результатах реального бытия, осуществляемого в реальном времени и социальном и природном окружении.

Остается открытым вопрос о целостном взаимодействии человека с социальным и природным окружением, в котором участвуют не отдельные аспекты, части и процессы, а человек как целостная гетерогенная сущность, активно участвующая во взаимодействии с окружающими людьми в организации условий собственного и общественного бытия в определённом социальном и природном контекстах, меняющихся в пространстве и во времени. Практически игнорируется вопрос взаимодействия составляющих целое элементов, приводящего к формированию новых качеств, не представленных в составляющих его частях. Сошлюсь на высказывание все того же М.М. Бахтина, артикулированное J.-F. Côté, «Диалог изучается просто как композиционная форма структурирования речи, но внутренний диалогизм слов (которые актуализируются в монологическом высказывании, а также в возражении), диалогизм пронизывающий всю структуру, все семантические и экспрессивные пласты, полностью игнорируются» [10, с. 38. n. 8].

Именно этот аспект стал предметом специального рассмотрения в рамках авторской культурно-диалогической интердетерминистской метатеории интеграции психологического знания [4; 5]. Мною введено отношение культурно-диалогической интердетерминации, подчеркивающее элемент взаимовлияющего и взаимоизменяющего характера взаимодействия элементов, составляющих гетерогенную динамическую систему. Основополагающим основанием метаподхода является вывод о том, что любое изменение одного из элементов гетерогенной динамической системы неизбежно приводит и к изменению во всех взаимосвязанных элементах. Причем, происшедшие изменения приводят к изменению качества самой гетерогенной системы, получающей новообразования в виде расширения, переосмысления и перепереживания обретенного опыта. Эти элементы одновременно являются и автономными и взаимообусловливающими друг друга и последнее акцентирует внимание на том, что каждый из элементов не существует в качестве самодостаточного, а только во взаимоотношении с другими. Эпистемологический потенциал предложенного конструкта стал предметом специальной публикации [5].

В то же время само понятие взаимодействия является крайне ограничивающим по отношению к со-существованию или диалогу разнокачественных (гетерогенных) сущностей, не обретающих новое интегрированное качество, а сохраняющих свою исходную уникальность, но образующих новое качество, находящееся вовне, над образующими его. Наиболее аутентичным для описания данного состояния является понятие диалога в его Бахтиновском понимании, выраженном в ряде его работ и, особенно, в Проблемах поэтики Достоевского (Бахтин, 1986; Бахтин, 1986; Бахтин, 1996; Бахтин, 2002). Когда люди находятся в диалоге, они взаимодействуют посредством взаимно активной динамики прояснения дискурсов подобно формированию значений и договариваются в сфере потребностей, интересов и желаний, которые будут достигнуты в случае достижения взаимного согласия, одновременно, сохраняя собственную уникальность и относительную автономность.

Диалогический характер интердетерминистского взаимодействия проявляется, во-первых, в безусловном принятии Другого, обусловленном невозможностью несовместного существования в принципе, во-вторых, обретении нового качества

взаимодействующими сторонами, не присутствующего ни в одном из них по отдельности. Перечисленные особенности диалогизма создают основания для интеграции охваченных в предлагаемой метатеории разнокачественных природ, сфер и областей психологической феноменологии, представленных в виде трех культурно обусловленных четырехмерных пространств биологическое-психическое-символическое, осознаваемое-бессознательное-экзистенциальное и личность-окружение-активность. Каждый из компонентов выделенных пространств находится в отношении диалогической интердетерминации, образуя в совокупности единое динамическое гетерогенное системное целое или качество, не сводимое к простой сумме его составляющих. Таким образом диалог пространств приобретает вид пирамиды, каждый элемент которой равнозначен, изображенной на Рис. 1.

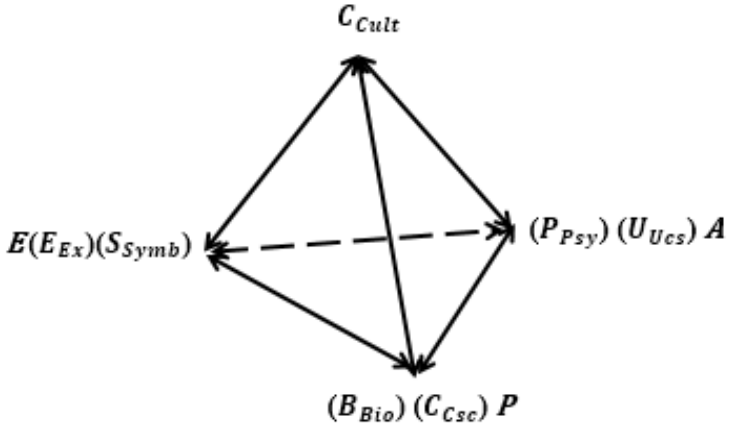


Рисунок 1. – Состояние диалогической интердетерминации. Где: C_{Cult} – культурное развитие; B_{Bio}– биологическое; P_{Psy} – психическое; S_{Simb} – символическое; C_{Csc}– осознаваемое; U_{Uncs} – бессознательное; E_{Ex}– экзистенциальное; *A* – активность; *P* – личность; *E* – окружение. (приводится по: (Янчук, 2018, стр. 147)

Изложенное позволило качественно расширить рамки принципа реципрокного детерминизма (A. Bandura) за счет акцентирования внимания, во-первых, на интердетерминационном характере взаимодействия личностных, ситуативных и активностных детерминант поведения, и, во-вторых, учета их социокультурной обусловленности. Здесь речь идет не о состоянии однонаправленной или частично двунаправленной детерминации, а качественно отличном характере взаимодействия дилогического свойства, предполагающего исходную равнозначность, взаимообусловленность и взаимовлияние, приводящего к формированию нового качественного состояния, не представленного в отдельно взятых детерминантах.

Оптимальное состояние гетерогенной динамической системы обеспечивается посредством диалога разнокачественных природ, сфер психического и детерминант поведения, обеспечивающего сбалансированность целостного функционирования, посредством нахождения и взаимовыработки взаимоприемлемых компромиссов и оптимумов совместного со-бытия. Как только этот баланс нарушается начинают проявляться различные дисгармонии и дисфункции, стимулирующие поиск ресурсов их преодоления, либо деградации. Специфика диалогической формы взаимодействия в гетерогенной системе проявляется в безусловном принятии другойности (otherness) со-участников процесса совместного функционирования, ориентация на нахождение взаимоустраивающих решений, формирование своеобразного био-психо-символического, осознаваемо-бессознательно-экзистенциального гомеостазиса, создающих общее основание для скоординиро-

ванного и синхронизированного взаимопонимания и взаиморазвития в условиях конкретного социального и природного окружения и осуществляемой активности

Не ставя себе целью дальнейшую аргументацию перспективности предлагаемого метатеоретического подхода, представляющего развитие идей диалогизма М.М. Бахтина, отмечу, что в его рамках особое внимание уделяется результатам взаимодействия разнокачественных природ, сфер психического и интердетерминант поведения. В контексте интегративных новообразований особый интерес представляют конструкты, обозначающие результаты такого рода диалогического интердетерминационного взаимодействия, к которым относятся интерсубъективность, интертекстуальность и интерэкзистенциальность. Все эти конструкты имеют двоякую природу – определяют результат взаимодействия, условия его успешности и основания и перспективы последующего развития.

Заключение. Резюмируя изложенное, еще раз акцентирую внимание на необходимость расширения горизонтов видения проблематики нахождения дополнительных ресурсов постижения диалогизации психологической феноменологии, во-первых, за счет придания им характера многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания. Во-вторых, осознания культурно-диалогико-интердетреминационного характера взаимодействия гетерогенных динамических интердетерминант. В-третьих, культуризации психологического знания посредством привлечения концептуального аппарата современной культурной психологии. В-четвертых, выхода за рамки персоноцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эго-протяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст. В-пятых, изучения психологических условий перехода в новые качественные состояния (гармоничные и дисгармоничные) как на уровне отдельного индивида (например, стадии возрастного, культурного и социального развития), так и социальных общностей различного уровня комплексности и т.п.

Список использованной литературы:

1. Янчук, В.А. Выготский и культурный переворот в психологии / В.А. Янчук // В В. К. С.Л. Богомаз, *Психологический Vademecum Витебщина Л.С. Выготского: сборник научных статей.* – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2016. – С. 21–33.

2. Бахтин, М.М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира» / М.М. Бахтин, *Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского*. – М.: Русские словари, 2002. – С. 451–457.

3. Янчук, В.А. Эко-культурная образовательная среда: формирование и развитие / В.А. Янчук // Часть 1: Образование, наука и инновации. Адукацыя I выхаванне. – 2013. – №1. – С. 60–67.

4. Янчук, В.А. Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2018. – Вып. 1 – С. 124–154.

5. Янчук, В.А. Эпистемологический потенциал конструкта «культурно-диалогический интердетерминизм» / В.А. Янчук // История и философия науки в эпоху перемен: сборник научных статей. – Москва: Изд-во «Русское общество истории и философии наук», 2018. – С. 70–73.

6. Linell, P. Toward dialogical linguistics. Proceedings of the XII International Bakhtin Conference Jyväskylä, Finland, 18–22 July. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, 2006. – С. 157–172.
7. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 9–191.
8. Salgado J., Clegg J.W. Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. Culture & Psychology, 17(4), 2011. – С. 421–440.
9. Linell, P. Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.
10. Côté, J.-F. Bakhtin's dialogism reconsidered through Hegel's 'Monologism': The dialectical foundation of aesthetics and ideology in contemporary human sciences. В C. B. Tihanov, Materializing Bakhtin: The Bakhtin Circle and social theory. Basingstoke: Macmillan, 2000. – С. 20-42.

Каравкин В.И.
ГУДОВ «ВОИРО», Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат философских наук
vkaravkin@yandex.ru

УДК 316.6

Типология художественного творчества в концепциях М.М. Бахтина и И.И. Соллертинского

В работе обосновывается положение о том, что не существовало закономерности исторической динамики от монологического к полифоническому типу творчества, на чем настаивал М.М. Бахтин. Убедиться в этом помогает концепция И.И. Соллертинского. Художественное творчество всегда было многообразным. Современность являет пред нами множество разнообразия.

Ключевые слова: монолог, диалог, полифония, слово в романе, смех, автор, тип художественного творчества, симфоническая драматургия.

Typology of art work in the concepts of M.M. Bakhtin and I.I. Sollertinsky

The point that there was no consistent pattern of historical dynamics from monological to contrapuntal type of art on which M.M. Bakhtin insisted is settled down in this work. The conception of I.I. Sollertinsky helps to see this. Art work has always been various. Modernity shows us many varieties.

Key words: monologue, dialogue, counterpoint, a word in Novel, laugh, author, type of art work, symphonic dramaturgy.

Введение. Исследователи теоретического наследия М.М. Бахтина, несомненно, согласятся с тем, что центральной, сквозной проблемой его творчества является проблема соотношения этического и эстетического. Мыслитель пытался понять это соотношение как в широком философско-мировоззренческом аспекте, как в историко-культурологическом плане, так и в относительно узком ракурсе художественного творчества или искусства. Так, наиболее раннее произведение М.М. Бахтина, опубликованное еще в 1919 году в альманахе «День искусства» (Невель), называется «Искусство и ответственность» [1, с. 4]. Следует признать симптоматичным и то, что незавершенное раннее произведение мыслителя, своей проблематикой очень близкое большому труду «Автор и герой в эстетической

деятельности», которое писалось, по-видимому, еще в Витебске в первой половине двадцатых годов прошлого столетия, получило название «К философии поступка» [2, с. 9–68].

Эстетическая деятельность является поступком, другими словами, этическим феноменом, или, со-бытием с Другими, так можно интерпретировать центральную идею М.М. Бахтина уже самого раннего периода его творчества. Два фундаментальных произведения философа и филолога «Проблемы поэтики Достоевского» и «Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» можно признать в такой же мере и степени посвященными исследованиям проблем эстетики, как и этики, в историко-культурологическом аспекте их преломления к творчеству, в одном случае, Ф.М. Достоевского, в другом, – Франсуа Рабле.

Материал и методы. Тем острее звучат слова обвинений в адрес М.М. Бахтина в том, что он использовал идеи других авторов, не ссылаясь на них, на чем настаивает, например, современный итальянский философ, исследователь истории русской философии Роберто Салиццони [3, с. 143–152].

На наш взгляд, в данной связи следует учитывать ряд обстоятельств. Необходимо, прежде всего, понимать, что в ранний период творчества теоретические проблемы ставились и решались мыслителем не в одиночестве, не за столом отдельного кабинета, а в ходе неформального диалога, собеседования и обсуждения в кругу близких ему мыслителей *Невельской научной ассоциации* или *Невельского научного общества*, как называли себя сами участники, председателем которого М.М. Бахтин был избран [4, с. 208].

Далее, следует согласиться с С.С. Аверинцевым в том, что труды мыслителей так называемого «Бахтинского круга», авторство которых не установлено и скорее всего, установить не удастся, надо признать «девтероканоническими» (второканоническими), по аналогии с текстами древних писателей, чье авторство определить не представляется возможным. Таких трудов, как хорошо известно, не много. Это книги – «Современный витализм» (1926), изданная под фамилией И.И. Канаева; «Фрейдизм» (1927), «Марксизм и философия языка» (1929), увидевшие свет под фамилией Волошинова В.Н.; «Формальный метод в литературоведении» (1928), титульная обложка которой говорит об авторстве П.Н. Медведева. Перу М.М. Бахтина приписывают и ряд литературоведческих статей, которые были изданы в ленинградских журналах под фамилиями В.Н. Волошинова и П.Н. Медведева.

В отношении всего того, что было сделано членами «Бахтинского круга», не обладающего никакими формальными структурообразующими признаками, на наш взгляд, следует придерживаться позиции, высказанной в следующих словах А.С. Шатских: ««коллективный» автор Бахтин – Медведев – Волошинов – и шире, весь бахтинский круг – создал многослойное, многообразное философски-музыкально-поэтически-филологически-культурологическое наследие; в девтероканонических книгах и статьях оно нашло лишь наиболее яркое иконологическое свое воплощение» [4, с. 224].

Из известных нам представителей «Бахтинского круга» надо выделить двух мыслителей, оказавших сильнейшее воздействие на творчество М.М. Бахтина в целом: М.И. Кагана и Л.В. Пумпянского.

М.И. Каган, «марбургский философ» [4, параграф «М.И. Каган, «марбургский философ»», с. 209-212], оказал, пожалуй, определяющее воздействие на формирование бахтинского философско-мировоззренческого, в основе своей, неокантианского видения мира [3, с. 143].

Л.В. Пумпянскому приписывается роль *предтечи М.М. Бахтина* [4, параграф «Л.В. Пумпянский в витебской провинции», с. 215–218], что является справедливым, по крайней мере, в отношении следующих концепций: «о творчестве Достоевского, о природе смеха Гоголя, о натурфилософии, о формальном методе в литературоведении» [4, с. 216].

Сказанное выше инициирует размышления о проблеме авторства, в целом, что мы себе и позволим в нескольких словах. Заметим, проблема эта существует в гуманитарии, но, практически, отсутствует в естествознании, где роль автора действительно не имеет такой принципиальной значимости, как, например, в искусстве или искусствоведении. В естественных науках, как известно, существует проблема первенства открытия определенной закономерности или формулировки закона. В гуманитарии имя автора притягивает, если не завораживает. На ту или иную сентенцию или ремарку обратят внимание в случае их принадлежности именитому фигуранту. Вместе с тем, суть сказанного не меняется, если оно, сказанное, принадлежит, например, не всеми уважаемому Ивану Ивановичу, а малоизвестному Петру Петровичу. Если наследие, повсеместно известное как шекспировское, следует почитать под другим именем, это ничего не изменит в отношении того, что *содержит в себе* наследие. Для специалистов узкого профиля является существенным, но, по сути, малозначительным, действительно ли данное полотно принадлежит кисти, скажем, Рембрандта, а не его ученика. Однако, в случае затруднения в верификации и в фальсификации какого-либо теоретического положения, либо, что случается чаще, в понимании сказанного, а то и в адекватной оценке его, проблема авторства может выдвинуться на передний план.

В случае наследия «Бахтинского круга» мыслителей, следует говорить о его соотношении с теоретическим наследием представителей других школ, направлений, течений мысли. «Бахтинское», как правило, четко *определенно тематически*, несмотря на широкий спектр рассматриваемых проблем, и *ярко выраженно* терминологически, его не спутаешь.

Тем более захватывающей оказывается проблема разной интерпретации мыслителями «Бахтинского круга» одной и той же проблематики, причем теоретически излагаемой в близких по звучанию и смыслу терминах.

К одной из таких проблем мы и обратимся.

Цель данного исследования. Речь пойдет, как ясно из названия работы, о типологии художественного творчества в концепциях преимущественно просветителя теоретика литературоведа и просветителя исследователя музыковеда.

Сразу заметим, что выделяя как важнейшие монологический и полифонический типы художественного творчества, М.М. Бахтин и И.И. Соллертинский расходятся в оценке их места, роли и значения в отдельных видах и жанрах искусства, художественной, шире, духовной культуре человечества в целом. М.М. Бахтин говорит об универсальной исторической закономерности перехода художественного мышления от монолога – к полифонии, который понимается как неотъемлемая составляющая диалога в целом, без которого не мыслится существование человека. И.И. Соллертинский, как бы, корректирует, сужает «замах», взятый М.М. Бахтиным, теоретически ограничивая монологические и полифонические типы художественного творчества реальными формами их бытия, фактическими их явлениями в одном из видов искусства, в музыке, не делая тех глобальных обобщений, которые позволил себе М.М. Бахтин, анализируя историю художественной литературы.

Результаты и их обсуждение. Обратимся вначале к концепции М.М. Бахтина *об исторической закономерности развития языковой культуры и соответствующем выражении этой закономерности в художественном слове литературы*.

Бытие, в преломлении данного предельно общего понятия к жизни людей, можно мыслить исключительно и только во времени. Поэтому оправданным является неологизм «Большое время», который ввел М.М. Бахтин. «В нем на равных правах существует Гомер и Эсхил, Софокл и Сократ, – пишет мыслитель. – Живет в нем и Достоевский, ибо в Большом времени ничто не пропадает бесследно, все возрождается к новой жизни. С наступлением новой эпохи все, что случилось прежде, все, что пережило человечество, – итожится и наполняется новым смыслом» [5, с. 8].). Конечные результаты человеческой деятельности, в контексте бахтинских рассуждений, – тексты беллетристики оказываются, таким образом, на рубеже не двух, а трех сознаний. Попадая в поле понимания, автор произведения искусства и, условно, читатель, слушатель, – имея каждый свое право на текст, участвуют в сложении, порождении диалога. Но в это же время над ними, «партнерами» диалогического взаимодействия, незримо присутствует третий, «абсолютно справедливое ответное понимание которого, – считает М.М. Бахтин, – предполагается либо в метафизической дали, либо в далеком историческом времени (Лазеечный адресат)» [6, с. 323].

Сразу обратим внимание на то, что сфера искусства или художественного творчества мыслиться М.М. Бахтиным в глобальном, трансцендентальном ракурсе, выводится за пределы своих имманентных закономерностей. Эстетический анализ перерастает в философско-культурологический, а то и в философско-гносеологический и философско-онтологический.

Дальнейшие теоретические изыскания в отмеченном выше ракурсе дают возможность мыслителю обнаружить тот *духовный ингредиент*, который устремлен к Метафизической дали, к Лезеечному адресату, к Большому времени, которое, в свою очередь, может быть представлено вечной, но постоянно меняющейся в ходе исторической динамики Логосферой. Дело в том, что тексты, представляющие собой элементы речи, всегда воспринимаются в двух планах. Первый план представлен языком, который повторяется и поэтому делает речь понятной. Второй план образовывается тем, что речь состоит не просто из понятных слов, а из *высказываний*. «Через высказывание, – можно прочесть в записях М.М. Бахтина 1970-1971 годов, – язык приобщается к исторической неповторимости и незавершенной целостности логосферы» [6, с. 357].

Всякое высказывание, в свою очередь, является моментом речевого, а это означает, диалогического общения, потому что в нем передается чужая речь. Другими словами, анализируя высказывание, в нем можно обнаружить авторскую и чужую речь. В работе «Марксизм и философия языка», как мы указывали выше, увидевшей свет под фамилией Волошинова В.Н., говорится о двух стилях передачи чужой речи: линейном и живописном. При этом выделяются целые эпохи стилистических доминант. Для средневековья, семнадцатого и восемнадцатого столетий характерным является линейный стиль. Авторитарным догматизмом называется безличный монументальный линейный стиль Средних веков; рационалистическим догматизмом – отчетливый линейный стиль XVII и XVIII вв. Живописный стиль, с его авторским проникновением в чужую речь, является характерным для конца XVIII, XIX вв. «Релятивистическим индивидуализмом» «с его разложением авторского контекста» представлена современность [7, с. 82].

Заметим, что речь идет о философии языка, о том, что он представляет собой, о том, какие исторические закономерности его изменений и проявлений следует выделять с точки зрения марксистского мировидения. Есть основания говорить о том, что исследование, в целом, можно отнести к области семиотики. Но речи не идет об

эстетическом статусе предмета исследовании, языка, предполагающем, очевидно, характеристику его образности, его выразительности как предметной данности, а не социально стратифицированной знаково-символической структуры.

Далее. Художественное слово, как хорошо известно, находит свое выражение в поэзии и прозе. Но слова, звучащие в поэзии, и слова прозы, в частности, романов, – разные слова. В поэзии, согласно М.М. Бахтину, слово лишено диалогичности, представляет собой этическое целое, даже если оно о сомнениях, оно остается не противоречивым, бесконфликтным, несомненным. «Язык поэтичного жанра единый и единственный птолемеевский мир, вне которого ничего нет и ничего не нужно», – пишет исследователь [8, с. 99].). Полное и глубокое выражение прозаическое *художественное слово* находит в романе. В нем внутренняя социальная диалогичность обретает свое адекватное выражение: «диалог голосов непосредственно возникает из социального диалога «языков»» [8, с. 98]. Поэтому особое внимание М.М. Бахтин уделяет диалогической составляющей «говорящего человека в романе». Он, во-первых, – художественно изображается авторским словом; во-вторых, – его речь представляет собой высказывания определенного социального типа людей, а не «индивидуальный диалект»; в-третьих, – он всегда, пусть и в разной степени, но идеолог, высказывает определенные «идеологемы» – точки зрения на мир, на социальную действительность. Такой художественный образ создается благодаря особым приемам, которые могут быть сведены к трем основным и все представляют собой определенный аспект развертывания или композиционной формы диалога. Речь идет о смешении разных языков, о социально-смысловом художественном романом гибриде, гибридизации. Далее, речь идет о том, что один язык всегда дается в свете другого языка. Наконец, – о чистом диалоге. Но он в романе, согласно М.М. Бахтину, «как композиционная форма неразрывно связан с диалогом языков, звучащих в гибридах и в диалогизирующем фоне речи» [8, с. 176].

Если поэзия предстает перед нами в качестве единого самодостаточного птолемеевского мира языка, то роман есть «выражение галилеевского языкового сознания, отказавшегося от абсолютизма единого и единственного языка, то есть от признания своего языка единственным словесно-смысловым центром идеологического мира, и осознавшего множественность национальных и, главное, социальных языков, равно могущих быть «языком правды», но и равно относительных, объектных и ограниченных языков социальных групп, профессий и быта» [8, с. 178].

Опять-таки, отметим, понятие диалога не является эстетическим понятием. Оно носит ярко выраженный социальный характер, как правило, с этическим уклоном. Другими словами, в концепции М.М. Бахтина мы постоянно сталкиваемся с подспудным замещением эстетического анализа философским, в большей степени этическим. В отношении поэзии и прозы, диалогичность последней, как и птолемеевский характер первой не являются критериями их художественности либо социальной значимости. Диалогичности достаточно в поэзии, начиная с Древности. Даже лирика есть обращение к тому, кто способен слышать. Слышат же те, кому есть что сказать. Можно в избытке обнаружить «галилеевское» в поэтическом творчестве. «Птолемеевским» насыщена проза, все дело заключается в художественно-образной и целевой установке автора произведения.

М.М. Бахтин выделяет две стилистические линии европейского романа.

Романы первой линии – это софистические романы, основными особенностями которых являются единые язык и стиль, стремление к всестороннему и полному отражению эпохи, как и к энциклопедическому отражению не языков, а жанров. К романам первой линии относится, например, рыцарский роман, кото-

рый претендовал задавать социально-этические нормы, барочный роман, как авантюрно-героический, так и патетико-психологический.

Вторая линия «выводит, – говорит М.М. Бахтин, – социальное разноречие в состав романа, оркеструя им свой смысл и часто вовсе отказываясь от прямого и чистого авторского слова» [8, с. 186]. В романе второй линии представлены языки эпохи. Он является микрокосмом социального мира, «микрокосмом разноречия» [8, с. 223], и при этом, он же выдвигает на передний план самокритику слова, прежде всего литературного.

Первой крупной формой романа второй линии был плутовской роман. «Колыбель европейского романа нового времени начали плут, шут и дурак и оставили в его пеленах свой колпак с погремушками», – говорит на этот счет М.М. Бахтин [8, с. 217]. Во второй линии роман становится тем, что он есть, сложился окончательно. Это выразилось, прежде всего, в том, что разные языки стали взаимно раскрываться и служить друг для друга диалогизирующим фоном. Из «бытия в себе», не ведая друг о друге, они перешли к «бытию для себя», зная, что есть другие, отстаивая себя. Единого же языка романа, считает мыслитель, не существует вовсе.

Предыстория романного слова уходит в глубину веков, а формировалось оно в недрах разговорного народного языка, в *фамильярных речевых жанрах*, на которые оказывали воздействие многие разнородные факторы, но наиболее существенными оказались два из них. Это – смех и многоязычие, которые как бы высвобождали предмет от власти языка, разрушали власть мифа над языком, замкнутость сознания в языке. Ученый делает важный для понимания генезиса художественного слова вывод: «романное слово рождалось и развивалось не в узколитературном процессе борьбы направлений, стилей, отвлеченных мировоззрений, а в сложной многовековой борьбе культур и языков. Оно связано с большими сдвигами и кризисами в судьбах европейских языков и речевой жизни народов» [9, с. 391].

В романе создается новый образ человека, который противоположен образу, заданному эпопеей. Это – образ человека фамильярной смеховой культуры, который является не завершенным, не законченным, не подвластным судьбе, не лишенным собственной индивидуальной языковой инициативы. В романе человек обрел и идеологическую и языковую инициативу, что означает, стал активным участником современной действительности.

С нашей точки зрения, желаемое в жизни, в окружающей социальной реальности, в действительности прилагалось М.М. Бахтиным к художественному слову романа. Отсюда выводы о том, что в процессе народной жизни, прежде всего смеховой культуры, неизбежно происходит снижение объектов художественного изображения до того уровня, когда они начинают соответствовать постоянно меняющейся жизни, текучей действительности. Тогда особую роль начинает играть личный опыт, свободный творческий вымысел, противостоящий всему нежизненному, омертвевшему, условному, ходульному. И, действительно, как призыв к изменениям, мы помним, в какое время, звучат слова о начале длительной борьбы «за романизацию других жанров»! [9, с. 426]

Однако, мы вправе поставить вопрос и о теоретической состоятельности данной концепции предыстории романного слова и разрушения эпоса смехом. На наш взгляд, имеет место, все же, преувеличение значения фамильярности в реальной истории становления романа. Она видится не столь прямолинейной, значительно более сложной и противоречивой.

В связи с проблемой теоретической состоятельности бахтинского понимания места, роли и значения смеховой культуры как таковой в истории духовной

культуры человечества в целом, обратим внимание на два замечания, которые были сделаны, соответственно, С.С. Аверенцевым и А.Ф. Лосевым.

М.М. Бахтин, считает С.С. Аверенцев, делает «критерием духовной доброкачественности смеха сам смех» [10, с. 12]. Но смех бывает циничным и безжалостным; смеяться могут, свершая злодеяния, утверждая своевластие в периоды тирании и диктатуры. «Построения Бахтина имеют в виду только тот случай, когда освободиться надо от социальной маски, навязанной испуганному человеку «официальной культурой», т.е. говоря на простом русском языке, начальством» [10, с. 9–10].

Вместе с тем, расставляя необходимые акценты в отношении теоретических достижений и личности Михаила Михайловича, С.С. Аверенцев замечает: «я и в мыслях не имею набрасывать тень на безупречную чистоту философских интенций Бахтина, все усилия которого были без остатка отданы защите свободы духа в такой час истории, когда дело это могло показаться безнадежным» [10, с. 15]. Разделяем полностью данную позицию.

В отношении А.Ф. Лосева к концепции М.М. Бахтина, следует не забывать о «доброкачественности смеха» в ней, о том, что М.М. Бахтин считал смех и смеховую культуру в целом исключительно позитивным социальным и эстетическим феноменом, а апогеем его признавал творчество Франсуа Рабле. Каждый акт мировой истории, согласно М.М. Бахтину, сопровождался народным смехом. «Но не во всякую эпоху смеховой хор имел такого корифея, как Рабле, – пишет исследователь. – И хотя он был *корифеем* народного хора только в эпоху Ренессанса, он с такою ясностью и полнотою раскрыл своеобразный и трудный язык смеющегося народа, что его творчество проливает свет и на народную смеховую культуру других эпох» [11, с. 525]. А.Ф. Лосев в фундаментальном теоретическом исследовании «Эстетика Возрождения» пишет о том, что «теоретико-литературные» построения М.М. Бахтина «представляются нам весьма спорными и иной раз неимоверно преувеличенными» [12, с. 589]. Что касается Рабле, то, согласно А.Ф. Лосеву, его идеи «скверные, безобразные, а порой даже просто мерзкие и беспринципно-нахальные»; «если брать реализм Рабле во всем его содержании, то перед нами возникает чрезвычайно гадкая и отвратительная эстетика, которая, конечно, имеет свою собственную логику, но логика эта отвратительна» [12, с. 589]; это – «эстетический апофеоз всякой гадости и пакости. И если вам угодно считать такой реализм передовым, пожалуйста, считайте» [12, с. 591]. Более того, у Рабле «сатанинский смех», результатом такого смеха является радость «жизненному злу», а реализм Рабле «есть сатанизм» [12, с. 592].

Мы не разделяем категоричности А.Ф. Лосева в оценке творческого наследия Ф. Рабле. Но считаем необходимым принять во внимание точку зрения выдающегося мыслителя, замечательного ученого, знатока художественно-эстетической культуры, эстетики и их истории. В данной связи, вызывает большое сомнение, по крайней мере, *теоретическая корректность* того места, роли и значения смеха, которые приписываются ему М.М. Бахтиным в истории общества в целом, в процессе формирования романного слова, и, как мы увидим ниже, в творчестве Ф.М. Достоевского. Анализ последнего, в свою очередь, и приведет М.М. Бахтина к выводу об универсальной исторической закономерности перехода духовной культуры человечества к полифоническому мышлению.

Возвратимся к языку романа. По М.М. Бахтину, он представляет собой систему пересекающихся плоскостей, которую нельзя вытянуть в одну линию, поэтому и не существует единого языка и стиля романа. Но есть, существует языковой или словесно-идеологический центр романа, который образуют пересекающиеся язы-

ковые плоскости. Творец романа, автор, находится в этом центре. «И различные плоскости в разной степени отстоят от этого авторского центра» [9, с. 360].

Можно указать на философский, вернее, эстетический источник бахтинского видения творца искусства, в целом. Он не может быть образом, считает мыслитель, так как является создателем всего произведения, понятно, и всего того, что есть в нем образного. «Автор – создающий не может быть создан в той сфере, в которой он сам является создателем. Это natura naturans, а не natura naturata. Творца мы видим только в его творении, но никак не вне его» [6, с. 383].

Среди великих авторов романистов особое место принадлежит Ф.М. Достоевскому. Именно он явился творцом *полифонического романа*. «Множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний, подлинная полифония полноценных голосов действительности является основною особенностью романов Достоевского», – читаем мы в начале большого фундаментального исследования М.М. Бахтина «Проблемы поэтики Достоевского» [13, с. 6].

Мы бы ушли очень далеко в сторону от темы нашего исследования, если бы стали анализировать бахтинскую концепцию творчества русского писателя, настолько она является объемной, заслуживает пристального внимания и увлекательной одновременно. Учитывая это, пойдем следующим путем. Последовательно воспроизведем бахтинские идеи и мысли в отношении, как уверял мыслитель, создания русским писателем исторически нового полифонического мышления, в завершении позволив себе высказать несколько оценочных суждений, подкрепляя их, с нашей точки зрения, авторитетными мнениями.

Итак, в произведениях писателя голоса героев полноценно сочетаются друг с другом и звучат рядом с авторским словом. Полифоническими и диалогическими являются произведения Ф.М. Достоевского, что позволяет говорить о «коперниковском перевороте» [13, с. 56], совершенном им в художественно-эстетическом масштабе. В романах русского писателя мы видим, не кто есть герой, а каким он сам себя осознает. При этом он не сливается с автором, в произведении есть дистанция между тем и другим. Позиция Ф.М. Достоевского по отношению к его героям – «это всерьез осуществленная и до конца проведенная диалогическая позиция» [13, с. 73]. Герой – полноценный носитель слова, а не безгласный предмет авторской речи. Слово автора «диалогически обращено» к слову героя; автор говорит «не о герое, а с героем» [13, с. 74]. В романах Ф.М. Достоевского, буквально, торжествует многоголосие; тема произведения проводится по многим и разным голосам; диалог является не средством, а самоцелью; отношение героя к самому себе обусловлено как его отношением к другим, так и отношением других к нему. Что касается непосредственно слова, у писателя «есть лишь слово-обращение, слово, диалогически соприкасающееся с другим словом, слово о слове, обращенное к слову» [13, с. 276]. Ф.М. Достоевский не философ, а художник, поэтому в его творчестве отсутствуют утверждения безличных истин. Но герои его произведений несут не только слово о себе и о своем окружении, но и о мире. Поэтому они являются и идеологами. У Достоевского идея «становится предметом художественного изображения, а сам Достоевский стал великим художником идеи» [13, с. 87]. Герой видится через идею, а идея через героя, что может быть только в том случае, если люди идеи мыслятся незавершенными, неисчерпаемыми, многогранными, способными к свободному мышлению, к свободной жизнедеятельности. Изображение идеи у Ф.М Достоевского, по М.М. Бахтину, имеет и вторую особенность, выполняет условие быть глубоко диалогичной по природе своей, како-

вой является ее исток – мысли человека. Таким образом, полифония диалогична, а диалог, в свою очередь, по сути своей, полифоничен.

Еще одной важнейшей особенностью художественного восприятия мира великим русским писателем является то, что мыслил он сущее по преимуществу не во времени, а в пространстве, вернее, не в категориях времени, а в понятиях пространства. Речь идет об одновременности тех моментов, в которые герои Ф.М. Достоевского пытаются решить свои сакраментальные жизненные проблемы. Внутренние коллизии личности писатель обрисовывает так, будто они происходят здесь, в этом месте, в конкретном пространственном окружении, живописуя их при этом, скажем, разговор героя со своим двойником, со своей карикатурой, с чертом. Все одновременно, все сосуществует, по Ф.М. Достоевскому, согласно М.М. Бахтину, *в Вечности.* Истоки *такого* художественно-эстетического восприятия мира можно найти в период исхода античной культуры, в то время, когда в литературе начинают *доминировать серьезно-смеховые жанры*. М.М. Бахтин говорит о тех же художественных реалиях, которые выделялись им в качестве источников жанра романа, как такового. Речь идет о том, что объединено «своею глубокою связью с карнавальным фольклором» [13, с. 122]. Это, как отмечает сам М.М. Бахтин, – мимы Софрона; «сократический диалог»; литература симпосионов; ранняя мемуарная литература, например Иона из Хиоса, Крития; памфлеты, буколическая поэзия, мениппова сатира. Встречи «человека с человеком», «сознания с сознанием» свершаются в романах великого писателя «в беспредельности» и «в последний раз» (в последние минуты кризиса), то есть совершаются в карнавально-мистерийном пространстве и времени» [13, с. 208].

Основной, главный вывод М.М. Бахтина, следующий за анализом поэтики Ф.М. Достоевского, заключается в теоретическом утверждении существования особого полифонического художественного мышления. Вывод, как видно, выходит далеко за пределы литературоведения. «Нам кажется, что можно прямо говорить об особом полифоническом художественном мышлении, выходящем за пределы романного жанра, – пишет М.М Бахтин. – Этому мышлению доступны такие стороны человека, и прежде всего мыслящее человеческое сознание и диалогическая сфера его бытия, которые не поддаются художественному освоению с монологических позиций» [13, с. 312]. Это не означает, что монологические формы уже не нужны, но прибегая к их помощи невозможно постигнуть диалогической сущности сознания человека.

Итак, существует определенная линия развития сознания по направлению к диалогическим основаниям его сущностного бытия. Новый жанр художественного творчества, каковым является полифонический роман Ф.М. Достоевского, не упраздняет старые жанры, а как бы «указывает» им на их же ограниченность, или, что то же самое, обнажает перед нами их ограниченность. «Необходимо отрешиться от монологических навыков, – считает М.М. Бахтин, – чтобы освоиться в той новой художественной сфере, которую открыл Достоевский, и ориентироваться в той несравненно более сложной художественной модели мира, которую он создал» [13, с. 314]. Отстаивая величие Ф.М. Достоевского именно как создателя полифонического романа, М.М. Бахтин говорит о том, что согласно писателю, истина в «области последних мировых вопросов» не может быть раскрыта кем-то одним, не может содержаться в пределах индивидуального сознания. Она раскрывается в процессе диалога, который не может быть завершен. Ф.М. Достоевский не дает своего авторского решения, а раскрывает человеческую мысль в ее «незавершенном становлении». «Конец диалога был бы равносилен гибели человечества», – утверждает М.М. Бахтин [14, с. 189].

Прежде всего, отдадим должное тому пафосу утверждения диалогической сущности Бытия человека, который был, как видно, неотъемлемой частью бахтинского мироощущения в целом.

Вместе с тем, как в отношении языка, речи, высказывания, слова в романе, не трудно заметить, что желаемое М.М. Бахтиным в реальной жизни переносится им в сферу виртуальную, в сферу искусства, тем более, когда речь идет о гении художественного творчества. Велик соблазн!

Более того, то, что волновало мыслителя больше всего, а именно, сущность человеческого в человеке, когда отказ от диалогических взаимоотношений мыслится как его гибель, в произведениях Ф.М. Достоевского скрупулезно художественно, идеологически, философски, культурологически анализируется. «Антропологическими трактатами» в данной связи назвал Н.А. Бердяев произведения великого русского писателя, и это действительно так. «В романах Достоевского нет ничего, кроме человека и человеческих отношений, – пишет философ в произведении с характерным названием «Откровение о человеке в творчестве Достоевского». – Это должно быть ясно для всякого, кто вчитывался в эти захватывающие дух антропологические трактаты» [15, с. 217].

Как и в случае с линией «язык – слово в романе», М.М. Бахтин увидел источники творчества Ф.М. Достоевского в «карнавальном фольклоре». Ссылка на роль и значение в жизни человека и общества универсального орудия литературного творчества, слова, пожалуй, является излишней. Ближайшими источниками творческих интенций писателя, на наш взгляд безоговорочно, следует признать *евангелические образы страдания и Пути жертвоприношения*. Согласимся в данной связи с П.А. Сорокиным, который главный завет гениального писателя видел в указании на единственный и трудный, но надежный и верный путь спасения человечества: «Это путь религиозно-нравственной, деятельной любви. Вне его – нет выхода» [16, с. 251].

Далее. Подобно тому, как сам смех был признан М.М. Бахтиным «критерием душевной доброкачественности смеха», так и многогранность, неисчерпаемость, способность к свободе признается критерием нравственной добропорядочности. Читая М.М. Бахтина, вполне может сложиться впечатление, что в произведениях Ф.М. Достоевского только нравственно положительные герои. Но это далеко не так и художественная мощь гениального писателя во многом видится в скрупулезном анализе злых и безобразных поступков, несущих невероятную боль окружающим, что следует признать противостоянием насилию силой искусства.

Для этого используются писателем разнообразные художественные приемы, скажем, многоголосие – высказывание разных точек зрения, разных мнений на одни и те же события, что справедливо может быть названо ««стереоскопичностью» изображения» [17, с. 116].

В отношении пространства и времени – хронотопа – романов Ф.М. Достоевского, следует отметить, что художественный прием переноса событий как бы в Вечность, дает возможность писателю подняться до такого уровня обобщений, когда напрашивается сравнение его с пророком. Многоголосие в границах такого хронотопа дает возможность создать особое внутреннее тяготение «всегда к определенному, ощущаемому читателем внутреннему ядру, к объединяющему идеологическую и художественную ткань романа комплексу нравственных, социальных, философско-исторических вопросов». [17, с. 122].

Что касается проблемы авторского голоса в произведениях Ф.М. Достоевского, которую затрагивает М.М. Бахтин, на наш взгляд, следует принять точку зрения Л.П. Карсавина. Писатель зачастую ведет рассказ от третьего лица, каковым сам не

является. Такой художественный прием способен сбивать читателя с толку, так как не дает простого решения на вопрос, что же думает сам автор произведения. «А он задает нам загадки, трудные и мучительные, настойчиво зовет к философскому осмыслению жизни. Эти загадки должны решать мы; мы должны завершить художественное единство романа, которое отражает истинное единство жизни, единством философского постижения жизни, шире чем «автор»…» [18, с. 277].

В качестве предварительного вывода, обратим внимание на то, что в сферу эстетического переносится М.М. Бахтиным то, что по сути своей является внеэстетическим. Происходит смешение того «*что*» с тем «*как*». Скажем, смешное есть эстетическое явление, но нравственной проблемой является то, над чем смеются. Вступать в свободное общение с другими, что еще можно представить в качестве определенной формы (т.е. эстетического) взаимоотношений, не предполагает априорной цели нести благо тем, с кем общаешься. Контрапункт либо какофония есть эстетические понятия, но не следует, на наш взгляд, уподоблять им понятия полифонии и диалога, без специального на то указания, т.е. без целенаправленного изменения смысла либо основного значения данных слов. Если термин «полифония» и можно использовать в эстетическом контексте, то говорить о диалоге как категории эстетики, на наш взгляд, не следует во избежание снижения его социальной значимости.

Подобного рода примеры можно было бы значительно умножить, но вернемся к непосредственной тематике нашего исследования.

Концепция И.И. Соллертинского об «Исторических типах симфонической драматургии», как называется одна из его работ, может быть интерпретирована, на что мы уже обращали внимание, в направлении уравновешивания, корректировки идей М.М. Бахтина, особенно в тех аспектах, которые являются преувеличениями при доведении их до логического завершения.

Доподлинно известно, что И.И. Соллертинский и М.М. Бахтин знали друг друга. И.И. Соллертинский родился в Витебске. Летом 1920 года по служебным делам он посещал Невель. Там познакомился с членами *Невельской научной ассоциации*, в том числе и с М.М. Бахтиным [4, с. 182]. Известно, также, что И.И. Соллертинский зимой 1921 г. слушал лекцию М.М. Бахтина по эстетике в Витебской Народной консерватории, в которой последний числился преподавателем эстетики и философии музыки [4, с. 200].

Музыковедческая работа И.И. Соллертинского в значительной мере была направлены на исследование развития и исторических изменений жанра симфонии. Устойчивой и распространенной в первой половине двадцатого столетия была «бетховеноцентристская» концепция симфонизма, согласно которой Бетховен считался как творцом новой симфонии, так и создателем ее единственно возможного типа. Произведения симфонического жанра буквально выверялись на верность или неверность линии, предложенной Бетховеном. Основное исследование И.И. Соллертинского об исторических типах симфонизма было направлено против бетховеноцетристской концепции Джанотто Бастианелли, Ромена Роллана, ряда советских музыковедов и др., концентрировано выраженной, в частности, в работе П. Беккера «Симфония от Бетховена до Малера». В ней утверждалось, что все национальные течения и школы жанра симфонии «представляют лишь ответвления от единого главного ствола, то есть от ствола немецкого» [19, с. 35]. Отстаивая главенство германской музыкальной школы, П. Беккер сводил развитие жанра к Бетховену. И.И. Соллертинский, не принижая значения великого немецкого композитора, обосновал состоятельность и инициативность других музыкальных школ, в том числе национальных, в истории развития как музыкаль-

ного искусства в целом, так и сложного жанра симфонии. Он писал, в частности, о том, что приверженцы бетховеноцентризма ценили, например, в Моцарте и Гайдне «не то, что делало Гайдна Гайдном, а Моцарта Моцартом, но лишь то, что в той или иной мере предвосхищало Бетховена: они рассматривались не как гениальные музыканты с неповторимой творческой индивидуальностью, хотя и полностью исторически обусловленной, но как «недоразвившиеся Бетховены», эмбрионы, личинки бетховенианства. Их лишали права именоваться симфонистами в подлинном значении этого слова» [20, с. 302].

Нас интересуют не аргументы музыковеда, направленные против бетховеноцентристской концепции, утверждающие состоятельность иных школ, течений, направлений в симфонии, и не понимание симфонизма как такового и симфонии как жанра И.И. Соллертинским, а исключительно та историческая перспектива, которая видится за этим. Она, на наш взгляд, позволяет ограничить тот теоретический «замах» на открытие новой исторически заданной духовной тенденции, который делает М.М. Бахтин. Другими слова, И.И. Соллертинский убедительно показывает на примере развития музыкального искусства, в частности, такого его важнейшего жанра как симфония, что не существует прямой линии развития творчества от монологизма – к полифонизму, на чем теоретически настаивал М.М. Бахтин. Само собой разумеется, что коль нет этого в музыке, мы не можем переносить бахтинскую точку зрения на духовную культуру в целом, на закономерности смены типов творческой деятельности человека как таковой. (В отношении же перспектив непосредственно литературы, которые открываются после Ф.М. Достоевского, в общих чертах мы высказались, раскрывая, опираясь на ряд компетентных источников, новаторский потенциал гения).

«Определяя исторические типы симфонической драматургии (не игнорируя различия между музыкой и литературой, но и не забывая о том, что они развиваются в определенных исторических условиях и подчиняются общим для искусства закономерностям), Соллертинский своеобразно применил к музыке учение Аристотеля о трех основных типах поэзии – драме, лирике и эпосе» [21, с. 20]. Драма изображает события в действии; лирика предполагает выражение индивидуальной точки зрения, личного мнения рассказчика; эпос – повествование со стороны, объективный рассказ: «Ибо можно подражать одному и тому же одними и теми же средствами, – говорит античный мыслитель, – но так, что [автор] или то ведет повествование [со стороны], то становится в нем кем-то иным подобно Гомеру; или [все время остается] самим собой и не меняется; или [выводит] всех подражаемых [в виде лиц] действующих и деятельных» [22, с. 648].

Драматический симфонизм, согласно И.И. Соллертинскому, построен на объективном, обобщенном отражении действительности и тех сложнейших процессов, которыми действительность полнится, включая коллизии, конфликты, борьбу. Бетховен является ее ярчайшим представителем. Этот симфонизм называется музыковедом «полиперсоналистическим», «многоличным». Это – «симфонизм шекспиризирующий». «Ни одного из своих персонажей, – справедливо считает И.И. Соллертинский, – Шекспир не делает рупором авторского «я»; идея пьесы возникает из объективного изображения судеб героев, а не из лирического или дидактического высказывания автора» [20, с. 304]. Симфонизм бетховенского типа исходит не из монологического принципа, а из диалогического, из принципа множественности сознаний.

Мы видим, что музыковед использует, фактически, тот же категориально-понятийный аппарат, что использовал и литературовед, давая характеристики предмету исследования, делая обобщения и выводы.

По мнению И.И. Соллертинского, в большей или меньшей степени полиперсоналистические черты симфонического жанра, с наибольшей силой выраженные Бетховеном, были присущи также творчеству Моцарта, Мусоргского, Чайковского, Малера.

В исторической перспективе уже *после*, акцентируем на этом «после» основное внимание, «полиперсоналистического», «многоличного», «шекспиризирующего», диалогического симфонизма «множественности сознаний» бетховенского типа возникает совершенно другой тип симфонизма, который может рассматриваться в качестве альтернативы первого, так как связан с романтической философией и эстетикой, романтическим образом и стилем жизни. «Это тип лирического или монологического симфонизма». Это тип «байронизирующего симфонизма» [20, с. 305], когда мир дан через преломление авторского я. Лирический, монологический, «байронизирующий» тип симфонизма отличается субъективностью, выражением глубоких внутренних переживаний, противоречий, конфликтов. Он получил развитие в творчестве композиторов-романтиков, музыка которых напоминает страницы дневниковых записей. Его ярчайшими выдающимися представителями были Берлиоз и Лист.

Вместе с тем, по И.И. Соллертинскому, существует такой тип симфонизма, который не является ни диалогическим, «шекспиризирующим», ни лирическим, «байронизирующим». Речь идет о том типе симфонической музыки, который представлен, прежде всего, Глинкой, Мусоргским, Римским-Корсаковым, Бородиным. Эти композиторы освоили типы европейского симфонизма и обобщили национальный фольклор. *Эпическим симфонизмом* называет музыковед данный тип художественного творчества, утверждая, что в нем получила воплощение «лирика целого народа, целой культуры, лирика, откристаллизовавшаяся в течение столетий, связанная с национально-героическими преданиями, с великим историческим прошлым народа» [20, с. 309].

Таковы исторические типы симфонической драматургии. Как видно, они не укладываются во временную линию следования одна за другой и порождения третьего. И.И. Соллертинский говорит и о параллельном существовании других типов симфонизма, например, бытового и комедийно-юмористического [20, с. 310]. Анализировал он, в частности, и следующие типы симфонизма, которым сам давал наименования, *психологизированный лирико-драматический* Чайковского, *эксцентрической лирики* Малера, *экспрессивности и конструктивизма* Шенберга, выделяя как отдельный тип, например, *авантюрный роман-симфонию*, и др.

Заключение. Итак, не существовало движения от монолога к полифонии в области социально-политической, чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить исторические события XX века. Не существовало этого движения и с сугубо этической точки зрения морально-нравственных взаимоотношений. Ничего не меняется, если составляющей частью полифонии считать диалог. Не было этого движения и в культуре, в узком смысле слова, в духовных преобразованиях в областях науки, техники, искусства. Обратим особое внимание на последнее: не было исторического движения от монологического к полифоническому типу художественного творчества. Оно всегда было очень многообразно.

Как монологической, так и полифонической являлась духовная деятельность творцов, включая искусства, во все времена. Не существовало универсальной тенденции перехода от одного к другому. Академические понятия, характеризующие этапы развития европейской культуры – Античность, Средневековье, Ренессанс, Просвещение, Модернизм, Постмодернизм, возможно уже есть основания говорить о глобальной Виртуальности, – в достаточной мере и степени рас-

крывают историю ее динамических преобразований. Устойчивый категориально-понятийный аппарат искусствознания, в широком смысле слова, включающий и литературоведение, и музыковедение, воссоздает историю европейских художественных стилей. Речь идет об общеизвестном: готика, барокко, рококо, романтизм, реализм, фовизм, абстракционизм и пр., и пр.

Исследования отдельных видов искусства порождают специальную терминологию, например, литература потока сознания или рок-поэзия.

Современность предоставляет такое *множество разнообразия*, пожалуй, по-другому не скажешь, что гуманитарные исследования все больше и больше отстают от анализа входящих в него (в «разнообразие») сущностей. Они структурируются и как одноголосые в прозе, и как многоголосые в поэзии… (не будем «играть в бисер», изощряясь в изобретении другой терминологии).

Синтез искусств породил не виданные прежде представления (шоу), которые не имеют даже обозначений. Они захватывают многообразно воздействующей на ум и сердце художественной мощью. Для того, чтобы убедиться в реальности мозаичной пестроты типов современного творчества, требующей скрупулезного персоналистического подхода при восприятии, не говоря уже об изучении, достаточно обратиться, скажем, к прозе Василия Аксенова, Алексея Иванова, Дмитрия Быкова, Людмилы Улицкой, Светланы Алексиевич, или к поэзии Владимира Высоцкого и Иосифа Бродского, рок-поэзии Александра Башлачева и Бориса Гребенщикова…

Возвращаясь к М.М. Бахтину, вспомним, что человеком-солнцем, радикально разнящимся от типа людей, названного В. Розановым «люди лунного света», считал лично знавший его В.Н. Турбин. [23, с. 99–106]. Только такой человек, на наш взгляд, мог таким образом заблуждаться.

В отношении теоретического наследия Михаила Михайловича в целом, следует, на наш взгляд, помнить слова Аристотеля: «[Вообще] невозможное, но вероятное (eicota) следует предпочитать возможному, но неубедительному (apithana)» [22, с. 675]. В данном исследовании мы не позволили себе придерживаться завета мудреца.

Список использованной литературы:

1. Михаил Михайлович Бахтин. Библиографический указатель. – Мордовский ордена Дружбы народов государственный университет имени Н.П. Огарева, 1989.

2. Бахтин, М.М. Работы 1920-х годов / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994.

3. Белов, В. «Вечные проблемы» в исследовании творчества М.М. Бахтина / В. Белов // Философский полилог: Журнал Международного центра изучения русской философии: Выпуск 1. – 2017. – С. 143–152.

4. Шатских, А.С. Витебск. Жизнь искусства. 1917 – 1922 / А.С. Шатских. – М.: Языки русской культуры, 2001.

5. Бахтин, М.М. В большом времени / М.М. Бахтин // Бахтинология: Исследования, переводы, публикации. – СПб: Алетейя, 1995. – С. 7–9.

6. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986.

7. Волошинов, В.Н. Марксизм и философия языка / В.Н. Волошинов // Вопросы философии. – № 1. – 1993. – С. 60–82.

8. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Худ. лит., 1975.

9. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин. – М.: Худ. лит., 1986.

10. Аверенцев, С.С. Бахтин, смех, христианская культура / С.С. Аверенцев // М.М. Бахтин как философ // С.С. Аверенцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин и др.– М.: Наука, 1992. – С. 7–19.

11. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и ренессанса / М.М. Бахтин. – М.: Худ. лит., 1990.

12. Лосев, А.Ф. Эстетика Возрождения / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1978.

13. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979.

14. Бахтин, М.М. О полифоничности романов Достоевского / М.М. Бахтин // Говорит Россия… Беседы, записанные Збигневом Подгужецем. – Россия\ Russia // Studi e ricerche a cura di Vittorio Strada. – 1975. – №2. – С. 189–198.

15. Бердяев, Н.А. Откровение о человеке в творчестве Достоевского / Н.А. Бердяев // О Достоевском: Творчество Достоевского в русской мысли / Сост. В.М. Борисов, А.Б. Рогинский. – М.: Книга, 1990. – С. 215–233.

16. Сорокин, П.А. Заветы Достоевского / П.А. Сорокин // О Достоевском: Творчество Достоевского в русской мысли / Сост. В.М. Борисов, А.Б. Рогинский. – М.: Книга, 1990. – С. 246–251.

17. Фридлендер, Г.М. Достоевский / Г.М. Фридлендер // История всемирной литературы. Т.7. – М.: Наука, 1990. – С. 105–124.

18. Карсавин, Л.П. Федор Павлович Карамазов как идеолог любви / Л.П. Карсавин // О Достоевском: Творчество Достоевского в русской мысли / Сост. В.М. Борисов, А.Б. Рогинский. – М.: Книга, 1990. – С. 264–277.

19. Беккер, П. Симфония от Бетховена до Малера / П. Беккер. – Л.: Тритон, 1926.

20. Соллертинский, И. Музыкально-исторические этюды / И. Соллертинский. – Л.: Музгиз, 1956.

21. Олефиренко, О.А. Исторические типы симфонизма в музыкальной эстетике И.И. Соллертинского. Диссертация на соискание академической степени магистра искусств / О.А. Олефиренко. – Витебск, 1999.

22. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т.4 / Аристотель. – М.: Мысль, 1983.

23. Турбин, В.Н. «… И захватите с собой масла и сахару» (Два письма М.М. Бахтина: публикация и примечания) / В.Н. Турбин // М. Бахтин и философская культура XX века (Проблемы бахтинологии). Сб. научных статей. – СПб: РГПУ, 1991. – Выпуск первый. – Часть 2. – С. 99–106.

Лисов А.Г.
Витебская государственная академия ветеринарной медицины,
Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат искусствоведения
alisov@tut.by

УДК 101.9(092)

Проблемы ранней биографии М.М. Бахтина

Статья посвящена проблемам ранней биографии М.М. Бахтина, которые остаются не решенными в современных исследованиях.

Ключевые слова: Бахтин Михаил Михайлович (1895–1975), г. Витебск, круг Бахтина, Невель, Околович Елена Александровна (1901–1971).

The problems of early biography of Mikhail Bakhtin

The article is devoted to the problems of the early biography of M.M. Bakhtin which remain unresolved in modern research.

Key words: Bakhtin Mikhail (1895–1975), Bakhtin's circle, Nevel, Okolovich Elena Alexandrovna (1901–1971), Vitebsk.

Введение. Опыт биографии философа М.М. Бахтина, накопленный за последние десятилетия, дает возможность выделить ключевые проблемы ее освещения.

Материал и методы. Сравнительно-историческим методом анализируются проблемы ранней биографии М.М. Бахтина, которые нашли отражение в исследованиях последних десятилетий сквозь призму мемуарных и архивных источников.

Результаты и их обсуждение. То, что Витебск в 1990-е гг. сыграл важную роль в изучении биографии и научного наследия М.М. Бахтина, не вызывает сегодня никакого сомнения. Усилия группы энтузиастов, собравшихся вокруг журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп», выходившего в нашем городе с сентября 1992 г., поспособствовали основательным архивным изысканиям ранней биографии ученого, без которых издание первого русскоязычного академического издания ученого, обсуждение наиболее острых проблем ее творчества было бы невозможным. Отчасти опыт этот суммирован в большой работе Н.А. Панькова [1]. Менее известно, что Н.А. Паньков получил предложение написать биографию Бахтина для популярной книжной серии «Жизнь замечательных людей». Николай Алексеевич начал работу над рукописью, однако по причине тяжелой болезни завершить ее оказался не в силах. Книга в серии «ЖЗЛ» была заказана другому автору, нижегородскому филологу А.В. Коровашко и вышла в 2017 г. [2]. Эта совсем новая работа вызвала противоречивые отзывы. Историчность в трактовке биографии ученого, интерпретация его научных идей с противоположных позиций, определила достоинства и недостатки биографии, адресованной широкой читательской аудитории. Одна из рецензий на книгу названа «Горестная жизнь плута» [3]. Автор рецензии отмечает, что Бахтин «Говорил, что дворянин, а сам купец. Говорил, что окончил гимназию и университет, а на самом деле ничего не окончил. Все ранние работы написаны под влиянием работ друга М.И. Кагана. Все поздние находятся в тесной связи с идеями Шкловского. Диагноз биографа – хлестаковщина. Это верно. Но дальше неожиданно возникает тезис о т.н. «легитимированном самозванстве». На продукты мифотворчества Бахтина натыкались многие его биографы, в т.ч. и автор этих строк. Книга Коровашко – не первая биография ученого, но адресованная познавательному чтению, она вероятно предполагала быть выдержанной по стилю интерпретации биографического материала, в первую очередь.

Собственно, Бахтин в течение жизни неоднократно писал и переписывал свою автобиографию сообразно «моменту». Об этом пишут авторы-биографы [1; 4]. Об этом говорят известные документы, но среди них существуют очень значительные пробелы.

Главные проблемы ранней биографии Бахтина выявлены уже первым опытом ее создания.

Как же быть – разрушать Карфаген созданных Бахтиным легенд? Мы можем повторить этот вопрос вслед за биографом ученого А.В. Коровашко.

За период с ноября 1960 г., когда литературовед В.В. Кожинов обратился с письмом непосредственно к М.М. Бахтину с просьбой помочь написать о нем биографическую статью для тома 1 «Краткой литературной энциклопедии», этим как бы переоткрыв ученого для научного сообщества, стала формироваться его офи-

циальная биография. Делалось это усилиями самого Бахтина, а также исследователями. Она выглядит вполне в духе авантюрного романа, и хотя за три последних десятилетия к написанию биографии Бахтина привлечено немало документов, обозначенные еще в книге С.С. Конкина, Л.С. Конкиной [4] проблемы его ранней биографии остались актуальными по сей день. Важным ли для нас является вопрос о его родословной. Он сообщает о своем дворянском происхождении, хотя сегодня известно, что уже дед ученого был приписан к купеческому сословия, коего был лишен по причине признания его финансово несостоятельным. Отец его пользовался всю жизнь статусом служащего. Подобного рода рассуждения о документальных свидетельствах и мифотворчестве самого Бахтина заканчиваются нередко выводом о том, что, не все ли равно, что там при жизни он говорил и писал. Важно, что он великий ученый, и это его оправдывает.

Еще один традиционный для биографов корпус проблем связан с получением ученым гимназического образования. И здесь при ближайшем рассмотрении проскальзывает сама собой каверзная мысль, высказанная много раз – Бахтин ничего не кончал: ни гимназии, ни университета в буквальном юридическом смысле слова. Об этом делился соображениями в разговоре с Н.А. Паньковым литературовед В.Н. Турбин, об этом, как об окончательно решенном вопросе сообщает А.В. Коровашко. При том, что, как и в случае о происхождении, делается вывод: «…Да, Бахтин присваивает себе определенное социальное положение (преподаватель высшего или среднего учебного заведения), не имея на то формальных юридических прав. Да, он присваивает себе не принадлежащую ему долю чужого авторитета (вместо «Я серьезный интеллектуал, создавший себя путем самостоятельного домашнего чтения и регулярных бесед с умными людьми» говорит: «Я любимый студент Наторпа, Когена, Кассирера и Зелинского»). Но сказать, что он не имеет права преподавать в Невельской единой трудовой школе, Витебском институте народного образования или числить себя талантливым учеником немецких неокантианцев или петербургских античников польского происхождения, нельзя. Такое право Бахтину дают его эрудиция, талант и оригинальность мышления. Понятно, что это объяснение не отменяет нравственной двусмысленности автобиографических бахтинских выдумок, но зато оно позволяет развести фигуры Бахтина и Хлестакова: если Хлестакову все принадлежит не по праву и он ни на что не может претендовать всерьез, то Бахтину по праву принадлежит всё, хотя юридически его претензии совершенно необоснованны…» [2, с. XX]. Так важно это или нет: выяснить истину, найти объяснения мифотворчеству Бахтина? И, в конце концов, оправдать его уверением, что он не похож на Хлестакова. Ведь именно, столь резкие, полемические приемы и вызывают, как оказывается в итоге, неприятие рецензентов к биографической книге А.В. Коровашко.

Еще одна проблема, к которой автор биографии подбирается через попытку датировать две витебские работы Бахтина «К философии поступка», и трактат, условно именуемый «Автор и герой в эстетической деятельности». Он не только дает более узкую и позднюю датировку этих работ, но и спотыкается на вопросе о феномене ранней зрелости научных идей Бахтина, отношении этих текстов к зрелым его концепциям, и, что самое небезопасное, что может показаться бахтиноведам попыткой ревизии, «посягательством на святое», их отношения к идеям ученых его круга. Ведь, напомним, в ряду тех, кого чаще всего называют первыми в числе лиц «невельского» и «витебского» круга Бахтина, ставят рядом с ним – М.И. Кагана (1889-1937) и Л.В. Пумпянского (1891-1940) – он имеет самый молодой возраст и научный опыт.

Обе витебские работы ученого были, как известно, расшифрованы и опубликованы по сохранившимся рукописям уже после его смерти. Они непосредственно предшествуют целому корпусе текстов, которые связывают уже с ленинградским периодом жизни Бахтина, но и с идеями, формировавшимися в круге интеллектуалов, начавшем формироваться в Невеле и Витебске. Они обозначают еще одну крупную мистификацию, которую называют «Бахтин под маской». Как известно, это труды, опубликованные в 1920-е гг. под именами близких друзей мыслителя и приписываемые философу. Они включают в себя три книги: В.Н. Волошинова «Фрейдизм» и «Марксизм и философия языка») а также П.Н. Медведева «Формальный метод в литературоведении»; и ряд статей, подписанных их именами, в числе которых чаще всего называют пять текстов Медведева – «Ученый сальеризм: О формальном (морфологическом) методе» (Звезда, 1925, № 3), «Социологизм без социологии: О методологических работах П.Н. Сакулина» (Звезда, 1926, № 2), рецензии на «Теорию литературы» Б.В. Томашевского (Звезда, 1925, № 3), книгу Иоланда Нейфельда «Достоевский» (там же) и «Теорию прозы» В.Б. Шкловского (Звезда, 1926, № 1); и два текста Волошинова – «По ту сторону социального» (Звезда, 1925, № 5) и «Слово в жизни и слово в поэзии» (Звезда, 1926, № 6). Все они предшествуют изданию труда Бахтина «Проблемы творчества Достоевского», изданного в ленинградском издательстве «Прибой» в 1929 г. Напомним, что и в этом случае об авторстве Бахтина мы здесь можем говорить, во многом, «благодаря усилиям» самого Михаила Михайлович [9]. Идея его авторства, печатно высказанная впервые при его молчаливом согласии, за последние десятилетия уже перестала, как пишет Н.Л. Васильев, восприниматься как безоговорочная. Но чтобы ее опровергнуть, нужны были немалые усилия. Скажем прямо, что во многом проблема авторства оказалась столь сложной из-за того, что не достаточно до настоящего времени прослежены становление и эволюция главных идей философской концепции Бахтина в его ранних текстах.

Один из существенных пробелов книги А.В. Коровашко, который отмечают рецензенты – недостаточное место, которое он уделил личности жены Бахтина, Елены Александровны Околович. И здесь еще одна загадка, источником которой в очередной раз становится сам Михаил Михайлович и которая при ближайшем ее рассмотрении делается вполне объяснимой. В беседах с В.Д. Дувакиным, Бахтин подбрасывает, кажется, очень важные детали ее биографии, а на деле уводит от вопроса о происхождении Е.А. Околович, ее … Он уточняет, что жена имела древнее болгарское происхождение, и полная ее фамилия – «Берш-Околович», указывающая на ее дворянское происхождение. Сообщает о том, что родители владели небольшим имением под Полоцком.

То, что А.В. Коровашко не сообщил подробностей о жене Бахтина, основанных на архивах, вполне понятно. Несмотря на то, что рецензенты нередко обвиняют его в излишнем следовании за документальными архивными материалами, при более пристальном рассмотрении оказывается более или менее добросовестным следованием за результатами биографических изысканий предшественников, на которых ему, казалось бы, позволяет не ссылаться жанр его биографической книги – вовсе не научная биография. Другими авторами тема, связанная с родословной Елены Околович оказалась не разработана.

Как вытекает из архивных документов, Елена Александровна Околович, дочь Александра Георгиевича и Анны Авраамовны Околовичей. Последняя государственная должность, которую занимал Александр Георгиевич Околович – пристав 2, а затем 1 части г. Витебска. В «Памятных книжках Витебской губернии» сообща-

ется о нем, что он православный, имеющий домашнее образование состоит в службе с июня 1901 г. и в должности пристава 2 части города Витебска с 14 января 1906 г. Вероятно, более подробные сведения о его службе должны были сохраняться в фонде Витебского полицейского управления, но документы эти в Национальном историческом архиве Беларуси в Минске до нашего времени не дошли. Принадлежность отца супруги с жандармской службе вовсе не располагала Бахтина к рассказам об этом в советское время.

Семья Околовичей имела в Витебске собственный дом в 1 части г. Витебска по Верхне-Набережной улице. Этот район частной застройки и застроен частными подворьями: нынешние Песковатики примерно между сооружениями водоканала и парка Мазурино. Кроме Елены Александровны вместе с родителями проживала ее сестра Ксения Александровна (в замужестве имела фамилию – Вустень). Помимо дома в г. Витебске семья имела также имение. Сведения о нем имеются в книге «Список населенных мест Витебской губернии» [5]. В ней сказано: «Фольварок Горки 2-е Евфросиньевской волости Полоцкого уезда, при реке Дриссе, принадлежит А. Околович, личн. почетн. гражданин, православный. 180 десятин удобной земли, 176 десятин земли под лесом, 1 двор, жителей – 8 мужчин и 9 женщин. Фольварок приписан к Горсплянскому приходу. Находится в 124 вестах от Витебска, 30 верстах – от Полоцка, 8 верстах – от волостногоцентра. Ближайшее почтовое отделение – в 20 верстах, Клястицкое». Имеются сведения о том, что родители Е.А.Околович после революции жили в имении вместе с дочерью Ксенией Александровной. В 1922 г. дом в городе Витебске Околовичи продали.

Елена Александровна Околович окончила основанную в 1905 г. Витебскую Алексеевскую гимназию. Фонд Алексеевской гимназии в Минском архиве сохранился очень неплохо, и есть основание думать, что любопытному исследователю в нем откроются многие подробности учебы Е.А. Околович. Затем она была студенткой естественно-географического факультета Витебского института народного образования (ВИНО). Очевидно, училась в институте с перерывом. Она получила звание учительницы народных училищ и недолго работала учительницей, около 4 месяцев, как указано в одной из анкет, относящейся к 1920 г. [6].

Бахтин, который, как известно, с осени 1920 г. преподавал в ВИНО, мог познакомиться с Е.А. не только в институте. Сохранился приказ по губоно от 10 ноября 1919 г. о том, что Околович вместе с Алексеевской (?) и Гаген откомандировываются на работу в Центральную губернскую библиотеку (называлась «Дом книги») [7]. Вероятно, Е.А. работала в библиотеке достаточно продолжительное время. Так что знакомство могло состояться и там.

Первый витебский адрес М.М.Бахтина указан в его автобиографии, которую мы Е.Г. Трусовой опубликовали в ДКХ 3 за 1996 г. – Суворовская, 63 [8]. Это квартира, на которой жил в Витебске Л.В. Пумпянский. Но, вероятно, Бахтин жил там недолго, потому что уже в документах 1921 г. называется его новый адрес: квартира доктора Алексеевской на Смоленской улице. Какое отношение имеет упомянутая Алексеевская к доктору Алексеевской, хозяйке квартиры, где жил Бахтин, выяснить пока не удается. Возможно, этому содействовало знакомство с Е.А. Околович и через нее с Алексеевской.

Заключение. Как же быть? Сколь актуальными для исторической науки являются те неразрешенные вопросы, к которым уже многократно обращались биографы Бахтина и которые здесь вскользь обозначены? Требует ли автобиографическая мифология каких-либо оправданий? Или все рассуждения можно прекратить, закончив мыслью о том, что все равно имел ли он аттестат об окончании гимназии

и университетский диплом или нет – он гений и все его мистификации этим оправданы. Уместно ли говорить об этике его поступков, когда все в прошлом?

Нужно, однако, согласиться, что достоверная биография Бахтина, историко-культурный контекст понимания эволюции его идей, их связи с историческим временем, дает очень много не только для истории, но и для философской и филологической науки.

Разумеется, поступки Бахтина продиктованы внешними обстоятельствами, сломом оснований, принципов самого существования, положения интеллектуальной элиты, которая должна была приспосабливаться к новым социально-культурным условиям. Нужно было соответствовать тем требованиям, которые новое общество предъявляло к этой элите: ученым, вузовской профессуре. Поведение Бахтина в этическом плане оказывается внутренне противоречивым, подчас авантюрным.

Здесь можно еще раз обратиться к часто цитируемому фрагменту известного письма М.М. Бахтина к М.И. Кагану, где он рассуждает о том, чем, по его мнению, является провинциальный вуз. Он пишет в марте 1921 г.: ««…мне кажется, что Вы слишком требовательны к русскому провинциальному Университету. Конечно, Орловский университет – авантюра, это ясно было с самого начала и не могло быть иначе; но уверяю Вас, что авантюрой, по существу, являются все без исключения русские провинциальные университеты, и это совершенно неизбежно, ибо настоящих академиков в России не хватает и на столичные университеты, в провинциальных же сидели в прежнее время чиновники с «гражданскими», но отнюдь не научными заслугами…». И далее он предлагает свой вариант отношения к этой ситуации: «Что Орловский Университет – авантюра, – с этим приходится мириться, где Вы вообще найдете теперь что-либо в России, что не было бы отчасти авантюрой? Увы, и нам приходится становиться немного авантюристами. Что же делать, если иначе нельзя действовать? Будем начинать с авантюры, чтобы затем превратить ее в нечто более солидное и основательное. Это постепенное превращение и преобразование авантюры безусловно возможно» [10]. И здесь мы видим, как Бахтин решает для себя известную моральную дилемму отношения цели и средств, выраженную в известном выражении Ф.М. Достоевского, противопоставлении «слезинки ребёнка» грядущей мировой гармонии, отрицании гармонию, достигаемую такой ценой. Авантюрный роман жизни М.М. Бахтина становится реализацией его философской концепции.

Список использованной литературы:

1. Паньков, Н.А. Вопросы биографии и научного творчества М.М. Бахтина / Н.А. Паньков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. – 720 с.

2. Коровашко, А.В. Михаил Бахтин / А.В. Коровашко. – М.: Молодая гвардия, 2017. – 444 с.

3. «Горестная жизнь плута» (Читая “Бахтина” А.Коровашко) [Электронный ресурс] // Live Journal / Живой Журнал. – Режим доступа: https://banshur69.livejournal.com/444596.html. – Дата доступа: 28.07.2018.

4. Бахтин М.М. Личность и творчество М. М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. – Том I., II. / Сост., вступ. ст. и коммент. К. Г. Исупова. – СПб.: РХГИ, 2001–2002. – 552 с.

5. Список населенных мест Витебской губернии / Под ред. А.П. Сапунова. – Витебск: губ. типо-лит., 1906. – С. 305.

6. Государственный архив Витебской области (ГАВО), ф.204, оп.1, д.22, л.56.

7. Государственный архив Витебской области (ГАВО), ф.1821, оп.1, д.333, л.122.

8. Лисов, А.Г. Реплика по поводу автобиографического мифотворчества Бахтина / А.Г. Лисов, Е.Г. Трусова // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1996. – №3. – С.161–166.

9. Васильев, Н.Л. История вопроса об авторстве «спорных текстов», приписываемых М.М. Бахтину / Н.Л. Васильев // Хронотоп и окрестности: Юбилейный сборник в честь Николая Панькова // под ред. Б. В. Орехова. – Уфа: Вагант, 2011. – С. 68–97.

10. Каган, Ю.М. О старых бумагах из семейного архива (М.М.Бахтин и М.И.Каган). Письма М.М. Бахтина М.И. Кагану / Ю.М. Каган // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1992. – №1. – С.66–72.

Бабич В.В.
Республика Беларусь, г. Витебск
Соредактор журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп» в 1990-х гг.
bava12@bk.ru

УДК 130. 2: 8

О контексте и связях диалогической философии М.М. Бахтина

В статье рассматривается контекст и показывается весьма сложный (диалогический) характер ранних работ Бахтина.

Ключевые слова: М.М. Бахтин, диалогичность, бахтинский контекст, философская антропология, диалогическая логика, когнитивная наука.

On the context and connections Bakhtin's dialogical philosophy

In this article, the author considers the background and proves the very complex (dialogical) character of Bakhtin's early works.

Key words: M.M. Bakhtin, dialogism, Bakhtin's context, philosophical anthropology, dialogical logic, cognitive science.

Введение. Интерес к творческому наследию М.М. Бахтина достигший столь огромных масштабов в 1990-х годах продолжает оставаться весьма большим и в 21-ом веке. Каждый год на разных языках (и более всего на английском) выходят новые книги и множество статей, посвященных в той или иной степени исследованиям, интерпретациям и приложениям теорий Бахтина в современной науке.

Как отмечал академик Вяч.Вс. Иванов (более 20-и лет проработавший в Калифорнии, совмещая это с работой в Москве): «М.М. Бахтин на протяжении последних десятилетий стал наиболее популярным автором в сфере гуманитарных наук на нескольких континентах» [4, С. 740].

Творческая деятельность Бахтина тесно связана с Витебском начала 1920-х годов. Здесь были написаны его основополагающие работы: «К философии поступка», «Автор и герой в эстетической деятельности» (авторское название: «Герой и автор в художественном творчестве») и, по-видимому, основная часть большой статьи «Проблема формы, содержания и материала в словесном художественном творчестве». Здесь же (по многочисленным свидетельствам, см. комментарии к Т.2 «Собрания сочинений» Бахтина) была начата и в значительной

степени завершена книга «Проблемы творчества Достоевского». В Витебске Бахтин начал цикл «Лекций по истории русской литературы». Таким образом, весь Том 1 и большая часть Тома 2 семитомного «Собрания сочинений» состоят из работ, относящихся так или иначе к витебскому периоду жизни Бахтина. С Витебщиной связана и жизнь философов Н.О. Лосского и Л.И. Петражицкого, оказавших немалое влияние на Бахтина.

Далее, в самом кратком виде, о некоторых источниках творчества Бахтина (преимущественно 1920-х годов), а также о связях его концепций с современными исследованиями в различных областях.

1) Диалогичность. Как неоднократно подчеркивал сам Бахтин наиболее глубоко диалогическую природу человеческого сознания понял Ф.М. Достоевский в своих романах. Среди тех, кто уловил эту диалогичность романов Достоевского первыми Бахтин называет поэта и философа Вяч.И. Иванова и философа С.А. Аскольдова (см. первую главу обеих версий книги Бахтина о Достоевском).

В целом, работы Вяч. И. Иванова (поэзия, диалогическая философия и поэтика) оказали, можно сказать, определяющее влияние на творчество Бахтина, включая его структуру: диалог философии и поэтики.

2) Бахтин и западная диалогическая философия (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюси, Ф. Эбнер, позднее, Г. Марсель, Э. Левинас и др.). Свидетельств знакомства (в 1920-е годы) Бахтина с книгой Бубера («Я и Ты», 1923 г.) не обнаружено (см. комментарии к Т.1 и Т.2 Собрания сочинений Бахтина). Идея философии диады “Я-Ты” заимствована М. Бубером (по собственному признанию) у Л. Фейербаха. Кроме того Бубер использует термины «Мана или Оренда» (магическая сила), «Брахман», ссылается на индийские Упанишады, Будду, евангелие от Иоанна и т. д.

Концепция «Я и Ты» развивается в статье «Ты еси» (1907 г.) Вяч.И. Иванова (со ссылками на древнегреческие, индийские, египетские и другие источники, см. [5]). Имя Л. Фейербаха упоминается (в связи с философией Ф. Ницше) в другой работе Иванова («Спорады» [5]).

Бахтин ссылается на Фейербаха в своей работе «Автор и герой» [3].

Приведем ключевую мысль Фейербаха: «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся на реальность различия между Я и Ты……..Истинная диалектика не есть монолог одинокого мыслителя с самим собой, это диалог между Я и Ты» (цитируется по [4]).

3) Проблема «чужого я». Важную роль в формировании бахтинской концепции диалогичности сыграли работы философов и психологов, исследовавших проблематику «чужого я» (А.И. Введенский, Т. Липпс, М. Шелер, Вяч.И. Иванов, И.И. Лапшин, Н.О. Лосский и др.). Сюда же нужно добавить книгу Ф.И. Щербатского о буддийской логике и его же перевод буддийского философского трактата «Обоснование чужой одушевленности» (1922 г.), о чем много писал Вяч.Вс. Иванов, например, в книге «Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем» (1978 г.), в которой он указывает также на источники концепции диалогичности в древних традициях (дуальные мифы, дуальная организация и др. [4]).

Работы Ф.И Щербатского по буддийской логике («Теория познания и логики по учению позднейших буддистов», Тт. 1–2, 1903–1909, «Buddhist Logic» Тт. 1–2, Leningrad, 1930–1932) были широко известны с начала 20-го века и упоминаются, например, в романе А. Белого «Петербург» (этот роман высоко ценил Бахтин, называя его одним из лучших романов 20-го века). Бахтинские термины «я-для-себя», «я-для-другого», возможно, имели одним из источников (наряду с другими)

термины буддийской логики Дигнаги и Дхармакирти «умозаключение для себя», «умозаключение для других». Отметим, что буддийская философия весьма широко используется в современной Cognitive Science или «общей науке о сознании» (подробнее см. Varela F.J., Thomson E., Rosch E. «The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience». L., 1992).

С темой «чужого я» («другого») тесно связана теория «вчувствования» (Einfuhlung (нем.), Empathy (англ.) – эмпатия), играющая большую роль в работах Бахтина.

Вообще, психология и социальная психология (У. Джеймс, Т. Липпс, Л.И. Петражицкий и др.) составляют важную часть контекста бахтинских работ. И, как отмечал Вяч.Вс. Иванов, работы Бахтина весьма востребованы в современной мировой психологии.

4) Социология и теория права. Известно, что в книге «Проблемы творчества Достоевского» и других работах 1920-х годов Бахтин широко использует язык социологии. Одним из источников его знаний в области социологии была, вероятно, книга П.А. Сорокина «Система социологии» (1920 г.), а также лекции и книги правоведа, социолога и психолога Л.И. Петражицкого. И Бахтин, и Сорокин вспоминали о влиянии на них Петражицкого.

Социология составляет важную часть философии А.А. Богданова и книги Н.И. Бухарина «Теория исторического материализма» (более подробно о возможном влиянии на Бахтина идей и построений Богданова см. [1; 2]).

5) Неокантианство и феноменология. В числе главных источников влияния на Бахтина называют философию И. Канта и неокантианство, однако с первых работ Бахтина влияние кантианства совмещается в его творчестве с влиянием феноменологии и это совмещение символической (кантианской) и феноменологической точек зрения носит диалогический характер [1]. К диалогу этих двух точек зрения (и центров влияния) присоединяется влияние С. Кьеркегора, Ф. Ницше, А. Бергсона, М. Шелера, Н. Гартмана и др.

К ним же следует присоединить (или рассматривать вместе) влияние Ф.М. Достоевского, Вяч.И. Иванова, А. Белого и многих других поэтов, писателей, ученых (А.Н Веселовский, Ф.Ф. Зелинский, А.А. Потебня и др.).

Получается чрезвычайно сложная картина, что весьма усложняет задачу интерпретации творческого наследия Бахтина и порождает ситуации «конфликта интерпретаций» (термин П. Рикера – ученика экзистенциалиста (и диалогического философа) Г. Марселя).

6) Философская антропология. Персонализм Бахтина развивался под влиянием Ф.М. Достоевского, Вяч.И. Иванова, М. Шелера, Н.О. Лосского, С.А. Аскольдова и др.

Сам Бахтин выделял Г.В. Лейбница: «…наиболее последовательное выражение в истории философии идея цельной личности получила в монадологии Лейбница.» (Волошинов В.Н., Бахтин М.М. «Фрейдизм», 1927 г.).

Необходимо также учитывать влияние на Бахтина христианской традиции. В 1920-ых годах он входил в христианский кружок «Воскресение» и, возможно, был связан с «Братством преподобного Серафима Саровского», одним из организаторов которого был С.А. Аскольдов.

Книга Бахтина «Проблемы творчества Достоевского» положительно оценивается и сочувственно цитируется Г.В. Флоровским («Пути русского богословия», Париж, 1937 г., см. комментарии к Т. 2 «Собрания сочинений» [3]).

7) Философия языка и поэтика. Связи и переклички металингвистики и философии Бахтина с мировой лингвистической традицией впервые были рассмотрены в статье Вяч.Вс. Иванова «Значение идей М.М. Бахтина о знаке, выска-

зывании и диалоге для семиотики» (1973 г., переиздана с дополнениями в журнале «Диалог. Карнавал. Хронотоп», 1996, №3).

Сам Бахтин среди работ, посвященных философии языка выделял книгу Э. Кассирера «Философия символических форм» (Тт. 1-3, 1923–1929), в которой рассмотрение философии языка начинается с ведийского гимна богине Речи (Вач) и концепции «Логоса» Гераклита, испытавшего (согласно современным исследованиям) сильное влияние зороастризма, а также, вероятно, индийской традиции философии языка. Необычайно высокий уровень науки о языке в Индии (от «Ригведы» до Бхартрихари (5-ый в. н. э.) и Абхинавагупты, 11-ый в. н. э.) – уровень, к которому западная лингвистика, философия языка и поэтика подошли только в начале 20-го века – хорошо известен [4]. Имеются параллели (переклички) философии языка Бхартрихари и с металингвистикой Бахтина.

8) Наука о сознании (Cognitive science). На связи бахтинских идей с формирующейся (с середины 20-го века) междисциплинарной (включающей нейробиологию, психологию, лингвистику, социологию, антропологию, философию, компьютерные науки, биологию и др.) наукой о сознании указывал в своих работах Вяч.Вс. Иванов [4]. В 1920-ых годах Бахтин слушал в Петергофе лекции академика А.А. Ухтомского, у которого заимствовал термины «хронотоп» и «доминанта». После публикации книги Ухтомского «Интуиция совести» (1996 г.) выяснилось, что взгляды Ухтомского близки диалогической философии Бахтина.

Представляют интерес связи диалогической философии (Бахтин, Ухтомский и др.) и диалогической логики (П. Лоренцен, К. Лоренц и др.). Имеются переклички идей Бахтина («двуголосое слово», «избыток видения» и др.) и работами Г. Бейтсона, близкого междисциплинарной науке о сознании.

Список использованной литературы:

1. Бабич, В.В. Диалог поэтик / В.В. Бабич // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1998. – №1.

2. Бабич, В.В. Бахтин и Богданов: традиция «натуральной философии» / В.В. Бабич // Бахтинские чтения-3. – Витебск, 1998.

3. Бахтин, М.М. Собрание сочинений / М.М. Бахтин // Т.1, Т.2. – М., 2003, 2000.

4. Иванов, Вяч.Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры // В.В. Иванов // Т.1. – М., 1999.

5. Иванов, Вяч.И. По звездам. Борозды и межи // В.И. Иванов. – М., 2007.

Богуш А.М.

ДЗ «ПНПУ ім. К. Д. Ушинського», Україна, м. Одеса

Доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, Лауреат державної премії в галузі освіти України

svrada@i.ua

УДК 821+655.4

Концепт «висловлювання» у вимірі наукової спадщини Михайла Бахтіна

Статья посвящена проблеме «высказывания» в измерении научного наследия М. Бахтина. Центральной проблемой творчества М. Бахтина является проблема личности, аутентичной (неовеществленной), диалогической личности, которая по собственной воли «открывается только диалогично как «ты» для «я»; «я» не может существовать без «других». От философии диалога учёный переходит к философии слова, «личность есть слово», в то же время, по его мнению, личность живёт в окружении «чужих слов».

Центральным в философии слова М. Бахтина выступает «высказывание», которое учёный рассматривает в русле речевой деятельности единстве тематического содержания, стиля и композиционного построения. В статье позиционировано особенности высказывания, отличающие его от предложения, по М. Бахтину. Раскрыто индивидуальный характер высказывания и другие его особенности.

Ключевые слова: М.М. Бахтин, диалогическая личность, слово, высказывание, речевое общение, речевые жанры.

Concept «utterance» at dimension of M. Bakhtin`s scientific examination

The article deals with the problem «utterance» at dimension of M. Bakhtin`s scientific heritage. The main problem of M.Bakhtin`s work is the problem of personality, authentic (intangible) dialogical personality, which comes into focus only in the way of dialogue as a notion «you» for «me»; the notion «I» couldn't exist without notion «others». Bakhtin come on from the notion «dialogue» to the notion «word». In his opinion, «personality is word» but in the same time «personality lives among another's persons words».

The main notion in M. Bakhtin`s way of thinking is the notion «utterance». The scientist considers it in dimension of speaking, unity of thematic content, style and composition. The difference between notion «utterance» and notion «sentence» by M. Bakhtin is described in the article. The individual capacity of «utterance» and other its characteristics are discovered in it.

Key words: M.M.Bakhtin, dialogical personality, word, utterance, speaking, speech genre.

Вклад М. Бахтіна в гуманітарні науки неоднозначний: він і філософ, і літературознавець, і мовознавець, і мистецтвознавець, і, без сумніву, педагог і психолог. У кожній із зазначених галузей є дещица наукових розвідок ученого, які спонукають до подальших досліджень та, подекуди, є дискусійними. Та все ж центральною віссю усієї творчості М. Бахтіна є особистість, цілісна особа, «неоречевлена людина», тобто автентична особистість, яка тільки зі своєї власної волі відкривається для інших як діалогічна особистість (як «ти» для «я») [1, с. 182].

За словами М. Бахтіна, людина може існувати тільки у формах «я» та інші («він», «ти», «вони»), тобто «я» без іншого не може взагалі існувати. М. Бахтін зазначає: «я не можу обійтися без іншої людини; без неї я не зможу здійснитися, я маю віднайти себе в іншому, а його віднайти в собі» [1, с. 182]. Отже, за М. Бахтіним, бути – це бути для когось, а завдяки йому – для себе [1, с. 182].

Діалогічну особистість учений розглядає у парадигмі мовленнєвої діяльності, у процесі спілкування людей один з одним у формі діалогу. На його глибоке переконання, діалог – це саме життя особистості, запорука відродження і «обітниця воскресіння», єдина надія для поневоленого людства [1, с. 187].

Від філософії діалогу М. Бахтін переходить до філософії слова, оскільки, за М. Бахтіним, «особистість є словом», «не слово є виразом внутрішньої особистості, а внутрішня особистість – вираженим і загнаним у середину словом» [1, с. 188]. Водночас учений відзначає, що слово має діалектичний характер, оскільки воно може належати як до внутрішнього, так і до зовнішнього мовлення, слово народжується тільки між особистостями, хоча його відтворює індивідуальний організм, тобто слово треба розуміти в Бахтінській філософії як «двобічний акт», як діалог між двома співрозмовниками. За М. Бахтіним, мова і слово є сенс людського життя, яке протікає у формі постійного діалогу.

Зазначимо, що своєрідним є погляд ученого щодо концепту «чуже слово». На його думку, у людини майже всі слова, якими вона користується, є чужими (окрім небагатьох, які вона відчуває власними). М. Бахтін доходить висновку, що людина живе у світі «чужих слів», вона їх опановує, послуговується ними, відповідає на них у процесі діалогу.

Одним із концептуальних положень філософії слова М. Бахтіна є розподіл мовлення на макрокосмос чужих слів і мікрокосмос власних слів та відносини людини між цими світами з перевагою чужого слова. Саме означений аспект, як відзначає автор, має центральне значення для кожної особистості, більше того, є істотним змістом людського життя в усій його повноті і навіть вимовлене слово людиною продовжує існувати після її відходу у вічність у безкінечному діалозі [1].

Докладне знайомство з філософією слова М. Бахтіна дозволяє стверджувати, що центральне місце в ній посідає своєрідний погляд ученого на «висловлювання» як реальну одиницю мовленнєвого спілкування. Класичною формою мовленнєвого спілкування М. Бахтін називає діалог. Висловлювання, за вченим, це не умовна одиниця, а реальна, «чітко відмежована зміною мовленнєвих суб'єктів, яка завершується переданням слова іншому» [2, с. 407].

Тривалість висловлювання (чи його межі) залежить від зміни співрозмовників, мовців, які беруть участь у мовленнєвому спілкуванні. Вони можуть коливатися від короткої репліки в побутовому діалозі до великого художнього чи наукового трактату. Кожна репліка, якою б короткою вона не була, зауважує вчений, володіє специфічною завершеністю, виражає певну позицію мовця, на яку можна відповісти і зайняти відповідну позицію щодо неї. Така взаємопов'язаність між репліками діалогу, переконаний учений, можлива тільки між висловлюваннями різних мовленнєвих суб'єктів і обов'язково передбачає другого мовця, члена мовленнєвого спілкування і неможливий між одиницями мови [2].

Відповідно до цього, М. Бахтін виокремлює першу конструктивну особливість висловлювання як одиниці мовленнєвого спілкування, яка і вирізняє його від одиниць мови, а саме: зміна мовленнєвих суб'єктів, які обрамлюють висловлювання і створюють його тверду, суворо відмежовану від інших, пов'язаних з ним висловлювань, масу.

Означену особливість учений ілюструє і на прикладі художнього твору, який він розглядає як своєрідну ланку в ланцюгу мовленнєвого спілкування, оскільки, як і репліка діалогу, він пов'язний з іншими творами – висловлюваннями, тобто: із тими, на які він відповідає, і з тими, які на нього відповідають. Водночас художній (чи науковий) твір відокремлений від них абсолютними межами «зміни мовленнєвих суб'єктів» [2, с. 408].

Другою особливістю висловлювання, за М. Бахтіним, є його специфічна завершеність. Завершеність висловлювання, за словами М. Бахтіна, це «ніби внутрішній бік зміни мовленнєвих суб'єктів, яка може відбутися завдяки тому, що мовець сказав (написав) все, що він у цей момент або в цих обставинах хотів сказати» [2].

Зазначимо, що саме ця друга особливість висловлювання привернула особливу увагу вченого, яку він характеризує більш докладно. М. Бахтін визначає критерії завершеності висловлювання. Одним із них є можливість відповісти на висловлювання, тобто «зайняти щодо нього відповідну позицію, відреагувати на нього» [2, с. 408].

Означена завершеність, за М. Бахтіним, визначається такими чинниками, які вирізняють його від речення, як-от:

а) предметно-смислова вичерпаність;

б) наявність мовленнєвого задуму або мовленнєва воля мовця;

в) типові композиційно-жанрові форми завершення.

Щодо першого чинника, то він може бути повністю реалізований там, де відсутні творчі мовленнєві прояви, як-от: у сферах побутового спілкування, окремих стандартизованих формах ділового спілкування. У творчій і науковій сферах, як зауважує вчений, можливий тільки мінімум завершеності, який дає змогу знайти мовцю відповідну позицію.

Щодо другого чинника – мовленнєвого задуму чи мовленнєвої волі мовця, то ми його відчуваємо у кожному висловлюванні: від однослівної побутової репліки до великих і складних наукових чи художніх творів, який і визначає цілісне висловлювання, його обсяг і межі.

Третій чинник – типові композиційно-жанрові форми завершення людина пізнає з конкретних висловлювань, які вона чує від інших людей і які надалі відтворює у живому мовленнєвому спілкуванні з іншими людьми. Всі форми мовлення, підкреслює вчений, людина засвоює тільки у формі висловлювань і водночас і з тими самими формами. Тут уже йдеться про жанрові мовленнєві форми, які суттєво вирізняються від форм мовлення. Мовленнєві жанри, якими послуговуються мовці, досить різноманітні. Саме у їх виборі яскраво виявляється мовленнєва воля мовця, вони не тільки індивідуалізовані у їх виборі мовцем висловлювання, а й у їх експресивній забарвленості, інтонаційній вираженості. Мовленнєві жанри, як зазначає М. Бахтін, є ситуативними, вони залежать від ситуації спілкування, соціального походження мовців, особистісних взаємовідносин учасників спілкування. Мовленнєві жанри, що їх використовують мовці у процесі спілкування, можуть бути стандартизованими (офіційні, фамільярні, інтимні) та творчими, якими потрібно вміти доречно користуватись у своїх висловлюваннях, розкривати в них свою індивідуальність.

Зауважимо, що вибір мовних засобів і мовленнєвого жанру. За М. Бахтіним, визначається насамперед предметно-смисловим задумом мовленнєвого суб'єкта. Що і характеризує композиційно-стилістичні особливості висловлювання. А композицію і стиль висловлювання характеризує експресивність, тобто суб'єктивне емоційне ставлення мовця до предметно-смислового змісту свого висловлювання. При цьому вчений категорично стверджує, що «абсолютно нейтральне висловлювання неможливе» [2, с. 410].

Кожному мовцю властивий індивідуальний стиль висловлювання, який, як уважає вчений, визначається експресивним аспектом і зокрема, експресивною інтонацією, конститутивною ознакою висловлювання.

На переконання М. Бахтіна, емоція, оцінка, експресія є чужими для слова мови і народжуються тільки в конкретному висловлюванні, оскільки «значення слова само по собі є позаемоційне» [2, с. 411].

Характеризуючи концепт «висловлювання», М. Бахтін акцентує на його індивідуальному контексті. Автор зауважує, що слова мови самі по собі нічиї, ми їх чуємо і сприймаємо (читаємо) у певних індивідуальних висловлюваннях (творах), у яких слова вже мають яскраво виражену індивідуальну експресію.

Отже, за М. Бахтіним, будь-яке слово для мовця існує у трьох аспектах: а) нейтральне, нікому не належне слово мови; б) чуже слово інших людей з відтінками чужих висловлювань; в) моє власне слово, бо саме я маю з ним справу в певній ситуації із моєю експресією. Слово в такому випадку є вираженням певної оцінної позиції індивідуальності мовця і водночас висловлювання обов'язково

наповнено, за словами вченого, діалогічними обертонами, «без урахування яких не можна до кінця розуміти стиль висловлювання» [2, с. 412]. Кожне висловлювання започатковується мовцем з урахуванням можливих реакцій-відповідей, заради яких воно і створюється.

Всі висловлювання, як зазначає вчений, будуються «ніби назустріч цій відповіді». У цьому контексті М. Бахтін виокремлює ще одну ознаку висловлювання, а саме – його зверненість до когось, його адресованість. Отже, на відміну одиниць мови, слів та речень (які є нічиїми, безособовими) кожне висловлювання має і автора (з його експресією), і адресата М. Бахтін зазначає таке: «кому адресоване висловлювання, як мовець, чи той, хто пише, відчуває і уявляє собі своїх адресатів, яка сила їхнього впливу на висловлювання – від цього залежить і композиція, і, особливо, стиль висловлювання. Кожний мовленнєвий жанр у кожній сфері мовленнєвого спілкування має свою, типову концепцію адресата, яка визначає його жанр» [2, с. 413].

Учений досить розгорнуто характеризує специфіку мовленнєвих жанрів залежно від адресата висловлювання.

Висновок: людина як дієва істота задіяна в різні види людської діяльності, які обов'язково супроводжуються мовленням. Мовлення кожної окремої особистості складається з різних висловлювань (усних, письмових) в залежності від конкретної сфери діяльності. Кожне висловлювання має свою структуру побудови і тематичний зміст, стиль і композицію. Кожне висловлювання суто індивідуальне, натомість кожна сфера діяльності має свої усталені типи висловлювань – мовленнєві жанри, які, на нашу думку, вимагають міждисциплінарного дослідження у психології, педагогіці, мовознавстві та лінгводидактиці.

Список використаних джерел:

1. Чаплеєввич Евгеніуш. Діалогічне мислення Михайла Бахтіна / Евгеніуш Чаплеєвич. – Література. Теорія. Методологія. К.:Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 176-197.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: «Искусство», 1986. – С. 444.

3. Бахтін Михайло. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування / Михайло Бахтін. – Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст., за ред. Марії Зубрицької. – Львів: Літопис, 2001. – С. 406-418.

4. Зинченко В.П. Вклад М.М. Бахтина в психологию сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 3–21

Маслова В.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Профессор, доктор филологических наук

УДК 81'73

Принцип диалогизма М.М. Бахтина и его преломление в филологии

Статья посвящена проблеме развития диалогической концепции М.М. Бахтина в современной филологии. Диалог понимается нами это не просто взаимодействие разных смысловых позиций, как считал М.М. Бахтин, а особый тип отношений, когда за каждой репликой просматриваются самостоятельные языковые личности во всем их многообразии.

Ключевые слова: диалог, диалогичность, полилог, интертекстуальность, текст.

M.M. Bakhtin's principle of dialogism and its refraction in Philology

The article is devoted to the problem of development of M.M. Bakhtin's dialogical concept in modern Philology. Dialogue is understood by us not just as the interaction of different semantic positions (as M.M. Bakhtin believed), but as a special type of relationship, with each replica reflecting independent linguistic personalities in all their diversity.

Key words: dialogue, dialogue, polylogue, intertextuality, text

Введение. В современной гуманитарной науке диалог выходит за рамки простой формы коммуникации и обретает бытийный статус. Еще М. Бахтин считал, что именно диалог – это социальное событие, заключающееся во взаимодействии присущих собеседникам различных смысловых позиций, различных пониманий того, о чем идет речь. Однако современная наука дополнила это понимание: диалог – это не просто взаимодействие разных смысловых позиций, а особый, сложный тип отношений, когда за каждой репликой стоят самостоятельные языковые личности. Поэтому главное диалог языковых личностей во всем их многообразии.

Цель данной статьи – показать возможности учения М.М. Бахтина о диалоге и полилоге для решения проблем современной филологии.

Материал и методы. Материалом для данного исследования явились работы М.М. Бахтина по проблемам диалога и тексты художественной литературы, на которых были продемонстрированы возможности концепции М.М. Бахтина. Методы исследования – наблюдение, описание, когнитивный и лингвокультурологический анализ художественного текста.

Результаты и их обсуждение. Именно М.М. Бахтин сказал, что диалогичность – это реальность языка и единственная форма его существования, хотя многими исследователями до сих пор диалог называется одной из форм существования языка.

Диалог пронизывает и мышление, которое тоже социально и диалогично. Платон один из первых заметил несовпадение идеальных форм содержания сознания с реальным миром. По М. Бахтину, первичен диалог сознания с миром.

М. Бахтин считал, что высказывание как единица общения характеризуется, во-первых, обязательной сменой речевых субъектов (партнеров диалога) и, во-вторых, специфической завершенностью, позволяющей занять определенную ответную позицию. С его точки зрения важна сама диалогическая природа текста: «Диалогичность познания закрепляется в структуре готового текста» и далее – «диалог – не вместилище мысли, а источник ее движения» [2].

В современной лингвокультурологии и литературоведении, вслед за бахтинским понятием диалога, появляется понятие полилога – широкого обмена смыслами, значениями, в которые вступает каждый новый автор и каждый новый текст. Это так называемый «парадокс многоголосия», который полностью зависит от читателя, способного его уловить. М.Эпштейн пишет: «Все языки и все коды, на которых когда-либо человечество общалось само с собой, все философские школы и художественные направления теперь становятся знаками культурного сверхъязыка, своего рода клавишами, на которых играют полифинические произведения человеческого духа. Никому не придет в голову утверждать, что одна клавиша лучше другой, – все они равно необходимы для того, чтобы могла звучать музыка» [5]. В диалог вступает не только текст с текстом, но это также диалог между автором и читателем, исследователем и читателем, автором и исследователем, текстом и автором, текстом и читателем, текстом и исследователем, реальным читателем и исследователем и т.д.; более того, текст может вступать в диалог с

самим собой, когда в нем одновременно сталкиваются несколько позиций. Например, у И.Бродского:

… несло горелым
с четырех сторон – хоть живот крести;
с точки зрения ворон – с пяти (И. Бродский).

Данный пример как нельзя лучше подтверждает следующую мысль М.М. Бахтина, который писал: «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, – с ними можно только диалогически общаться» [3, с. 4].

Опираясь на эти и другие мысли М. Бахтина, мы понимаем диалог не просто как речевое взаимодействие субъектов или как взаимодействие присущих им различных смысловых позиций, различных пониманий того, о чем идет речь, но как взаимодействие целостных языковых личностей. Причем диалог может возникать и у одного субъекта, у которого сосуществуют различные позиции.

Диалог – это основная форма речевого поведения. Например: анекдот о понимающем и ведущим успешный диалог муже: *Позвонила мужу. Спрашиваю: – Ты меня сильно любишь? Отвечает: Покупай.*

Любой текст, а художественный даже в большей степени, – это полилог, который обслуживается полифоническим мышлением, в свою очередь, оно выливается в интертекстуальные связи. Это свидетельствует о тенденции современной литературы представлять мир в его многоплановости и противоречивости, но цельности. Интертекстуальность осложняет процесс общения автора и читателя, ибо эти многомерные интертекстуальные связи могут быть восприняты только подготовленным читателем, обладающим значительной культурной компетенцией. Если такой читатель не находится, текст остается не до конца понятым, упрощенным. При обучении студентов на эти связи нужно специально обращать внимание, помогать их отыскать.

Вся выдающаяся поэзия – это такая, в которой темы, мотивы, образы, смыслы мерцают один сквозь другой. Например: *Бессонница. Комар./ Такая полоса./ Я списывал рецепт/ И, изучая вина,/ Последствия сравнил/ Как будто полюса, / И вышло, что на всех/ Одна и та же льдина*… (А.Воловик // ВЛ, 2001, №4). Здесь открытый диалог с Мандельштамом, но зашифрован и диалог и с античными поэтами, и с И. Бродским.

Даже в произведениях детской литературы мы видим мерцающие смыслы других текстов, их образов. Так, Крокодил в "Телефоне" К. Чуковского – это тот же самый Крокодил, что с Тотошей и Кокошей на двенадцать лет раньше проходил по бульвару в "Крокодиле", а чуть позднее, но до "Телефона", проглотив *мочалку словно галку*, помог герою "Мойдодыра". Для детского восприятия такой старый знакомый очень важен: он способствует формированию текстового универсума у молодого русского читателя.

Должна быть готовность читателя понять текст, его активная мыследеятельность и настроенность души. Эпоха, личный опыт, эстетические пристрастия, темперамент, общая культура читателя внесут свои поправки в авторские смыслы. Отсюда вывод: образованный читатель необходим литературе.

Внимание к проблеме читателя идет еще из античности. В России интерес к читателю начинается работами А.А. Потебни, который писал, что читатель может лучше самого поэта постигнуть идею его произведения, проблема активно продолжает разрабатываться в 20-е годы – в трудах Н.А. Рубакина, А.И. Белецкого и др. Так, Н.А. Рубакин утверждал, что мертвые физические раздражители – знаки текста – сами по себе ничего не означают, а лишь обеспечивают возможность вызвать те или иные психические переживания в каком-либо человеке, умеющем читать письмена данного языка. Теперь эту мысль разделяют философы (А.М. Пя-

тигорский), психолингвисты (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов) и представители других наук. Например, в работах Ю.А. Сорокина, В.А. Пищальниковой рассматривается вопрос о роли адресата, его влиянии на организацию текста.

Итак, текст должен непременно воспринимается человеком, без которого существует лишь «тело текста», т.е. звуковой шум или цепочки графем, не являющихся знаками в собственном смысле слова до тех пор, пока не появиться человек, способный приписать им значение. Отсюда следует, что письменный художественный текст не содержит в себе ничего, кроме типографских знаков. Только когда книгу читают, она превращается в произведение: в воображении читателя возникает целый мир. Этот мир – ментальное образование, виртуальная реальность, ради которой и создается сам текст. Но в тексте этого мира нет, там есть только сигналы, которые будят воображение читателя. Значения и смыслы принадлежат сфере ментальности.

В постмодернистской литературе еще более выпячивается роль читателя. В статье Р. Барта 70-х годов «Смерть автора» предлагается заменить автора скриптором, т.е. создателем. Р. Барт предлагает «восстановить в правах читателя» [1, с. 380]. И современные писатели это успешно делают. Так, если при чтении «Хазарского словаря» Павича читателю только предлагаются варианты чтения, но все же от него зависит, воспользуется он этим или нет, то в его пьесе «Вечность и еще один день» читатель обречен на выбор собственного варианта чтения. На активное сотворчество с читателем рассчитан роман А. Битова «Оглашенные» (1995). Помимо обычного чтения, автор предлагает еще 22 «с лишним» способа чтения, при которых каждый раз возникает новая версия. Границы романа разомкнуты, смыслы вступают между собой в новые связи, генерирующие новые значения в открытом пространстве гипертекста.

Таким образом, диалогичность и полилог (в том числе и с читателем) – фундаментальное свойство текста, потому что установка текста на адресата, читателя обусловлена самой сущностью языка как средства общения. Поэтому любой текст следует рассматривать, как текст, обращенный к читателю. Для художественного текста важно превращение читателя в со-творца, который не просто испытывает эффект обратной связи, но и влияет на уже созданный текст, по-своему определяя ему место в культуре.

Отсюда следует, что художественный текст активно приглашает нас к диалогу, скорее, полилогу. И это не метафора, а реальность текста, который ждет духовно близкого ему читателя. Текст содержит в себе сигналы, назначение которых состоит в том, чтобы обеспечить прием сообщения партнером. Идеи М.М. Бахтина нашли своё последовательное продолжение в трудах философа В.С. Библера, настаивающего на том, что «феномен культуры … пронизывает все решающие события жизни и сознания людей нашего века» [4, с. 261].

Для того чтобы «диалог культур» состоялся, необходимо наличие как минимум двух культур. При этом культуры не имеют «своей территории», и «культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже» [3, с. 85]. В силу этого культура и диалог взаимообуславливают друг друга.

Заключение. Именно читатель вступает в диалог с автором, текстом и другими текстами. Текст без читателя – мертвый материал. Поставить проблему сотворчества с читателем заставляет нас развитие нарратологии, рецептивной эстетики, герменевтики.

Художественный текст не единственно возможная репрезентация авторского сознания, а диалог равноправных сознаний – автора и читателя. Всякий читатель – есть исследователь и интерпретатор текста, ибо он обладает собственным жизненным и культурным опытом. Автор же подсознательно стремится отыскать

равного себе собеседника, который смог бы стать со-творцом. Эти идеи выросли на фундаменте диалогической теории М.М. Бахтина.

Список использованной литературы:

1. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М., 1989.
2. Бахтин, М.М. Проблемы текста / М.М. Бахтин // ВЛ. – 1976. – № 10.
3. Бахтин, М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М., 1979.
4. Библер, В.С. – От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990.
5. Эпштейн, М. Парадоксы постмодернизма в современной русской культуре / М Эпштейн. – Massachusetts, 1996. – С. 385.

Зайцева И.П.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Профессор, доктор филологических наук

irinazaj91@mail.ru

УДК 821.161.1-14

Конструктивные параметры лирики как литературного рода в осмыслении М.М. Бахтина

Статья посвящена интерпретации и раскрытию значимости для современной филологической науки идей М.М. Бахтина о лирике как особом роде литературы (в частности, о предложенном учёным понимании эстетической категории *субъективность* применительно к этому литературному роду), а также об одном из ключевых жанрово-стилистических параметров лирики – *лирическом субъекте*.

Ключевые слова: лирика, субъективность, субъектность, лирический субъект, образ-личность.

Constructive parameters of lyrics as a literary kind in M.M. Bakhtin's understanding

The article is devoted to the interpretation and disclosure of the importance for modern philological science of M.M. Bakhtin's ideas about the lyrics as a special kind of literature (in particular, about the proposed understanding of the aesthetic category *of subjectivity* in relation to this literary genus), as well as one of the key genre-stylistic parameters of the lyrics – *the lyrical subject.*

Key words: lyrics, subjectivity, subjectness, lyrical subject, image-personality.

Введение. Устанавливая отличительные особенности лирики как литературного рода, исследователи в подавляющем большинстве случаев подчёркивают сосредоточенность лирики в первую очередь **на внутреннем мире человека**, на различных эмоциональных, душевных, психологических состояниях человеческой личности, которые в значительной степени определяют и её отношение к происходящим с нею и другими людьми событиям, к окружающим её другим людям. Теория лирики, зародившейся в далёкой античности как искусство синкретичное (соединение хорового пения с декламацией и некоторыми движениями), к настоящему моменту прошла долгий путь, получив наиболее целостное и глубокое осмысление в философско-эстетической концепции Г.В.Ф. Гегеля, дополненной и уточнённой в XX веке работами выдающегося отечественного учёного М.М. Бахтина.

Материал и методы. В настоящей публикации сделана попытка осмыслить филологическое наследие М.М. Бахтина, размышлявшего в том числе и о сути ли-

рического творчества; основным методом в данном случае является **интерпретационный** метод.

Результаты и их обсуждение. Одной из самых характерных особенностей лирического произведения является функционирующий в нём **лирический субъект** – понятие, которым обозначают «носителя речи, а также основной (всеобъемлющей) точки зрения на мир и оценки в лирическом художественном произведении» (С.Н. Бройтман). Эта эстетическая категория, сложная по своей структуре и разнообразная по формам и способам воплощения в художественном произведении, в течение последних двух веков осмысливалась с учётом различных принципов, что предопределило введение в научный аппарат филологической науки, в первую очередь – литературоведения, ряда соположенных, а иногда и употребляемых как синонимы, терминов: *лирическое «я»*, *лирический герой*, *автор-поэт*, *герой* (термин функционирующий применительно к лирическим произведениям повествовательного или ролевого характера) и ряда других, – толкование которых и сегодня не является однозначным.

Наиболее полное и последовательное выражение сформировавшаяся в европейской гуманитарной науке теория лирики, как уже было отмечено, находит в эстетической концепции Г. Гегеля – именно в его осмыслении процесс интериоризации лирического творчества достигает наибольшей выраженности и законченности. Согласно Г.В.Ф. Гегелю, как форму, так и содержание лирики определяет «не объективная совокупность всего и не индивидуальное действие, **а именно субъект как субъект**» (выделено мною. – И. З.) [1]. Философ подчёркивает, «что не внешний повод и не его реальность создают собственно лирическое единство, а субъективное внутреннее движение души и способ восприятия предмета»; «чувство и рефлексия вовлекают внутрь себя наличный мир, переживают его в своей внутренней стихии и уже только после того, как этот мир стал чем-то внутренним, выражают его, находя для него слова» [2]. Все приведённые положения глубоко и многосторонне осмысливаются в контексте целостной эстетики Г.В.Ф. Гегеля, в соответствии с которой в поэзии – в отличие от других видов искусства, в том числе и искусства словесно-художественного, – «дух становится предметным на почве самого же духа». Таким образом, в понимании Г.В.Ф. Гегеля, именно **субъективность** становится ключевой характеристикой лирики как литературного рода.

Однако с течением времени выяснилось, что концепция субъективности всё же не даёт определённых ответов на многие связанные с интерпретацией лирики вопросы, а сам термин «субъективность» выглядит несколько расплывчатым, что не способствует необходимой чёткости дефиниции лирики как рода литературы. Невозможность объяснить своеобразие лирики, исходя лишь из означенного принципа субъективизма, видели уже романтики, что побудило их к поиску ряда родовых критериев лирики. Так, к примеру, К.В.Ф. Шлегель, «помимо определения лирики как «поэзии чувства» в отличие от эпоса – «поэзии созерцания» …, устанавливает дефиниции родов по признаку «первоисточника чувства»: эпос – чисто воспоминание, лирика – внутреннее томление, драма – истинное вдохновение. … Затем основанием деления родов выступает их соотнесение с телом (драма), душой (эпос) и духом (лирика) … Наконец, подходя к литературным родам с точки зрения их места в структуре поэзии как целого, К.В.Ф. Шлегель выделяет: исходный пункт (эпос), среднюю область (лирику) и вершину органического развития в поэзии (драма)» [3].

Вслед за К.В.Ф. Шлегелем попытки установить более гибкую и адекватную систему критериев для разграничения выделяемых литературных родов, а иногда и пересмотреть существующую традиционную родо-литературную триаду

(вплоть до отказа от деления литературы на роды в принципе) предпринимались многими и отечественными, и зарубежными учёными, среди которых А.Н. Веселовский, Д.М. Овсянико-Куликовский, E. Staiger, Л.И. Тимофеев и другие.

Так, А.Н. Веселовским предложен *исторический* подход к проблеме разграничения литературных родов, хотя многие положения, сформулированные им в противовес традиционной теории, были приняты далеко не всеми. Определённое влияние на пересмотр традиционных взглядов на феномен литературных родов оказали идеи немецкого философа Ф. Ницще, на основе которых в начале XX-го века сформировалось новое понимание субъекта и автора лирики. Наиболее заметно влияние идей Ф. Ницше в концепции М. Зусман (M. Susman), в работе которой, посвящённой лирике («Das Wesen der modernen Lyrik»), вводится эстетическая категория, обозначаемая термином «лирическое “я”». Этот термин сыграл весьма важную роль в становлении современной теории лирики: М. Зусман, опираясь на идеи Ф. Ницше, предложила понимать «лирическое “я”» не как персональное, а как «дионисийское», преступившее границы «субъективности» и в вечном возвращении живущее “я”, обретающее в поэте своё обиталище: лирическое “я” является формой, которую поэт создаёт из данного ему “я”» [Цитируется по: 4].

По мнению С.Н. Бройтмана, выходом из возникшего кризиса стало формирующееся в XX веке понимание лирики – прежде всего на основе идей М.М. Бахтина – как рода литературы, отличающегося специфическим типом субъектной архитектоники, т.е. таким характером отношений между субъектами эстетического события, при котором между ними отсутствует внешняя граница, но автор при этом должен «утончиться до чисто-внутренней вненаходимости герою» [цитируется по: 5].

М.М. Бахтиным, таким образом, были заложены философско-эстетические предпосылки для качественно нового понимания лирики: категория субъективности (у М.М. Бахтина эта категория определяется как *субъектность*) была им осознана как **самостоятельная ценность**, а не как нечто, нуждающееся в десубъективации либо в оправдании. Кроме этого, учёный предложил ещё целый ряд положений, дополняющих и корректирующих, иногда весьма существенно, традиционное понимание лирики, основанием для осознания которых является – как минимум – объединение филологии и философии. Это, в частности, утверждение о том, что лирика выражает «не отношение переживающей души к себе самой, но ценностное отношение к ней другого как такового». В другом месте исследователь отмечает: «Не высказать свою жизнь, а высказать о своей жизни устами другого необходимо для создания художественного целого, даже лирической пьесы» [6].

Примечательно, что М.М. Бахтин принципиально по-новому взглянул и на особенности, сближающие лирику с другими родами литературы: он показал их обусловленность своеобразием эстетического видения, в котором человек выступает как условием, так и предметом, однако в разных ипостасях: в первом случае – в авторском обличье, во втором – в качестве героя. «Поскольку «каждое видение заключает в себе тенденцию к герою, потенцию героя», то «можно утверждать, что без героя эстетического видения и художественного произведения не бывает и должно только различать героя действительного, выраженного, и героя потенциального, который как бы стремится пробиться через скорлупу каждого предмета художественного видения» [7].

Всё сказанное позволяет заключить, что исследования М.М. Бахтина заложили на основе уже существующих концепций лирики качественно новое понимание специфики этого литературного рода: своеобразие лирического словесно-

художественного творчества учёный усматривает прежде всего в том, что здесь «автор растворяется во внешней звучащей и внутренней живописно-скульптурной и ритмической форме, отсюда кажется, что его нет, что он сливается с героем или, наоборот, нет героя, а только автор. На самом же деле и здесь герой и автор противостоят друг другу и в каждом слове звучит реакция на реакцию» [8].

Исследования М.М. Бахтина, следовательно, позволяют утверждать, что **герой** *присутствует и в лирике*, однако в *безусловно специфической*, отличной от других литературных родов форме. В первую очередь, по М.М. Бахтину, герой в лирике принимает на себя функции того «другого», устами которого поэт-лирик высказывается о своей жизни. Такого рода отношения между автором и героем в лирике, в соответствии с концепцией учёного, могут быть определены следующим образом: в лирике наличествуют и автор, и герой, но в ней нет чётких внешних «границ героя, а следовательно, и принципиальных границ между автором и героем», а потому автор «должен утончиться до чисто внутренней вненаходимости герою» [9].

Таким образом, обзор исторически меняющих друг друга концепций лирики как литературного рода свидетельствует о том, что ходе теоретического осмысления этого феномена подходы к нему менялись, иногда достаточно существенно. Вначале лирика воспринималась как исполнительская форма и тип высказывания, при котором говорящий не меняет своего лица; затем – как род литературы, характеризующийся содержательно-структурным принципом субъективности; наконец, в XX-ом веке – преимущественно благодаря исследованиям М.М. Бахтина – утверждается представление о лирике как о литературном роде, отличающемся не только особой субъектной структурой, но и специфическим типом отношений между автором и героем.

Для лирики как литературного рода первостепенное значение имеет выражение в произведении *точки зрения* **лирического субъекта**, которое может осуществляться в весьма разнообразных формах. Наиболее «естественным» вариантом в этом случае представляется *прямое* – от первого лица – самовыражение *лирического «я»*, однако, подчиняясь законам лирического жанра, и изображение внешнего мира (картин природы, какого-либо предмета или события) также служит целям самовыражения.

Формы лирического высказывания различны: переживания и мысли лирического субъекта могут высказываться *от первого лица* в форме ***монолога*** или *от лица введённого в текст персонажа* (ролевая лирика: «Еду ли ночью по улице тёмной…» Н.А. Некрасова и другие произведения); передаваться *через предметное изображение* («Уснуло озеро…»А.А. Фета и другие); *быть скрытыми в рассуждениях*, где предметные образы играют периферийную роль или являются принципиально условными («Эхо» А.С. Пушкина и другие стихотворения); могут *объективироваться в* ***диалоге*** *героев* («Спор между Вийоном и его душою» Ф. Вийона); иметь *форму обращения к какому-либо неопределённому лицу* («Silentium» Ф.И. Тютчева); *«просвечивать» сквозь сюжет* – качество, свойственное жанру баллады (например, «Три пальмы» М.Ю. Лермонтова), и т. д. Во всех перечисленных и иных случаях способы представленности лирического субъекта в лирической структуре, словесные формы его воплощения, используемые при этом художественно-образные приёмы и т. д. отличаются определёнными особенностями.

Исследователи обращают внимание на одну неточность в существующих определениях лирического героя, «чреватую далеко идущими последствиями» [10]. По одному из определений, содержащихся в исследовательской литературе, лирический герой «является и субъектом, и объектом <…> Это и носитель сознания, и предмет изображения» [11]. В связи с этим С.Н. Бройтман замечает, что «именно понятие «предмет», «объект» не адекватны природе лирического героя и прово-

цирую понимание его по аналогии с эпическим, объектным художественным образом, каковым он на самом деле не является. Поэтому мы предпочитаем называть его не субъектом и объектом одновременно, а субъектом-в-себе и субъектом-для-себя». Это, по мнению исследователя, «позволяет избежать многих неточностей, например, возникающих при сравнении его с образом-характером» [12].

Подобное сравнение привело Л.Я. Гинзбург к заключению, что «лирического героя не следует отождествлять с характером <…> Лирическая личность, даже самая разработанная, всё же суммарна. Лирика вызывает ассоциации, молниеносно доводящие до сознания читателя образ, обычно уже существующий в культурном сознании эпохи. Лирика обогащает и варьирует этот образ, она может совершать психологические открытия, по-новому трактовать переживания человека. Но построение индивидуального характера оставалось обычно за пределами целей, которые ставила себе лирика, средств, которыми она располагала» [13].

По мнению С.Н. Бройтмана, при акцентировании необъектной природы лирического героя предложенное Л.Я. Гинзбург сопоставление приобрело бы большую чёткость и строгость. Опираясь на предложенные М.М. Бахтиным термины, он предлагает придерживаться в данном вопросе следующей позиции: «… главное различие здесь не в «суммарности», степени «разработанности» и индивидуальности, а в самом подходе к образу человека. Ведь характер – это «объектный образ», увиденный со стороны. Напротив, «образ личности (т. е. не объектный образ, а слово)» – это человек, увиденный изнутри в качестве «я» и не поддающийся «объектному познанию». … **Лирический герой – не образ-характер, а образ-личность**, по терминологии М.М. Бахтина, и это объясняет многие его особенности, непонятные с точки зрения традиционной характерологии» (выделено мною. – И. З.) [14].

При подобном подходе несколько прояснённым оказывается **парадокс** *лирического субъекта*, на первый взгляд, совместившего в себе несовместимое: он является именно героем, изображённым субъектом (образом), не совпадающим с автором, однако условием его восприятия оказывается «постулирование в жизни его двойника» (Л.Я. Гинзбург), «самого поэта», по выражению Б.О. Кормана. Примечательно, что в этом случае речь идёт «не о читательском произволе, а о **двойном восприятии**, заложенном в художественной системе» (выделено мною. – И. З.) [15].

С.Н. Бройтман справедливо замечает, для адекватного описания подобного рода образа «необходим категориальный аппарат, основанный не на формальной логике, ибо закон исключённого третьего тут не действует. **В данном случае нельзя поставить вопрос: либо (автор) – либо (герой).** Как только мы закрываем глаза на авторскую ипостась лирического субъекта, то оказываемся вынужденными понимать его по аналогии с эпическим или драматическим персонажем, что стирает специфику лирики. Но если мы игнорируем его геройную ипостась, то перестаём видеть отличие образа от его творца, т. е. стираем специфику искусства. **Обе операции чреваты невосполнимыми потерями смысла**, и обе они уже были неоднократно испробованы в науке» (выделено мною. – И. З.) [16].

Выход из создавшейся ситуации исследователю видится в применении к решению данного вопроса не формальной, а иной логики – основанной на принципе «нераздельности-неслиянности», или же принципе дополнительности, – опираясь именно на эту логику, с давних пор трактовали и описывали отношения «творца» и «творения». Подтверждение целесообразности такого подхода учёный усматривает в «чрезвычайной развитости» в лирике форм *косвенного* (не *прямого*, или *декларативного*) представления лирического субъекта, «при которых он смотрит на себя как на «другого» – как на «ты», «он» – обобщённо-неопределённое лицо, состояние, не совпадающее со своим носителем. Так, в строках «Оправдания» М. Лермонтова:

Когда одни воспоминанья
О заблужденьях страстей
На место славного названья
Твой друг оставит меж людей –

«твой друг» – это именно лирический герой, видящий и судящий себя как «другого», но именно лирического «другого» – субъекта, а не объекта изображения. И при косвенном представлении субъекта он не оказывается увиденным только со стороны, а потому не становится характером, а остаётся личностью в том смысле, который вкладывал в эти слова М.М. Бахтин» [17].

Таким образом, соотношение между лирическим героем и автором (поэтом), иначе говоря – между **авторской** и **геройной** *ипостасями лирического субъекта*, осознаётся литературоведами по-разному: традиционное представление о слитности, нерасторжимости, тождественности носителя лирической речи, восходящее к Аристотелю (которое ряд современных исследователей считают наиболее адекватным для понимания сути лирического творчества), до принципиально отличных воззрений учёных XX-го века, в частности М.М. Бахтина, который усматривал в лирике сложную систему отношений между автором и героем, «я» и «другим», а также говорил о неизменном присутствии в ней хорового начала [18].

Заключение. Концепция М.М. Бахтина относительно сущности лирического героя в современном литературоведении была развёрнута С.Н. Бройтманом, который утверждает, что для лирической поэзии (в особенности близких нам эпох) характерна не «моносубъектность», а «интерсубъектность», т. е. запечатление взаимодействующих сознаний [19].

Работы М.М. Бахтина, понимавшего **лирический субъект** как *образ-личность* (в отличие от предлагаемого ранее *образа-характера*), оказали в XX-ом веке существенное влияние на теоретическое осмысление этой эстетической категории, что позволило трактовать её, на первый взгляд, парадоксально: как феномен, объединяющий в себе две ипостаси: **геройную** и **авторскую**, – и, соответственно, относиться к лирическому герою как присутствующему в лирическом произведении **одновременно** именно в этих двух ипостасях.

Феномен лирического субъекта в настоящее время всё ещё остаётся недостаточно изученным, что в значительной степени обусловливается как его сложностью, так и множественностью проявлений в лирической структуре, а также чрезвычайным разнообразием форм (жанрово-стилистических, тематических и др.) лирической поэзии. Наряду с этим необходимо отметить, что теоретическое осмысление в прошлом и нынешнем веке феномена лирический субъект поставило вопрос о и пересмотре содержания такой ключевой для лирики категории, как **субъективность**, которая в концепции М.М. Бахтина понимается как **субъектность**.

Список использованной литературы:

1. Гегель, Г.В.Ф. Сочинения. – Т. 14. Лекции по эстетике. – Кн. 3 / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Соцэкгиз, 1958. – С. 347.

2. Гегель, Г.В.Ф. Сочинения. – Т. 14. Лекции по эстетике. – Кн. 3 / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Соцэкгиз, 1958. – С. 423, 427.

3. Бройтман, С.Н. Лирика / С.Н. Бройтман // Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. М.: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. –С. 110.

4. Бройтман, С.Н. Теория литературы / С.Н. Бройтман, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 2. – М.: Академия, 2007. – С. 335.

5. Бройтман, С. Н. Лирический субъект / С. Н. Бройтман // Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. – М.: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. – С. 110.

6. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С. 145.
7. Бройтман, С.Н. Теория литературы / С.Н. Бройтман, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа // Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 2. – М.: Академия, 2007. – С. 340.
8. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С. 154–155.
9. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. Искусство, 1979. – С. 147–161.
10. Бройтман, С.Н. Теория литературы / С.Н. Бройтман, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 2. – М.: Академия, 2007. – С. 344.
11. Гинзбург, Л.Я. О лирике / Л.Я. Гинзбург. – Ленинградское отделение изд-ва «Советский писатель», 1974. – С. 165.
12. Бройтман, С.Н. Теория литературы / С.Н. Бройтман, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 2. – М.: Академия, 2007. – С. 344.
13. Бройтман, С.Н. Теория литературы / С.Н. Бройтман, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 2. – М.: Академия, 2007. – С. 345.
14. Гинзбург, Л.Я. О лирике / Л.Я. Гинзбург. – М.; Л.: Советский писатель», 1965. – С. 165.
15. Бройтман, С.Н. Теория литературы / С.Н. Бройтман, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 2. – М.: Академия, 2007. – С. 345.
16. Бройтман, С.Н. Теория литературы / С.Н. Бройтман, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 2. – М.: Академия, 2007. – С. 345–346.
17. Бройтман, С.Н. Теория литературы / С.Н. Бройтман, Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 2. – М.: Академия, 2007. – С. 345–346.
18. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
19. Бройтман, С.Н. Лирический субъект / С.Н. Бройтман // Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / [гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко]. – М.: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. – С. 112–114.

Стреленко А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
strelenko@list.ru

УДК 159.923.2:101.9(091)

Категория образа человека как психологическая проблема в трудах М.М. Бахтина

Статья посвящена проблеме образа человека в трудах М.М. Бахтина.
Ключевые слова: Ты-образ, «Другой», «Я», изучение другого, общение.

Category of human image as a psychological problem in the works of M.M. Bakhtin

The article is devoted to the problem of the image of man in the works of M.M. Bakhtina.
Key words: You-image, «the Different», «Me», exploring of the different, communication.

Введение. Проблема образа в психологической науке является одной из центральных и фундаментальных в области изучения сознания и самосознания человека.

Обращаясь к работам выдающихся ученых (А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, С.Д. Смирнова, В.Л. Ситникова и др.), важно отметить, что развитие субъективной картины мира у каждого человека происходит индивидуально, с помощью психического познавательного процесса восприятия, так называемой перцепции. Такое личное восприятие, противопоставляется социальной перцепции, поскольку его направленность определяется самим человеком, его индивидуальными и личностными особенностями. В свою очередь социальное восприятие способствует созданию образов самого себя, определяемых как Я-образы и представлений о других людях, именуемых Ты-образами. Соответственно, образы, отражая объективную реальность, являясь содержанием психики субъекта, порождают определенные действия в конкретной ситуации и деятельности.

Как показывают современные научные исследования, в ходе онтогенетического развития посредством механизма субъективного уподобления Я-образы детей тесно связаны с образами других людей. По мере взросления, продвигаясь в своем развитии ребенок, пройдя путь тождества с другим человеком, раскрывает его и одновременно формирует себя, расширяя границы собственной жизни и деятельности. Обособление и децентрация как выход за пределы собственного «Я» являются важнейшими механизмами саморазвития в плане преодоления своей ограниченности при познании себя и другого [4].

С этим не возможно не согласиться, т.к., действительно, до подросткового возраста отличия ребенка от других привлекают его внимание только в исключительных, конфликтных случаях. Его «Я» практически сводится к сумме идентификаций с разными значимыми людьми. В подростковом возрасте положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других, делает их психологическую ситуацию неопределенной и внутренне конфликтной. Вероятно, поэтому для подросткового возраста становится характерным сложности в общении и понимании других людей.

В этом смысле актуальность проблемы образа человека нам видится в изысканиях нашего соотечественника М.М. Бахтина, который в первую очередь говорил о нравственном существовании человека. Его понятия-образы имеют важное значение для психологии, т.к. по своему содержанию отражают такие понятия, как сознание, мышление, понимание. В своих размышлениях М.М. Бахтин исходит из осознания активной природы человека к своему существованию. И в этом смысле жизнь немыслима без другого человека, когда речь идет о развитии личности и значении этого другого для существования в мире [2, с. 13–22].

Целью нашей работы является теоретическое осмысление феномена образа другого человека в рамках теории диалогизма М.М. Бахтина.

Материал и методы. Материалом для изучения послужили исследования, посвященные проблеме образа человека. Основными методами нашего исследования явились методы теоретического анализа – анализ и синтез философских и психологических изысканий в области экзистенциальной парадигмы существования человека.

Результаты и их обсуждение. Проведенный теоретический анализ по проблеме образа человека в трудах М.М. Бахтина показал, что, несмотря на разнообразие в трактовках идей автора, достаточно большое количество философов и психологов разделяют его позицию по предмету изучения образа другого, а фактически Ты-образа.

В сущности, идеи М.М. Бахтина можно рассматривать через плоскость экзистенциализма. Это философское направление послужило источником для основания экзистенциальной психологии. Сам термин «экзистенция» рассматривается

как неповторимость бытия человека, устремленного в ни что, и осознающего окончание своего существования.

Экзистенциальные философы считают, что социальный мир ошибочен и агрессивен. Истинное существование проявляется лишь тогда, когда человек остается в одиночестве, наедине с собой, своими мыслями о приближении смерти и абсурдности существования. В такие моменты человек как никогда может почувствовать свою экзистенцию. Особенно явно она ощутима во время кризисных событий, когда человек как бы стоит перед лицом пропасти. Повседневные заботы отступают, и сама жизнь как бы выходит на первый план, становится доступной для восприятия и ощущений. Такой способ познания мира экзистенциалисты называют интуицией или экзистенциальным опытом.

С таким пониманием о существовании человека весьма созвучны идеи психологов-экзистенциалистов. Сама экзистенциальная психология изучает человека, пребывающего в критической ситуации и связанными с ней обстоятельствами, вызывающими страх, тревогу, отчаяние, отчуждение от самого себя.

Стержнем экзистенциальной психологии является мысль об уникальности каждой человеческой жизни, т.е. предметом ее изучения является жизнь или жизненный путь определенного человека.

Так, проблемы экзистенциальной психологии вытекают из основных жизненных ценностей, и она стремится к размышлениям на вечные темы, такие как: смысл жизни, свобода, ответственность, любовь, смерть, отчуждение.

Например, свободу экзистенциалисты воспринимают как неповторимую участь человека. Личность выстраивает собственное существование, и в этом заключается ее индивидуальный жизненный путь. Человек становится личностью и обретает свою суть, делая самостоятельный выбор и принимая за него ответственность. Однако, считается, что личностью можно стать, находясь в обществе и общении с другими людьми. Через общение, взаимодействие происходит развитие самого себя в том мире, который окружает его «Я».

По мнению М.М. Бахтина кругозор и окружение – это два способа отношения человека с миром – внутренний и наружный. По этому поводу он рассуждает: «Изнутри моей действительной причастности бытию мир есть кругозор моего действующего, поступающего сознания. Ориентироваться в этом мире как событии, упорядочить его предметный состав я могу только, оставаясь внутри себя, в познавательных, этических и практико-технических категориях, добра, истины и практической целесообразности, и этим обусловливается облик каждого предмета для меня, его эмоционально-волевая тональность, его ценность, его значение» [1, с. 121]. В этом контексте явно угадываются особенности взаимодействия с миром людей и миром предметов, имеющих особенность отражаться в виде образов в сознании человека. По сути, существование и развитие возможно только в контексте нахождения человека в нем, при участии в событиях действительности. Таким образом, жизнь, по мнению М.М. Бахтина, становится личностно заданной.

И действительно, рассуждая о взаимосвязи «Я» с другими людьми, М.М. Бахтин утверждал, что без существования другого, человека в полном смысле слова еще нет. «Я», по мнению Бахтина, – это этически действующий и эстетически созерцающий субъект. Я – это субъект, все остальное объекты восприятия, познания, действий и поступков [1, с. 147]. Важно отметить, что М.М. Бахтин не пишет напрямую об общении, но в его рассуждениях оно явно прослеживается, с указанием на то, что процесс познания мира и людей практически не возможен без общения.

Соответственно, другой человек по М.М. Бахтину, есть источник познания для человека. Эти идеи высказывали и многие ученые-психологи. Например, в культурно-исторической теории Л.С. Выготского важная роль отводится другому

(взрослому) в процессе обучения, что создает зону ближайшего развития и способствует благоприятному его ходу. В концепции онтогенеза общения М.И. Лисиной, другой рассматривается как предмет, или объект, деятельности общения, способствующий познанию ребенком не только этого другого, но и самого себя.

В продолжении важно отметить, что в размышлениях М.М. Бахтина присутствует другой, который побуждает человека изменять себя и совершенствовать. Проводя анализ работ М.М. Бахтина, И.А. Чистилина отмечает одну важную его мысль, суть которой сводится к тому, что мы всегда учитываем не только отношение к нам других, но и предполагаемый нами образ нашей личности в сознании другого. И далее продолжает, «ценностный смысл, с которым подана наша жизнь для другого человека совершенно отличается от того смысла, с которым она переживается нами самими в нас самих. Эти переживания постоянно расширяют самосознание, открывают перспективу предстоящего единства, заставляют самосознание постоянно перешагивать любой законченный образ своего «Я». Подобный другой присутствует практически всегда и везде» [5].

Действительно, каждый человек приходит в мир, не имея ни малейшего представления о том, как строить отношения с людьми и миром в целом. Постепенно, с помощью другого человека (взрослого), он овладевает определенным уровнем знаний, навыков и умений, становится членом общества, в соответствии с правилами и нормами, принятыми в нем. Он учится понимать людей, а также старается быть понятым ими. Передает определенную информацию и получает обратную связь. Переживает какие-либо чувства под влиянием взаимодействия с другими людьми. Все это становится неотъемлемой частью жизни каждого человека. Без общества и взаимодействия с ним трудно представить свое существование.

Соответственно, образ другого в сознании человека имеет огромное значение для хода психического развития на протяжении всего индивидуального жизненного пути человека. Выстраивая отношения с другими людьми, человек посредством общения с ними познает самого себя. Другой для него становится своеобразным зеркалом, в котором он отражает самого себя.

Человек не осознает себя как «Я» пока не столкнется с другим субъектом – «Ты». Человек познает себя через осознание сходства и различия с другими. Именно это и подчеркивал М.М. Бахтин в своей теории диалогизма.

На современном этапе развития психологической науки определяется несомненная связь между Я-образами и представлениями о других людях. Так, в исследовании об образах ребенка в сознании детей и взрослых, отмечается, что осознанное или неосознанное определение психологических критериев познания человека крайне необходимо ребенку не только для познания других, оно необходимо ему и для познания самого себя, для того чтобы точнее определять свои возможности, цели и пути их достижения. А все это находит отражение в образе самого себя и в отражении тех или иных качеств других людей [3, с. 185].

В нашем исследовании, посвященному изучению отражению Я-, Ты-образов в сознании подростков с виктимными характеристиками было определено, что в ходе построения собственных Я-образов ни девочки, ни мальчики фактически не соотносят эти образы с Я-образами своих сверстников. Но у девочек в процессе формирования образов другого (друга и недруга) проявляется однотипный механизм ориентации на мнение сверстников и сверстниц. Но мальчики ориентируются на мнение сверстников лишь при отражении друзей, а при отражении недругов ориентируются только на самих себя.

Полученные результаты, скорее всего, говорят о том, что подростки, попавшие в сложную ситуацию, обнаруживают в себе виктимные характеристики, свя-

занные с проблемами в области социальной коммуникации и имеющие особенности в своей социально-перцептивной сфере [4, с. 118–129].

Заключение. Таким образом, понимание как метод познания в теории диалогизма М.М. Бахтина неотделим от образа другого человека, неотделим от ценностной ориентации исследователя. Постоянное осознание присутствия «Другого», в том числе и в состоянии одиночества, обрекает человека на диалогическое общение, т.е. на анализ и понимание.

Фактически в своих рассуждениях М.М. Бахтин приходит к заключению о том, что именно другой человек является предметом и объектом человеческой коммуникации. Коммуникация служит связующим звеном между «Я» и «Ты». Благодаря акту общения происходит познание тех истин, к которым стремится личность.

Познавая себя посредством отражения другого, человек не может оставаться статичным, не меняющимся на протяжении всей своей жизни. Другой становится своеобразным ориентиром для таких изменений в этом сложном и запутанном мире. Также другой посредством коммуникации формирует в человеке личностные качества, благодаря которым люди учатся интерпретировать, понимать и оценивать других людей.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Автор и герой: к философским основаниям гуманитарных наук / сост. С.Г. Бочаров. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 3–226.
2. Зиновьева, А.А. Проблема «Другого» в философии М.М. Бахтина / А.А. Зиновьева // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2011. – №1. – С. 13–22.
3. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб: Химиздат, 2001. – С. 185.
4. Ситников, В.Л. Образ тела в сознании виктимных подростков, переживших сексуальное насилие / В.Л. Ситников, А.А. Стреленко // Ученые записки ЗабГУ. – Сер. Педагогика. Психология. – 2016. – Т. 11. – № 2. – С. 118–129.
5. Чистилина, И.А. Герменевтическая концепция М.М. Бахтина: от идеи диалога к проблеме понимания: автореф. дис. …канд. философ. наук: 09.00.01 / И.А. Чистилина; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2006. – 22 с.

Богомаз С.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
vsu@mail.ru

УДК 159.99

Категория ментальности в современных психологических традициях

В статье рассматриваются проблемное поле и содержание понятия «ментальность», а также подвергается анализу обширный комплекс проблем, связанных с данным феноменом.

Ключевые слова: ментальность, менталитет, национальный характер.

Category of mentality in modern psychological traditions

The article examines the problem field and the content of the notion «mentality», and also analyzed a wide range of problems associated with this phenomenon.

Key words: mentality, mentality, national character.

Введение. В 1946 г. французский теолог П. Тейяр де Шарден определил человека как центр перспективы и центр конструирования универсуума [46, с. 36–37], чем поставил данную проблему в центр философского и общенаучного умозрения. Сегодня правильность такой постановки этого вопроса не вызывает каких-либо нареканий. Феномен человека уникален в силу того, что вокруг него сосредотачиваются и законы природы, и законы развития общества. «В этой области смыкаются интересы фундаментальных общественных и естественных наук, а также и научно-практических комплексов (медицинских, педагогических, технических наук)» [30, с. 1]. Однако ведущее место в исследовании данной проблематики, на наш взгляд, принадлежит таким гуманитарным дисциплинам, как психология и история. Предметом первой является структура психики человека и его взаимоотношения с окружающим миром, вторая же сосредоточена на изучении общественного развития человека в конкретной временной перспективе. Таким образом, они достаточно близко стоят друг к другу, однако конкретные шаги к их сближению наметились только в XX веке.

Это произошло, когда в начале прошлого столетия традиционная диада объектов исторического познания «культура – цивилизация» (представляющая собой абстрактно-теоретическую модель исторической реальности) расширилась таким крайне важным компонентом, как ментальность. Последняя стала общим связующим моментом психологии и истории, обозначила путь к системному знанию о человеке во времени, подключила к таковому ресурсы таких наук, как этнология, социология, политология, философия.

Учитывая такую важную роль исследования ментальности в изучении феномена человека, выглядит тем более странным существование на протяжении практически столетия такого обширного комплекса связанных с ней проблем. В частности, до сих пор не существует единого и всеохватывающего определения ментальности, нет чёткого разграничения понятий ментальность и менталитет (если такое разграничение вообще необходимо, на предмет чего также нет единого мнения), отсутствует чёткая позиция по отношению к объёму понятий «ментальность» и «национальный характер» (некоторые исследователи [27, с. 88] пытаются даже соотносить ментальность с понятием «социальная психология») и т. д.

Таким образом, несмотря на достаточно большое количество связанных с ментальностью проблем, в настоящее время перед научным сообществом стоит задача системного исследования теории ментальности. Вместе с тем, нельзя не отметить, что до настоящего времени предпринималось достаточно большое количество попыток определить характер и содержание термина «менталитет».

Ведущая роль в разрешении этой проблемы принадлежит, безусловно, французской историографической школе «Анналов». Здесь в первую очередь необходимо вспомнить работу основателя школы и пионера в области исследования менталитета М. Блока «Апология истории или ремесло историка» [4], в которой он высказывает принципы своего видения исторического процесса, в том числе постулат «новой исторической науки»: от разнообразия человеческих фактов к единству сознания.

Традиции М. Блока продолжили в 60-е гг. XX в. Ж. Jle Гофф, уделивший проблеме ментальности главу в своём фундаментальном труде «Цивилизация средневекового Запада» [32], П. Шоню, сосредоточивший особенное внимание на исследовании пространственного компонента ментальности в своей работе «Цивилизация классической Европы» [47], А. Гийу, занявшийся анализом образа мышления жителей Византии в одной из глав своей «Византийской цивилизации» [9] и др.

Совершенно особенное место в исследовании менталитета принадлежит Ф. Граусу, подготовившему одно из лучших на сегодняшний день описаний интересующего нас феномена в статье «Ментальность: опыт определения понятия и методов исследования» (1987 г.) [Цит. по 39].

Современные представления о менталитете ещё будут рассмотрены ниже, в то же время говоря об историографии ментальности, нельзя не вспомнить ряд отечественных исследователей, внесших весомый склад в разработку данной непростой проблематики. И в первую очередь необходимо обратить внимание на исследования А.Я. Гуревича, последняя работа которого «Индивид и социум на средневековом Западе» [14] посвящена проблемам существования человеческой личности в эпоху Средневековья. В одной из своих работ он определял понятие «ментальность» как «термин, которым «новая историческая наука» <...> обозначает главный предмет своего анализа: социально-психологические установки, автоматизмы и привычки сознания, способы видения мира, представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности» [12, с. 76].

Наряду с многолетними разработками А.Я. Гуревича представляют интерес статьи Ю.Д. Коробкова «Современные трактовки ментальности: проблемы и перспективы» [27], а также А.В. Метелева «Ментальность в этимологической и категориальной системах» [39]. Указанные авторы проводят достаточно глубокий анализ существующих на данный момент определений ментальности и определяют круг существующих в данной сфере проблем. Стоит отметить также, что значимых результатов в разработке проблем менталитета достигли П.К. Дашковский [16], Н.А. Дунаева [19], И.И. Иванова [23], В.Л. Киссель [26] и др.

Между тем, необходимо заметить, что самое пристальное внимание уделяется в настоящее время проблеме менталитета украинскими учёными, среди которых значительных успехов достигли Э. Макаренко [36] и особенно Р.А. Додонов, две книги которого посвящены разработке целостного учения о детерминантах мыслительных автоматизмов [17; 18].

Вместе с тем, несмотря на достаточно обширную библиографию исследований, посвященных проблемам ментальности, многие вопросы в этой области на сегодняшний день остаются без ответа.

Цель данного исследования состояла в изучении структуры ментальности и объема ее проблемного поля, а также в анализе обширного комплекса проблем, связанных с данным феноменом.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых психологов, касающиеся заявленной проблемы. Использованы методы научного психологического исследования теоретического уровня: философско-психологический анализ и синтез, моделирование и триангуляция, сравнения и обобщения (в том числе обработка и интерпретация библиографического указателя, представленного в научной электронной библиотеке диссертаций и авторефератов Российской Федерации (disserCat – электронной библиотеки диссертаций).

Методы применялись в системе, но выбор каждого из них определялся возможностью метода устанавливать причинную связь, выявлять внутреннюю структуру, движущие силы развития предметов, процессов и отношений, а также его способностью вступать во взаимосвязи с другими методами.

Результаты и их обсуждение. Французская историографическая школа «Анналов» внесла огромный вклад в развитие теории и практики изучения менталитета, её представители справедливо считали, что сама постановка проблемы

ментальности в историческом познании в частности и общегуманитарном в целом по сути означает революцию в сфере наук о человеке. Вместе с тем, мы можем отметить, что именно с этого времени начинается формирование проблемного поля ментальности как кроссдистиплинарного термина. Особенно важным этот вопрос является сегодня, когда, несмотря на значительные успехи в области построения различных парадигм ментальности, всё также как и в начале XX в. термин носит сугубо конвенциональный характер и значительных шагов в формировании окончательной его дефиниции пока не сделано.

Стоит отметить также, что в рамках европейской языковой традиции, существуют и функционируют по сути несколько подобных по значению терминов: немецкое «die Mentalitat» (образ мысли, склад ума), английское «mentality» (умственное развитие, склад ума, умонастроение), французское «mentalite» (направление мыслей, умонастроение, направленность ума, склад ума) и т.д. причём понятия эти не вполне тождественны, хотя этимологически и привязаны к человеческому сознанию, мышлению, умственной деятельности.

Обращаясь к научным исследованиям, посвященным изучению ментальности, можно заметить, что параллельно употребляется и другой научный термин, претендующий на самостоятельность, – менталитет. Хотя, по сути, по поводу соотношения этих понятий в современном гуманитарном познании ещё не выработано единого чёткого подхода. Некоторые авторы разграничивают их полностью, другие же не поддерживают этого мнения и считают необходимым признавать, что «в современной отечественной научной литературе употребляются одновременно два понятия: «ментальность» и «менталитет», которые не имеют между собой существенного различия, а являются переводом с различных иностранных языков» [17].

Не вдаваясь в подробности данного научного спора, мы отметим только лишь, что вычленение из состава понятия «ментальность» нового научного термина, и особенно такой общефилософской категории, предполагает значительную степень развитости описываемого этим термином (категорией) явления. Разделение же понятий «менталитет» и «ментальность» в сегодняшних условиях, когда пока ещё нет окончательной ясности по поводу природы и содержания собственно ментального феномена, а в методологии господствует тотальный плюрализм подходов и мнений, едва ли является правомерным. На наш взгляд, это дело будущего, когда появится потребность в более гибких когнитивных инструментариях, когда за ментальностью окончательно закрепится статус социально-философской категории, а обозначать она будет вполне конкретное явление и не более того. В контексте данного исследования термины «менталитет» и «ментальность» рассматриваются как синонимы.

Кстати, можно отметить, что о степени развитости ментального феномена косвенным образом свидетельствует уже хотя бы тот факт, что сам термин «ментальность» в современных его трактовках появляется намного позднее, чем исследования на эту тему. Образовавшийся таким образом хронологический разрыв между явлением и понятием породил немало путаницы и непонимания в научных кругах, обусловив, в конечном счете, нынешнюю проблему определения природы менталитета. И в данном случае, имеет смысл рассмотреть систему современных представлений о менталитете, тем более, что эти дефиниции, по сути, и будут содержать в себе интересующие нас компоненты проблемного поля ментальности. В связи с этим заслуживают внимания прежде всего дефиниции ментальности, относящиеся к периоду от начала 60-х гг. (возрождение «новой исторической науки») и до настоящего времени.

Вероятно, логичным будет начать с определений, которые предлагаются основателями истории ментальности, представителями «новой волны» (60-е – начало 70-х гг.) в школе «Анналов». Интересно и оригинально высказывается по поводу данной проблемы Ж.Ле Гофф в своей ставшей уже классической статье «Ментальности: двусмысленная история» (1974 г.). Он констатирует тот факт, что слово ментальность, несмотря на относительную новизну и модность, стало уже банальным и постоянно подвергается критике. «Какая реальность стоит за этим понятием?» – вот основной вопрос противников его использования. Ответ Ж. Ле Гоффа состоит в следующем: «...сильная сторона истории ментальностей заключается именно в том, в чем ее часто упрекают – в расплывчатости ее предмета, в ее попытках уловить упускаемый другими науками «осадок» исторического анализа, отыскать нечто, от него ускользающее. Такое «нечто» может перевесить гораздо более «вещественные факторы» [Цит. по: 41, с. 40]. Наверное, с точкой зрения Ж. Ле Гоффа относительно весомости понятия «ментальность» отчасти можно согласиться, хотя бы потому, что его использование уже оправдало себя при прояснении некоторых культурологических, социальных и, прежде всего, исторических проблем.

Кроме того, стоит отметить, что помимо ментальности в научном обороте и по сей день находится довольно много понятий с достаточно неопределенным содержанием и неясным предметом, например, такие, как культура, сознание и т.д. Тем не менее, пока мало кто сомневается в их необходимости.

Вместе с тем установка Ж. Ле Гоффа на то, что неопределенность ментальности предоставляет исследователям свободу в использовании этого понятия, представляется спорной. При разноречивой интерпретации ментальности возникает проблема адекватного понимания исследователями друг друга. Кроме того, наверное, все же нельзя отказываться от попыток добиться определенности данного понятия, найти для него «нишу» в языке. Иначе беспорядочное использование ментальности может привести к тому, что это слово действительно станет лишним и бессмысленным либо станет синонимом уже «определившегося» понятия.

Нечто подобное происходит у Ф. Ариеса в его статье «История ментальностей» (1978 г.), где он пишет о понятиях «ментальная структура» и «видение мира» как близких по значению.

По его мнению, ментальность – это «коллективное неосознанное», т.е. «коллективное: общее для всего общества в некоторый момент. Неосознанное: плохо или вовсе не замечаемое современниками, потому что соединяет в себе входящие в устойчивые основы их натуры, общепринятые взгляды или расхожие идеи, общие штампы, правила приличия и морали, приверженность установленным нормам и запретам, принятые выражения, обязательные или недопустимые чувства и воображаемые образы. Историки говорят о «ментальных структурах», о «видении мира», чтобы подчеркнуть связные и необходимые элементы определенной психической тотальности, которая неосознанно принимается современниками» [Цит. по: 39].

В данном случае Ф. Ариес, пусть не достаточно четко, но довольно внятно определил ментальность как коллективное неосознанное, имеющее культурное происхождение. Однако следующее за тем отождествление «ментальной структуры» и «видения мира» вызывает недоумение, так как понятие «видение мира» предполагает не только неосознанные элементы, но и вполне сознательные.

Пожалуй, наиболее удачными и признанными среди исследователей ментальности являются определения, принадлежащие Г. Телленбаху. Одно из них более раннее и менее конкретизированное – из статьи «Менталитет» (1974 г.): ментальность – «...всеобщая установка или коллективный образ мыслей, обладающий

относительным постоянством и основывающийся не на критической рефлексии или спонтанных случайных мыслях, а на том, что рассматривается в пределах данной группы или общества как само собой разумеющееся» [25, с. 93].

Популярность этой дефиниции, возможно, объясняется тем, что здесь найдено равновесие между крайними позициями исследователей 60-70-х гг. С одной стороны – подкрепленная аргументами и авторитетом Ж. Ле Гоффа склонность к широкому и свободному толкованию ментальности, оставляющая данное понятие весьма неопределенным и многозначным. А с другой – попытки дать ему строгое и однозначное определение.

Содержание другой, более поздней дефиниции Г. Телленбаха в статье «Ментальность» (1982 г.) отличается большей четкостью и, по-видимому, отражает растущее стремление историков ментальности 80-90-х гг. решить проблему ее определения. «Ментальность – это естественное, само собой разумеющееся, часто даже импульсивное поведение и реагирование; непроизвольный, мало подверженный воздействию сознания образ мышления. Это хорошо проявляется в идиомах, передаваемых из уст в уста пословицах, топосах, когда об их происхождении и точном значении не задумываются и когда они естественно, почти непроизвольно всплывают из подсознания». Данное определение, так же как и предыдущее, часто используется и цитируется авторами.

Характеризуя отношение к проблеме определения ментальности в европейских научных кругах в 80-90-е гг., стоит отметить, что здесь продолжается противоборство между существовавшими с 60-х гг. тенденциями. Но теперь доминирует мнение, согласно которому необходимо ограничить сферу применения этого понятия и конкретизировать его содержание. Вместе с тем, скорее всего, как реакция на сохраняющуюся разноречивость дефиниций все более настойчивыми становятся предложения отказаться от использования ментальности, заменить ее более привычными словами с устоявшимися значениями. Причем сторонники такой точки зрения признают, что прежде применение ментальности было довольно продуктивным.

Подобную позицию занимает О.Г. Оксле, который отказывается от использования слова «ментальность», ссылаясь на «его неопределенность и нечеткость, применение где угодно и как попало». Он считает, что при исследовании объясняющих схем общественного устройства и социальных метафор лучше употреблять термин «знание», так как он «имеет более четкий смысл и к тому же охватывает не только повседневное сознание, но и «теоретическое», научное знание теологов, философов и т.д.» [Цит. по: 39]. Отчасти можно согласиться с О.Г. Оксле в отношении неприменимости понятия ментальность для рассмотрения объясняющих схем и социальных метафор, так как они носят сознательный характер. Хотя не исключено, что и в данном случае может быть обнаружен ментальный подтекст. Однако симптоматичным выглядит не столько решение автора, сколько его обоснование. Такая аргументация ставит под сомнение правоту сторонников широкой интерпретации ментальности.

Однако, несмотря на усиливающуюся критику, эта тенденция по-прежнему существует. При этом ее представители не только повторяют доводы Ж. Ле Гоффа, но и опираются на авторитет М. Блока и Л. Февра – первых «анналистов» и исследователей ментальности.

Так, например, Ю. Митке в работе «Политическая теория и «менталитет» нищенствующих орденов» (1987 г.) высказывает мнение, что «...научные понятия должны обладать известной широтой, чтобы исследователь мог пользоваться в их рамках некоторой свободой дифференциации и уточнения – иначе возмож-

ность их применения будет слишком ограниченной». В качестве положительной стороны неопределенности понятия «менталитет» автор отмечает то, что оно «...позволяет хотя бы «номенклатурно», классификационно объединить постановки вопросов, бытующие в истории культуры, народоведении, истории мировоззрений, истории теорий, в одну перспективу, в одно новое «измерение» исторического исследования» [29, с. 86].

Сам Ю. Митке полагает, что «менталитет – это «самопонимание групп», о нем можно говорить только при исследовании группового поведения... Проявляется же этот групповой менталитет не в заметных поступках и индивидуально окрашенных представлениях, а в повседневном, полуавтоматическом поведении и мышлении. Речь идет о чем-то предшествующем личному сознанию. Таким образом, объектом изучения является тот общий «фон», на котором выступает индивидуальное» [29, с. 86].

Поддерживая и обосновывая широкое толкование ментальности, Ю. Митке, соответственно, и сам вольно трактует ее. Интерпретируя это понятие как «самопонимание групп», он в результате включает в его содержание не только неосознаваемые элементы, но также и то, что в принципе может быть подвергнуто рефлексии.

Но, пожалуй, наиболее «свободно» определяет ментальность П. Динцельбахер в статье «К теории и практике истории ментальности» (1993 г.). «Историческая ментальность – это сочетание способов и содержаний мышления и восприятия, которое является определяющим для данного коллектива в данное время. Ментальность выражается в действиях». Дополняя это определение, автор объясняет, что он понимает под «содержанием мышления и восприятия». Это «общезначимые для данной культуры базовые убеждения: идеологические, политические, религиозные, этические, эстетические и прочие концепции, которыми пронизаны религии культуры и искусства в той мере, в какой они осознаваемы. Они могут быть вербализованы (хотя бы потенциально, абстрактно, как, например, представления, воплощенные в образах, метафорах, аллегориях) и являются предметом дискурсивной рефлексии» [Цит. по: 39]. Что же касается субъектов ментальности, то к таковым П. Динцельбахер причисляет не только любые группы людей (население континента, религиозная секта, половозрастные группы), но и индивидуумов.

Стоит отметить, что такое толкование ментальности является предельно оригинальным, так как автор ставит под сомнение как раз те ее характеристики, которые в основном признаются европейскими историками. Это, во-первых, то, что в рамках данного понятия мыслится сфера неосознаваемого и нерефлектируемого, и, во-вторых, то, что о ментальности можно говорить только применительно к социальной группе. В результате П. Динцельбахер отождествляет ментальность с термином «социальная психология». Эти слова становятся у него синонимами. С большой долей уверенности можно утверждать, что ознакомление с подобными дефинициями является одной из причин сомнения в необходимости и ценности понятия «ментальность».

Однако, несмотря на то, что в последнее время понятие «ментальность» уже не так популярно, как прежде, в 80-90-е гг. усиливается стремление исследователей уточнить его содержание. Именно потому, что мода на слово «ментальность» проходит и гораздо реже встречаются случаи его неадекватного применения, существует реальная возможность найти для него более строгие дефиниции. В этом случае данное понятие может стать действенным инструментом научного познания.

Один из сторонников конкретизации «ментальности» Ф. Граус достаточно основательно подошел к решению этой проблемы в статье «Ментальность: опыт определения понятия и методов исследования» (1987 г.). Правда, он сразу оговаривает то, что дать строгое определение ментальности очень трудно, но ее можно описать. Ф. Граус формулирует следующее довольно объемное и подробное «описательное определение»: «менталитет – это «общий тонус» долговременных форм поведения и мнении индивидуумов в пределах групп. Менталитет никогда не монолитен, часто противоречив; он образует специфические «вживленные образцы», стереотипы мнений и действий. Он проявляется в предрасположенности индивидуума к определенным типам реакций – собственно он является их механизмом [Цит. по: 39].

Менталитет отличается от «мнений», «учений», «идеологий» тем, что своим носителем он никогда не может быть отрефлектирован и сформулирован. Вопрос «Каков ваш менталитет?» лишен смысла. Менталитет может быть только «тестирован» извне, «отслежен» нами там, где мы видим что-то, не похожее на нас самих.

Менталитет не тождественен высказываемым мыслям и видимым образам действия. Менталитет стоит за ними и определяет границу между тем, что человек вообще может помыслить и допустить, и тем, что он ощущает как «немыслимое», «невозможное».

Менталитет изменяется со временем, причем различные мнения и образцы поведения обнаруживают неодинаковую жизнестойкость... менталитет – это всегда система, элементы которой различаются по возрасту, происхождению, интенсивности» [29, с. 80].

Предложенное Ф. Граусом «описание», похоже, лучшее на сегодняшний день. Здесь отмечены все основные признанные черты ментальности, с ним, как и с дефиницией Г. Телленбаха, согласны многие исследователи. В данном случае ментальность не подменяется другими близкими к ней понятиями и имеет собственное особенное содержание, к тому же достаточно конкретизированное. Однако определение Ф. Грауса имеет, по крайней мере, один существенный недостаток – оно слишком громоздкое, и потому его использование затруднено.

Некоторые предложения сторонников узкого толкования ментальности весьма неожиданны и нетрадиционны, но тем не менее заслуживают внимания.

Так, А. Буро в работе «Предложения к ограниченной истории ментальностей» (1989 г.), активно критикуя современную психологическую версию ментальной истории, указывает, в частности, на чрезмерную широту и неопределенность ее исследовательского поля, а также на тенденцию к субстанциализации ментальностей. Он предлагает не только пересмотреть задачи и сферу данной дисциплины, но и довольно оригинально понимает само понятие «ментальность». При этом автор, как он сам признает, развивает некоторые идеи М. Фуко, используя соответствующую терминологию (например, «дискурс», «высказывание»).

А. Буро считает, что ментальное следует выводить из сферы языка и речевой практики. А предлагаемая им «ограниченная история ментальностей может претендовать на описание определенного рода грамматики согласия (а не верования или причастности; речь идет о простом распознавании определенной манеры говорить)...». Иными словами, такая история ментальности должна будет обнаруживать, отмечать и описывать высказывания, образующие подоснову различных дискурсов. Не определяя непосредственно ментальность, он тем не менее тесно увязывает ее с категорией «коллективное», которую трактует как «...то, что ограничивает возможности действий и решений, что конструирует определенную манеру говорить на стадии, следующей за социальным формированием текстуаль-

ных, иконических и ритуальных репрезентаций, представлений и ориентиров, предшествующих высказываемым антагонистическим идиомам или дискурсам индивидов или групп» [Цит. по: 39].

А. Буро действительно ограничивает содержание ментальности, но отнюдь не в рамках традиционного психологического подхода, который с его точки зрения уже не популярен. Он предлагает не только принципиально иной аспект рассмотрения этого феномена, но и другое понимание ментальности – лингвистическое. Поэтому к его интерпретации малоприменимы понятия сознательного и неосознаваемого. Сама по себе попытка выхода на взаимосвязь истории и лингвистики, конечно, заслуживает внимания и может быть весьма продуктивной в качестве одного из способов исследования. Однако версия А. Буро предполагает придание ментальности нового значения, в прежнем же смысле она для его концепции, по-видимому, не нужна. В связи с этим возникает вопрос: может быть, в данном случае проще и логичнее использовать или ввести другое понятие? Вероятно, такой вопрос для себя ставил и сам А. Буро, и потому, используя ментальность, он прямо не определяет ее, а фактически заменяет понятием «коллективное высказывание», которое, видимо, и призвано играть ведущую роль в его «ограниченной истории ментальностей» (вот только «ментальности» ли?).

Таким образом, проведенный европейскими учеными анализ применения понятия «ментальность» позволяет сделать следующие выводы. Несмотря на использование этого понятия в работах некоторых исследователей с начала XX в., в широкий научный оборот оно было введено с начала 60-х гг. историками ментальностей и трактовалось достаточно широко. Однако с начала 80-х гг. в европейской науке усиливается позиция, согласно которой необходимо ограничить содержание ментальности и дать ей более четкое определение, т.е. сузить проблемное поле понятия, чтобы сделать его действенным инструментом научного познания. В противном случае ментальность может стать пустым и ненужным словом, либо будет синонимом одного из определившихся понятий.

Естественно, что данное исследование, направленное на построение парадигмы ментальности как детерминанты исторического процесса, предполагает некое своё определение данного термина. В рамках методологической концепции этой работы ментальность будет пониматься согласно указанной выше характеристики этого явления, данной Ф. Граусом.

Вместе с тем, говоря о проблемном поле ментальности, нельзя не выделить основные её компоненты. В этой связи расплывчатое, как представляется на сегодняшний день, определение указанного термина может быть, по мнению П.С. Гуревича, конкретизировано следующим способом: «Все особенности исторической ментальности – восприятие времени и пространства, отношение к природе и сверхъестественному, понимание возрастов человеческой жизни, трудовая мораль и отношение к богатству и бедности, право, мир эмоций – представляют собой культурные феномены, обнаруживающиеся (обнаружения), проявляющиеся в человеческой личности» [15, с. 247]. Собственно все эти, названные так П.С. Гуревичем, особенности исторической ментальности, видимо, являются её базовыми компонентами, каждый из которых подлежит отдельному изучению. В такой трактовке мы согласимся с этим тезисом указанного автора, однако дополнив его несколькими достаточно важными компонентами.

В нашем понимании, структура менталитета, а соответственно и объем его проблемного поля должны быть следующими:

1. образ человека и его место в субъективной картине мира;

2. отношение к сверхъестественному;
3. восприятие времени и пространства;
4. понимание возрастов человеческой жизни;
5. трудовая мораль и отношение к богатству и бедности;
6. специфические нормы права, приличия, морали;
7. отношение к природе;
8. специфика эмоционально-волевой сферы.

Как можно видеть, ментальные представления, не являясь отрефлектированными, составляют основу достаточно обширного проблемного поля, которое уже в последние годы уже получило собственное название – ментология (т.е. учение о ментальности), однако это стало возможным только с опорой на достаточно весомую источниковедческую базу.

Заключение. Проблемное поле понятия «ментальность» является достаточно широким, что определяет важность дальнейших гуманитарных исследований в этом направлении. Вместе с тем, согласно содержания данного проблемного поля, исследование феномена ментальности методами только одной из гуманитарных дисциплин заранее обречено на неудачу. Конкретное знание о природе указанного феномена, в том числе и в русле разрешения вопроса о детерминированности им исторического процесса, возможно только с позиций системного подхода к его изучению.

Список использованной литературы:

1. Антипенко, О.Е. Подражание как механизм развития интеллектуального поведения и метакогнитивных способностей школьников / О.Е. Антипенко и др // Психодиагностика, консультирование и посредничество в профессиональных и непрофессиональных отношениях. Коллективная монография. Сер. «Актуальные проблемы практической психологии». – Торонто, 2018. – С. 568–586.
2. Ауэрбах, Э. Мимесис. Изображение действительности в западноевропейской литературе / Э. Мимесис, Ауэрбах. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. – 511 с.
3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 415 с.
4. Бельчиков, Ю.А. О культурном коннотативном компоненте лексики / Ю.А. Бельчиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teneta.rinet.ru/rus/be/ belchikov_ocultnconnot.htm
5. Блок, М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок. – М., 1986. – 127 с.
6. Вендина, Т.И. Введение в языкознание / Т.И. Вендина. – М.: Высш. шк., 2001. – 288 с.
7. Владимирова, Л.В. Фразеология, перевод и картина мира / Л.В. Владимирова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ksu.ru/science/news/lingv_97/n27.htm
8. Волкава, Я.В. Польска-беларускі слоўнік: звыш 40000 слоў / Я.В. Волкава. – Мн.: БелЭн, 2004. – 880 с.
9. Вундт, В. Проблемы психологии народов / В. Вундт. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – 159 с.
10. Гийу, А. Византийская цивилизация / А. Гийу. – Екатеринбург: из-во У-Фактория, 2005. – 552 с.
11. Гулыга, А.В. Немецкая классическая философия / А.В. Гулыга. – М.: Рольф, 2001. –416 с.
12. Гуревич, А.Я. О кризисе современной исторической науки / А.Я. Гуревич // Вопросы истории. – 1991. – №2–3. – С. 21–35.

13. Гуревич, А.Я. Проблема ментальностей в современной историографии / А.Я. Гуревич [Электронный ресурс] // Всеобщая история: Дискуссии, новые подходы. Вып. 1., М., 1989. – С.75–89. – Режим доступа: http://deja-vu4.narod.ru/Mentalites.html

14. Гуревич, А.Я. Избранные труды. Том 2. Средневековый мир / А.Я. Гуревич. – М. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 558 с.

15. Гуревич, А.Я. Индивид и социум на средневековом Западе / А.Я. Гуревич.– М.: «РОССПЭН», 2005. – 419 с.

15. Гуревич, П.С. Культурология / П.С. Гуревич. – М., 2003. – 186 с.

16. Дашковский, П.К. К вопросу о соотношении категорий «менталитет» и «ментальность»: историко-философский аспект / П.К. Дашковский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://irbis.asu.ru/mmc/meinik/6.ru.shtml

17. Додонов, Р.А. Теория ментальности: учение о детерминантах мыслительных автоматизмов / Р.А. Додонов [Электронный ресурс]. – Запорожье: «Тандем-У», 1999. – 264 с. – Режим доступа: http://donntu.edu.ua/russian/strukt/kafedrs/phil/works/title.html

18. Додонов, Р.А. Этническая ментальность: опыт социально-философского исследования / Р.А. Додонов [Электронный ресурс]. – Запорожье: РА «Тандем-У», 1998. – 205 с. – Режим доступа: http://donntu.edu.ua/russian/strukt/kafedrs/phil/works /title.html

19. Дунаева, Н.А. Менталитет. Историографический аспект / Н.А. Дунаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sodmu.narod.ru/tdun.htm

20. Душков, Б.А. Психосоциология менталитета и номенталитета / Б.А. Душков. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 448 с.

21. Иванова, И.И. Национальная ментальность и национальная философия / И.И. Иванова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/ ivanovaii/comrnnat02_26.html

22. История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. под ред. Михина Е.М. – М., 1996. – 216 с.

23. Киссель, В.JL Национальная ментальность в философской культуре. Логический анализ / В.Л. Киссель, И.Г. Михайлов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/kissel_vl/commnat02_27.html

24. Коробков, Ю.Д. Современные трактовки ментальности / Ю.Д. Коробков // Вестник ОГУ. – 2002. – №8. – С. 88–96.

25. Крысько, В.Г. Социальная психология / В.Г. Крысько. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 317 с.

26. Культура и общество в средние века в зарубежных исследованиях: Реф. сб. / АН СССР. ИНИОН. – М., 1990. – 184 с.

27. Ладик, Б.Б. Психофизиологическая структура личности / Б.Б. Ладик. – М.: Мед. лит., 2006. – 352 с.

28. Ле Гофф, Ж. Средневековый мир воображаемого / Ж. Ле Гофф. – М.: Прогресс, 2001. – 282 с.

29. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. – Екатеринбург: У- Фактория, 2005. – 560 с.

30. Лепешаў, І.Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы / І.Я. Лепешаў. – Мн.: «Вышэйшая школа», 1998. – 389 с.

31. Льюис, Дж.Г. Античная философия: от Евклида до Прокла / Дж.Г. Льюис. – Мн.: Издательско-коммерческое общество «Галаксиас», 1998. – 224 с.

32. Макаренко Едуард. Поняття «ментальність»: етимологія, генеза та сфера вживания в сучасній українській мові / Е. Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=303

33. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М.: Юрист, 1994. – 682 с.

34. Маркс, К. Немецкая идеология. Критика новейшей немецкой философии в лице её представителей Фейербаха, Б. Бауэра, Штирнера и немецкого социализма в лице его различных пророков / К. Маркс, Ф. Энгельс // Соч: – М. 1955. – Т. 3. – С. 7–544.

35. Метелев, А.В. Ментальность в этимологической и категориальной системах / А.В. Метелев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tbs.asu.ru/news/fmt.ru.html

36. Михина, Е.М. А. Бюргьер. Понятие ментальности у Блока и Февра: две точки зрения, два пути / Е.М. Михина // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М., 1996. – С. 42–49.

37. Михина, Е.М. Ж. Ле Гофф. Ментальности: двусмысленная история / Е.М. Михина // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М., 1996. – С. 38–45.

38. Огурцов, А.П. Трудности анализа менталитета / А.П. Огурцов // Вопросы философии. – 1994. – №1. – С. 50–54.

39. Савонарола, Дж. Молитвы из темницы / Дж. Савонарола. – М.: Изд-во Францисканцев, 1998. – 271 с.

40. Салеев, В.А. Язык в национальной культуре / В.А. Салеев. – Мн., 1992. – 48 с.

41. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека. Вселенская месса / П. Тейяр де Шарден. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 352 с.

42. Шоню, П. Цивилизация классической Европы / П. Шоню. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 608 с.

Морожанова М.М.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент второй ступени высшего профессионального образования
morozhamari@yandex.by

УДК 159.9.(091)(470) «19»

Феноменологический психологический статус диалога в традициях М.М. Бахтина

В статье обсуждается, как диалогический потенциал идей М.М. Бахтина соотносится с феноменологической психологией, которая фокусируется на построении субъективности через взаимоотношение «Я-Другой».

Ключевые слова: феноменологическая психология, сознание, диалог, М.М. Бахтин, самопознание, гетероглоссия, полифония.

Phenomenological psychological status of dialogue in the traditions of M. M. Bakhtin

The article discusses how the dialogical potential of M.M. Bakhtin's ideas correlates with phenomenological psychology, which focuses on the construction of subjectivity through the relationship «I-The other».

Key words: phenomenological psychology, consciousness, dialogue, M.M. Bakhtin, self-knowledge, heteroglossia, polyphony.

Введение. Актуальность исследования диалогической концепции М.М. Бахтина, имеет немаловажное значение для анализа самопознания и социального взаимодействия: в современном быстро меняющемся мире встает особая необходимость в осмыслении потенциала диалога.

Михаил Михайлович Бахтин был русским философом, литературоведом, семиотиком и ученым. Среди вопросов, на которые он размышлял, есть этика и эстетика, психология и антропология, семиотика и лингвистика. Его труды по целому ряду предметов вдохновили ученых, работающих в разных традициях (марксизм, семиотика, структурализм, религиозная критика) и в таких разнообразных дисциплинах, как литературная критика, история, философия, социология, антропология и психология.

В рамках нашего исследования из обширного вклада наследия Бахтина в методологию современных гуманитарных наук, сосредоточим внимание на его взглядах, которые более тесно связаны с диалогом. Его размышления о возможности познания, субъективности («как я могу узнать себя?»), оформились в основную идею: говорящее бытие никогда не совпадает с самим собой, поэтому оно неисчерпаемо в своем смысле и значении [1]. Слово, грамматическая форма предложения и высказывания, являются «техническими знаками» на службе значения, которое является только потенциальным. Индивидуализация и актуализация потенциала языка, который управляет высказыванием, позволяет войти в другую «сферу бытия»: «диалогическую сферу».

Диалогизм, термин, введенный М.М. Бахтиным, относится к тому факту, что подлинное сознание как бы живет в событии, его нельзя созерцать, но оно может быть раскрыто только путем представления взаимодействия, по меньшей мере, двух голосов: истина находится в разговоре, а не в наборе предложений, не в обмене репликами.

Для М.М. Бахтина социальный мир состоит из нескольких голосов, перспектив и субъективных «миров». Аутентичная человеческая жизнь – это открытый диалог. Существовать – это вести диалог, и диалог не должен заканчиваться. Диалоги не встречаются между фиксированными позициями или вещами. Люди трансформируются через диалог, сливаясь с частями речи другого. Ответ «другого» может изменить все в собственном сознании. М.М. Бахтин рассматривает человечество как фундаментально неопределенное и незавершенное. Внутри каждого конкретного человека есть что–то, что может быть реализовано только посредством свободного дискурсивного акта.

Таким образом, мир сливается в открытое, многоголовое, диалогическое целое. Его разделение или расщепление преодолевается через осознание его диалогического характера. Это мир многих миров, одинаково способный выражать себя и осмысливать свои объекты.

Предложенный нами обзор диалогической концепции М.М. Бахтина, не оспаривает основные ее положения, а расширяет области ее применения. Таким образом, следуя за мыслью М.М. Бахтина, можно по-новому взглянуть на диалогические отношения: недостаточно просто понять точку зрения другого. Только если Другой сделан иначе, чем Я, если его можно увидеть снаружи, он может произвести что-то новое для меня или обогатить меня.

Материал и методы. Основными методами исследования выступили комплекс общенаучных методов: гипотетико-дедуктивный, анализ, синтез, а также метод систематизации, сравнительно-исторический метод, позволяющий проводить аналогии и моделировать ситуацию.

Результаты и их обсуждение. Рассматривая теории М.М. Бахтина, можно отметить, что они сосредоточены, прежде всего, на концепции диалога, а также на том, что язык – любая форма речи или письма – всегда является диалогом. Согласно ему, любое высказывание, будь то разговорное или написанное, которые люди используют в общении друг с другом, являются внутренне диалогическими. Он также упоминает, что диалог – это своего рода речь, которая ведет к конкуренции голоса. Диалог может быть внешним (между двумя разными людьми) или внутренним (между более ранним и более поздним Я). Внутренний диалог человека (микродиалог) представляет собой внутренний голос в соотнесении с другими голосами, перебивается ими, соглашается или не соглашается с ними.

Диалогизм – это не просто разные взгляды на один и тот же мир. Это связано с распределением совершенно несовместимых элементов в разных точках зрения равной ценности. М.М. Бахтин критикует мнение, что разногласие означает, что, по крайней мере, один из людей должен ошибаться. Поскольку существует множество точек зрения, истина требует много несоизмеримых голосов. Следовательно, он включает в себя мир, который принципиально неприводим к единству. Он отрицает возможность трансцендентности различия. В мире нет единого смысла, кроме огромного множества оспаривающих смыслов. Истина основана на интентиальности, вовлеченности и приверженности в конкретном контексте. Диалог состоит из трех элементов: говорящего, слушателя и отношения между ними. Язык всегда является результатом взаимодействия между (по крайней мере) двумя людьми. М.М. Бахтин противопоставляет такое понятие диалога идее монолога, который является высказываниями одного человека.

По словам М.М. Бахтина, то, что составляет отношение между Я и Другим – это диалог. Диалогическое слово всегда находится в интенсивной связи с чужим словом, обращаясь к слушателю и ожидая ответа. Оно противостоит закрытию или недвусмысленному выражению и не может создать «целое». Это сознание, которое постоянно живет на границах других сознаний. Сознание всегда является продуктом реагирующих взаимодействий на уровне феноменологического Я, интенциально на мир, и не может существовать в изоляции.

М.М. Бахтин демонстрирует, что такое «самосознание» действительно осознает Другого, обращено к себе, к другому, к третьему [2 с. 280]. Все пространственно-временные ценности, все значения смыслового содержания у М.М. Бахтина рисуются и концентрируются вокруг центральных эмоционально-волевых моментов: «Я для себя», «Другой для меня», и «Я для Другого». Мы воспринимаем событие с нашей собственной точки зрения, мы можем принять точку зрения другого и обогатить собственную, но наши два сознания никогда не сливаются. Человек всегда является уникальной сущностью, но он не может существовать в отрыве от другого, и оба момента этой экзистенциальной ситуации человека являются определяющими для диалога. Идея о неизбежности общения с Другим для построения собственной идентичности прослеживается на протяжении всей работы М.М. Бахтина. В примечаниях к книге Достоевского он пишет, что у человека нет внутренней суверенной территории, он целиком и всегда находится на границе, глядя в себя, он смотрит в глаза Другому или глазами Другого. По М.М. Бахтину, такая техника взгляда на себя извне, способность проецировать себя через глаза Другого или услышать себя на языке другого называется вненаходимостью. Для него одним из фундаментальных элементов вненаходимости является избыток видения. По словам Бахтина: «Когда я созерцаю цельного человека, находящегося вне и против меня, наши конкретные действительно переживаемые кругозоры не совпадают» [3 с. 25]. Очевидно, что один из наблюдателей понимает, ис-

пользуя свой избыток видения, то, что только он видит из места, которое занимает, которое недоступно для другого. Тем не менее, по словам автора, «видя мир через ценности другого», воспринимая вещи, доступные только одному из собеседников, можно вернуться к первоначальной точке зрения (через созерцание), что позволяет увидеть себя и Другого.

Когда М.М. Бахтин ссылается на такую позицию, он подчеркивает, что ценность вненаходимости не в дублировании Другого, или же слиянии с ним, а в том, что Другой живет (и продолжает жить) в иной категории ценностей: «Не слияние с другим, а сохранение своей позиции вненаходимости и связанного с ней избытка видения и понимания» [там же с. 269].

Именно Другой дает ту информацию, которую позволяет видеть и понимать только его позиция. Иными словами, явление вненаходимости может дать нам ответ, касающийся вопроса о том, как мы воспринимаем, понимаем и чувствуем другого человека.

Таким образом, диалогические отношения являются гораздо более широким явлением, чем просто реплики в диалоге, изложенные композиционно в тексте; они являются почти универсальным явлением, пронизывающим всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни. Понятие диалога занимает центральное значение для определения человеческого существования. Человек всегда находится в диалоге не только с другими людьми, но и со всем, что есть в мире. Все в определенном смысле «обращается» к нам. Диалог предполагает, что человек стал тем, кем он является, через взаимодействие, вступив в диалог. Только через чужую точку зрения можно видеть внешность другого. Ведь вещи не существуют «сами по себе», а только во взаимоотношениях. В диалоге всегда есть место для споров, поскольку вопросы и ответы показывают точку зрения его участников, а не прописные истины. По словам М.М. Бахтина, человек любит сопротивляться, противостоять и находить личный смысл в социальных взаимодействиях, которые развертываются в пространственном и временном контексте.

Основополагающий посыл здесь заключается в том, что язык не является как-то нейтральной средой, просто связанной с миром объектов. Еще до того, как мы произносим слово по-своему и с нашим собственным значением, в него уже вложено много слоев смысла, и наше использование слова должно учитывать эти другие значения и, в некоторых случаях, конкурировать с ними. Вот почему уникальный речевой опыт каждого человека формируется и развивается в непрерывном и постоянном взаимодействии с отдельными высказываниями других людей. Наша речь, то есть все наши высказывания наполнены словами других людей. Эти слова других несут с собой их собственное выражение, собственный оценочный тон, который мы усваиваем, перерабатываем и т.д. Слово (или вообще любой знак) является межличностным. По словам М.М. Бахтина, все речевые высказывания являются гетероглотами и полифоническими в том смысле, что они участвуют в разных языках и «резонируют» со «многими голосами». Гетероглоссия и полифония (многоголосность) являются базовыми условиями «управления» смыслом в любом высказывании. Полифония относится не буквально к числу голосов, а к коллективному качеству индивидуального высказывания, то есть способность моего высказывания воплощать чужое высказывание, даже когда оно принадлежит мне, что тем самым создает диалогическую связь между двумя голосами.

Таким образом, слово другого становится важной составляющей того, что традиционно понимается как Я. Там, где нет слова и языка, не может быть никаких диалогических отношений, ведь они предполагают язык. М.М Бахтин утверждает, что понимание «активно-ответно». Поэтому он считает, что смысл возникает только внутри диалога, вытекает из взаимодействия голосов.

Заключение. Таким образом, знание о другом и знание о себе взаимосвязаны: знание других предшествует нашему знанию самих себя.. Самопознание должно быть неотчужденным от истории и общества; оно должно быть непрерывным. Если интенциональность является фундаментальной структурой сознания, то она начинается с этого диалогического пространства; она начинается не с трансцендентности других, а с точки зрения отношений, разделяемых с другими. Диалог, в конечном счете, является дифференцированным отношением, проявляющимся в языке и через язык.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361–373.

2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Собрание сочинений в 7–ми томах. Т. 6. – М.: Русские словари. Языки славянских культур, 2002. – 800 с.

3. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: опыт философского анализа / М.М. Бахтин. – Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология. – М.: Academia, 1997. – С. 227–244.

Абрамова Л.Н.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
2175147lna@mail.ru
Моляко В.А.
НАПН Украины, г. Киев
Академик, профессор, доктор психологических наук

УДК 821.161.1:130.2

М.М.Бахтин и И. Попович о Ф.М. Достоевском

Рассматриваются два взгляда на творчество Ф.М. Достоевского: одна точка зрения отражает типичный атеистический подход, и связана с диалектикой развития жанров в мировой и российской литературы другая оценивает творчество Ф.М. Достоевского с теологической точки зрения и отражает динамику развития религиозного мировоззрения Ф.М. Достоевского. Дается сравнительный анализ двух теоретических работ названных авторов. Доказательной базой служат цитируемые в нашей статье, точки зрения названных авторов

Ключевые слова: диалог, идея, полифонический литературный жанр, карнавализация человеко-бог, Богочеловек, сознание, самосознание.

M.M. Bakhtin and I. Popovich about F.M. Dostoevsky

Two views on the creative works of F.M. Dostoevsky are considered: one point of view reflects a typical atheistic approach, and is associated with the dialectic of the development of genres in the world and Russian literature, another evaluates the work of F.M. Dostoevsky from the theological point of view and reflects the dynamics of the development of the religious world view of FM. Dostoevsky. A comparative analysis of two theoretical works of the authors is given. Evidence base is cited in the studies of the researchers (named in the title) of their point of view on the creativity of F.M. Dostoevsky.

Key words: dialogue, idea, polyphonic literary genre, carnivalization of man-god, God-man, consciousness, self-consciousness.

Введение. Предваряя названную тему, остановимся на двух высказываниях В.П. Зинченко о М.М. Бахтине: «…сравнительно недавно то ли пришло время, то ли психология достигла соответствующего духовного возраста, чтобы начинать извлекать уроки из богатого научного исследования Бахтина. Слабым оправданием является трудность понимания плотной смысловой ткани его текстов».

И второе: «Разумеется, сознание – это тайна, мозг – это тоже загадка и тайна, но это разные, не сводимые одна к другой тайны. Подмена одной тайны другой в равной степени мешает тому, чтобы прикоснуться к ним обоим. От бодрствующего мозга до бодрствующего сознания – как семь верст до небес и все лесом: запутаешься в сетях дендритов и аксонов». М.М. Бахтин использует именно термин сознание.

Материал и методы. В работе М.М. Бахтин рассматривает критику творчества Достоевского разных авторов своего времени; с кем-то в чем-то соглашается, с чем-то не соглашается.

Точка зрения Бахтина начинается с глубокого, энциклопедического, исторического анализа развития жанров в западной и российской литературе.

Большинство авторов, на которых ссылается М.М. Бахтин сходятся на том, что основная идея произведений Достоевского состоит в социально-экономическом развитии эпохи, которая знаменовалась распространением капитализма. О. Каус на которого ссылается Бахтин считает, что в своей всеневелирующей тенденции, не оставляющей никаких иных разделений, кроме разделения на пролетария и капиталиста, капитализм и сплел эти миры в своем противоречивом становящемся единстве.

В каждом атоме жизни дрожит это противоречивое единство капиталистического мира и капиталистического сознания, не давая ничему успокоиться в своей изолированности, но в то же время ничего не разрешая. Вот вокруг этой капиталистической идеи и сталкиваются сознания героев произведений Достоевского.

О. Каус доказывает, что Достоевский – самый решительный, последовательный и неутомимый певец человека капиталистической эры. Его творчество – это не похоронная, а колыбельная песня нашего современного, порожденного огненным дыханием капитализма, мира. Эту точку зрения М.М. Бахтин считает: «во многом правильной», и доказывает, что: «все герои полифонических произведений Достоевского выносят на обсуждение, осуждение свое, сознание. Столкновения разных сознаний (в спорах) рождает истину». Истина родилась не в спорах, но об этом ниже.

Переходим к следующему моменту тезиса Бахтина – к постановке идеи в художественном мире Достоевского: «В постановке идеи своеобразие Достоевского должно проявиться особенно отчетливо и ярко… Герои Достоевского не только слово о себе самом и о своем ближайшем окружении, но и слово о мире: он не только сознающий, – он идеолог» [1].

Бахтин считает, что идеи здесь действительно становятся почти гармонией произведения. Однако доминанта изображения героя и здесь остается прежней: самосознание.

Многократно подчеркивается теснейшая связь каждого героя с автором. Герой лишь простой носитель этой самоцельной идеи; как верная; значащая идея она тяготеет к некоторому безличному системно-монологическому контексту, другими словами – к системно-монологическому мировоззрению самого автора. Вся идея композиционного построения произведений Достоевского по Бахтину сводится к пониманию того, что из самого понятия единой истины вовсе еще не вытекает необходимости одного и единого сознания. Вполне можно допустить и помыслить, что единая истина требует множественности сознаний, что она по природе событийна и рождается в точке соприкосновения разных сознаний. С нашей точки зрения, речь скорее идет о мыслительных процессах; в своих рас-

суждениях мы опираемся, на высказанную выше, мысль В.П. Зинченко об оппозиции мышления и сознания [1].

Теперь кратко остановимся на жанровых и сюжетно-композиционных особенностях произведений Достоевского. Поражает своей глубиной анализ исторического развития литературных жанров в мировой и российской литературе. Не менее сильное впечатление оставляют и литературные источники на которые ссылается Бахтин. Как он определяет место Достоевского в литературном жанре? «В литературе о Достоевском очень часто связывают особенности его творчества с традициями европейского авантюрного романа. И в этом есть известная доля истины» [2, с. 171].

Бахтин считает, что нет, кажется, ни одного атрибута старого романа приключений, который не был использован Достоевским. Помимо таинственных преступлений и массовых катастроф, титулов и неожиданных состояний, мы находим здесь типичнейшую черту мелодрамы – скитание аристократов по трущобам и товарищеское братство их с общественными подонками. Среди героев Достоевского это черта не только одного Ставрогина. Она в равной степени свойственна и князю Валковскому, и князю Сокольскому, и даже отчасти князю Мышкину».

Читаем далее: «…в романе-фельетоне Достоевский нашел «искру симпатии к униженным и оскорбленным, которая чувствуется за всеми приключениями осчастливленных нищих и спасенных подкидышей» [2, с. 173]. И снова Бахтин пишет: «Нельзя не согласиться с Гроссманом, что указанные им функции действительно присущи авантюрному материалу в романе Достоевского» [2, с. 174].

Подробно анализирует Бахтин исторические жанры от античности до современности, он особое место отводит мениппее. Свое название этот жанр получил от имени философа III века до н.э. Мениппа из Гадары, придавшего ему классическую форму. Однако в литературе его произведения не сохранились, а жанр существует.

Остановимся кратко на одном из жанров, который по мнению Бахтина присущ Достоевскому. Он пишет: «Ту литературу, которая испытала на себе – прямо и непосредственно или косвенно, через ряд посредствующих звеньев, – влияние тех или иных видов карнавального фольклора (античного или средневекового), мы будем называть *карнавализованной литературой*» [2, с.180-181].

В русле этого направления рождается карнавализация литературы. Для этого жанра характерно, что отменяется всякая дистанция между людьми, и вступает в силу особая карнавальная категория – вольный фамильярный контакт между людьми. Будущим карнавальным действом является шутовское увенчание и последующее развенчание *карнавального короля.* В основе обрядового действа увенчания и развенчания короля лежит самое ядро карнавального мироощущения – пафос смен и перемены смерти и обновления.

Древнехристианская повествовательная литература (в том числе и та, которая была канонизирована) проникнута элементами мениппеи и карнавализации.

Таковы античные истоки, «начала» («архаика») той жанровой традиции, одной из вершин которой стало творчество Достоевского. Эти «начала» в обновленном виде сохраняются в его творчестве.

Совершенно другой взгляд на творчество Достоевского у Преподобного Иустина (Поповича); он четко определяет и ясно видит основную идею творчество Достоевского. Она заключается в том, что вера в человека – самая страшная и самая заразная из болезней, которыми болеет современное человечество. Она пронизывает деятельность и творчество европейского человека. Вся европейская культура вылупилась из этой веры в человека. Вера в человека развилась в обожание человека, которое обретает свою окончательную сферу в человекомании. Человекоцентризм неминуемо заканчивается человекопоклонством.

Преподобный Иустин считает: «Психологический анализ этой веры в человека Достоевский дает нам в своих отрицательных типах – в отважных борцах за человека и его личность, в создателях человека-бога. Он неопровержимо доказывает, что человек как человек, в своей эмпирической данности, не обладает такой силой, которая бы сделала его способным быть единственным создателем и осуществителем своей личности».

Оценивая литературное творчество Достоевского и личность писателя, Попович пишет: «Но главное, наиглавнейшее открытие Достоевского заключается в том, что он обнаружил основные психологические причины современного атеизма, анархизма и нигилизма, что нашел сверхэмпирический корень зла. Как провидец, он не мог ограничится самой видимой поверхностью современного индивидуального и социального зла, а отважно погрузился в его неизведанные глубины и открыл, к большому удивлению многих, что основная психологическая причина современного атеизма и анархизма – дьявол, который невидимо использует эвклидовский ум человека в качестве своего посредника». Выходит, вовсе не развитие атеизма.

Искренность и невиданную смелость Достоевского в высказывании и защите своих убеждений невозможно оспорить, чтобы не говорилось. Далее Попович утверждает: «А если кого-то можно назвать великомучеником атеизма и анархизма, то это Иван Карамазов. Никто никогда так великомученически смело и искренно не исповедовал основных догматов атеизма и анархизма – неприятие мира, неприятие Христа, «все позволено», создание человеко-бога… Иван смело и искренно утверждал, что нет ни Бога, ни дьявола; но он так же смело и искренно признал, что есть дьявол. Поэтому все дьяволу подчиненные герои романа Достоевского «Бесы» видят в преступлении, в грехе – логику и суть своей жизни и всякой жизни вообще». Другим доказательством служит образ Раскольникова; который является *раскольником*, ибо грех, зло – единая раскольническая сила, которая в человеческой личности раскол совершает эту раскольническую силу в Раскольникове Достоевский проанализировал поразительно, до мельчайших деталей ее сущности, и обнаружил, что эта злая сила, по преимуществу, одарена интеллектом и волей, что она входит в человека и действует с помощью человеческого интеллекта и человеческой воли и что посредством и доводит человека и общество до полной дезинтеграции, т.е. до безумия и смерти.

Сон Раскольникова вполне можно воспринимать как настоящий пролог романа «Бесы».

Есть ли спасение в такой безысходности?

«Красота спасет мир», – утверждает князь Мышкин, имея ввиду красоту дивной личности Христа, которая открывается и познается любовью. Христос – не только Абсолютная Красота сама в себе, но и по отношению к твари. Он является Украсителем всей твари – от Херувима до червя. (Акафист Иисусу Сладчайшему. Икос 4).

Христос – незаменимый идеал человеческой личности, ее альфа и омега. Стать христоликим цель человеческой личности. Истинно совершенная и благородная человеческая личность создается христоликими подвигами веры, любви, молитвы, смирения, всемилосердия. Такие благородные личности Достоевский представил в образах Зосимы и Алеши, Макара и князя Мышкина. Они сияют христоликой красотой и добродетелями.

Христоустремленный Достоевский личным опытом своей бурной великомученической души познал, что христианская любовь является единственным средством, с помощью которого могут разрешиться вечные проблемы «проклятые проблемы» существования Бога и существования души. «Личное бессмертие и Бог – это одна и та же идея», – пишет он. Разумом, дискурсивно и диалектически эту идею невозможно доказать.

Достоевский в своем дневнике особенно подчеркивает, что русский человек из простонародья под корой наносного варварства сохранил красоту своего духовного образа, сохранил ее, имея в качестве идеала таких святых, как Сергий Радонежский, Феодосий Печерский, Тихон Задонский и другие, которые спасли его, которые пронзали и заполняли его душу непреходящим простодушием и добротой, искренностью и широтой, и все это в самом привлекательном гармоничном соединении. Кроме того, в народной душе глубоко укоренено и горячее чувство личной всегреховности, которое вырастает в непрерывный подвиг покаяния и в христоустремленное созидание себя по образу Христа.

Достоевский многократно утверждает идею православия, ссылаясь на утверждение Христа: Я есть и Истина и Путь и Жизнь. «Истина его никогда не кажется заблуждением, путь – беспутием, а жизнь – смертью», – утверждает Преподобный Иустин.

Результаты и их обсуждение. Сравнительный анализ точек зрения М.М. Бахтина и И. Попович показал принципиально разные подходы и выводы о творчестве Ф.М. Достоевского.

Заключение. Представленные в материалах результаты работ по исследованиям названных авторов, о творчестве Ф.М. Достоевского, не ставили своей задачей определение приоритетной точки зрения. Задача состояла в том, чтобы побудить читателя обратиться к названным источникам и получить новую информацию.

Список использованной литературы:

1. Зинченко, В.П. Вклад М.М. Бахтина в психологию сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2013. – №3.
2. Бахтин, М.М. Проблемы Поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Москва: изд. Художественная Литература, 1972.
3. Гроссман, Л.П. Поэтика Достоевского, Государственная Академия художественных наук / Л.П. Гроссман. – М., 1925.
4. Отто Каус. Достоевский и его судьба / Отто Каус. – Берлин, 1923.
5. Преподобный Иустин (Попович). Философия и религия Ф.М. Достоевского / И. Попович. – Минск: изд. Д.В. Харченко, 2007. – 311 с.

Антипенко О.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
Шкредова Н.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель

УДК 165.81

Экзистенциализм Сёрена Обю Кьеркегора и философская антропология М.М. Бахтина. Психологический анализ

В статье авторы предприняли попытку обратиться к истокам творчества Бахтина, попробовали определить корни его первой философии и философии как таковой, на основе анализа автобиографических данных М.М. Бахтина выдвигают гипотезу о том, что те впечатления, которые Бахтин получил в подростковом и юношеском возрасте, от прочтения работ известных философов того времени, он сохранил до конца дней и творчески использовал в своей работе, а смысл его работ надо искать не в самих работах, а в его биографии, так как его работы, по мнению авторов, это философская проекция его собственного «бытия-со-бытия», его «внутренний диалог» с самим собой.

Ключевые слова: Серен Кьеркегор, М.М. Бахтин, экзистенция, философская антропология, диалогизм сознания.

Existentialism of Søren Obu Kierkegaard and Philosophical Anthropology of M.M. Bakhtina. Psychological analysis

In the article the authors made an attempt to address the origins of Bakhtin's creativity, tried to determine the roots of his first philosophy and philosophy as such, on the basis of an analysis of autobiographical data of M.M. Bakhtin. The hypothesis is advanced that he retained the impressions Bakhtin received in adolescence and adolescence, from reading the works of famous philosophers of the time, creatively used in his work, and the meaning of his work should be sought not in the works themselves, but in his biography, since his work, according to the authors, is the philosophical projection of his own «being-of-being», his «inner dialogue» with himself.

Key words: Seren Kierkegaard, M.M. Bakhtin, existentialism, philosophical anthropology, dialogism of consciousness.

Введение. В последнее время в научной периодике и, особенно на Западе, все чаще можно встретить публикации, откровенно критикующие работы и взгляды М.М. Бахтина. С нашей точки зрения, это не что иное как следствие того ажиотажа, который начался с конца 80-х годов в Соединенных Штатах Америки и, приняв организационные формы, стал называться «The Bakhtin Industry». Возникший в 80 годы так называемый «Бум Бахтина» привел к тому, что имя Бахтина, вернее, употребление цитат из его работ, стало своеобразной индульгенцией, пропуском в мир интеллектуальной элиты. Фразы типа «как говорил Бахтин...», «по мнению Бахтина…» и т.п. можно к месту и не к месту услышать практически на всех научных форумах, а «жонглирование» такими понятиями, как «хронотоп», «полифония», «со-бытие», «карнавал», «диалог», «поступок», «ответственность» и т.п. со ссылкой на Бахтина стало признаком интеллектуальности и начитанности, хотя ни один из этих терминов лично Бахтину не принадлежит. Такого рода отношение к творчеству М.М. Бахтина не может не порождать мысли о своеобразной «моде» на Бахтина, о некритическом отношении к его творчеству, о некой искусственной «раздутости» значения его творчества для мировой философской науки.

Основные критические замечания, относительно научного и литературного наследия Бахтина, сводятся к следующему: «…распространенная в настоящее время точка зрения на оценку творчества русского мыслителя, особенно на Западе (но и не только), сводится к тому, что Бахтин не просто неоригинальный и неинтересный философ, он к тому же философ коварный и хитрый, умело использовавший идеи других авторов в своих произведениях, нисколько на таковых не ссылаясь или как-то сие обозначая».

Что же касается популярности и известности, которую заслужил этот русский автор, то они во многом (если не во всем) результат тех обстоятельств, в которых Бахтину пришлось жить и работать. Если бы не было идеологического давления к марксистскому единообразию в гуманитарной теории, если бы не было железного занавеса, препятствующего научной коммуникации России с Западом, никакого «Бахтина» как основы «бахтиноведения», «бахтинистики» не состоялось; в лучшем случае русский мыслитель оказался бы в числе плеяды талантливых (а может и не очень) последователей феноменологии или герменевтики, структурализма или даже постмодернизма [1].

Эти мысли имеют достаточно серьезные основания. Так, любой грамотный специалист не станет отрицать, что основные философские постулаты, «чистая философия» Бахтина, отделенная от литературных тем, не имеет четкости и ясности и не может быть названа полноценным мировоззрением. Получается так, что критикуя «теоретизм», охватывающий едва ли не все философские системы хотя бы Нового времени, Бахтин не дает взамен ничего своего собственного: ведь вводимые им в философию интуиции как конкретной живой бытийственности («событие бытия»), так и мышления, приобщенного к бытию («участное мышление»), не говоря о нравственном пафосе, обозначенном понятием «ответственность», к моменту вступления Бахтина в науку уже родились и плодотворно развивались не только в европейской, но и в русской философии.

Мы стоим на позиции того, что критиканство – это наиболее простой способ отрицания, не имеющий отношения к научному анализу. Вместе с тем, необходимо признать, что в научной биографии и творчестве М.М. Бахтина еще много спорного и непонятого, которое можно определить как своеобразное terra incognita.

В своей работе мы предприняли попытку обратиться к истокам творчества Бахтина, попробовать определить корни его первой философии и философии как таковой. Проект «первой философии» изложен в его философских записках, впоследствии названных С.Г. Бочаровым «К философии поступка», и в работе «Автор и герой в эстетической деятельности». Эти разрозненные записки не имеют законченной формы, в связи с чем их трудно отнести к какому-либо жанру. В различных источниках их определяют по-разному: эссе, этюды, трактат, философский труд. Но это не что иное как разрозненные записки молодого человека, имеющего богатую биографию и получившего уникальное образование, но, в силу исторических коллизий, не имеющего возможность себя реализовать и получивший в свои 25 лет достаточно большой негативный жизненный опыт. Записки не объединены ни единым содержание, ни едиными понятиями. В большей степени – это попытка переосмысления основных положений экзистенциальной философии, в которой особое место занимает вопрос *существования* (экзистенция) человека (Кьеркегор, Ясперс, Хайдеггер, Сартр, Марсель, Камю и др.), и обозначающая, прежде всего, уникальное и непосредственно переживаемое человеческое *существование*.

Эти записки, с точки зрения многих исследователей, наиболее загадочное явление во всем творческом наследии мыслителя. Проблема того, что же хотел сказать Бахтин на нескольких десятках страниц своей отрывочной, тезисно-конспективной, да еще к тому же и неоконченной рукописи, остается нерешенной до сих пор, несмотря на существование бахтинологии и многолетнюю плодотворную работу бахтиноведов.

Задачу своего исследования мы видим в проведении смысловой и функциональной историко-философской реконструкции проекта «первой философии» М.М. Бахтина, определения методологических и содержательных корней его философии.

Известна знаменитая фраза И.Ньютона из письма Роберту Гуку, написанного им 5 февраля (15 н. ст.) 1676 г.: «Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов». В парадигме нашего исследования фраза очень актуальна. Действительно, трудно представить себе какое-либо открытие или изобретение в науке, которое бы не основывалось на достижениях ученых предшествующих поколений. Это касается и творчества Бахтина. Следует отметить, что он очень рано начал свое знакомство с философской литературой. На этом строится **гипотеза** нашего исследования, которая заключается в том, что те впечатления, которые он

получил в подростковом и юношеском возрасте от прочтения работ известных философов того времени, он сохранил до конца дней и творчески использовал в своей работе, а смысл его работ надо искать не в самих работах, а в его биографии, так как его работы, по нашему мнению, это философская проекция его собственного «бытия-со-бытия», его «внутренний диалог» с самим собой.

Материал и методы. Изложенный выше предварительный вывод мы попытались проверить с помощью методов биографического и просопографического анализа.

Результаты и их обсуждение. Биография М.М. Бахтина – это история трагедии не только одного человека, это трагедия целого поколения «бахтиных», причем это трагедия касается не только того послереволюционного поколения, но и сегодняшнего времени. Может это и есть тот скрытый контекст, который объясняет популярность Бахтина среди интеллектуалов, то неощутимое воздействие его книг на определенный круг людей, так или иначе повторяющих его судьбу и даже не подозревающих об этом?

Рассмотрим этот тезис более детально. Бахтин родился в очень благополучной семье, имеющей богатую родословную. Это очень важный факт, который в дальнейшем сыграет определенную роль. Кстати сказать, он очень гордился своими предками.

Бахтин был не совсем обычный ребенок, в наше время его назвали бы одаренным, талантливым, что собственно соответствовало действительности. И как в наше время, так и тогда он повторил судьбу всех одаренных детей. Это одиночество, непринятие многими, отсутствие детских игр и занятий. Если он в 11-12 лет читал Достоевского, в 13 – Канта и других философов, это говорит о многом, при этом философскую литературу он читал только на немецком языке. В его биографии не было детских книг Дюма, Жюль Верна и др., они им даже не упоминаются. При всем при этом он был тяжело болен и вынужден был постоянно терпеть боль и сложные болезненные операции.

Остановимся на этих фактах более подробно. В первой беседе с В.Д. Дувакиным, известным исследователем-биографом, Бахтин говорил:

«Б: Можно сказать, я рано очень начал заниматься самостоятельным мышлением и самостоятельным чтением серьезных философских книг. И первоначально я именно философией больше всего увлекался. Литературой. Достоевского я знал уже с одиннадцати-двенадцати лет. И несколько позже, с двенадцати-тринадцати лет, я уже начал читать серьезные классические книги. В частности, Канта я очень рано знал, его «Критику чистого разума» очень рано начал читать. Притом, нужно сказать, понимал, понимал.

Д: И читали по-немецки?

Б: По-немецки, по-немецки читал. По-русски я даже и не открывал.» [2].

Можно предположить, что те философские концепции, с которыми он познакомился в подростковом и юношеском возрасте, стали основой его мировоззрения, так как других, в силу возрастных особенностей, у него еще быть не могло, а круг его общения из за его болезни и специфики воспитания, по его словам, ограничивался его старшим братом и любимой немкой-гувернанткой «…Которую я, например, любил страшно... Я называл ее только «Liebchen» и очень любил сидеть у нее на уроках. Ну вот. Она была очень хорошая» [2, с. 35]. Так что книги по философии стали его собеседниками и учителями. В частности, это касается работ Серена Кьеркегора. В той же первой беседе с Дувакиным Бахтин говорил: «Других философов читал немецких. Очень рано ... раньше кого бы то ни было в России, я познакомился с Сереном Киркегором.

Д: Простите, я даже не понимаю, о ком речь. Серен...?

Б: Киркегор.

Д: Кир-ке-гор? Это что же, немец?

Б: Пишут у нас неправильно: Киркегард. А надо – Киркегор. Киркегор.

Д: Датчанин?

Б: Да, это был датчанин, это был великий датчанин.

Д: Тоже философ?

Б: Он был философ и богослов. Вот. Философ. Он был ученик Гегеля, учился у самого Гегеля... у... Шеллинга. Но потом он боролся с Гегелем, с гегельянством. Это был основоположник, ранний, который тогда, при жизни, был совершенно не замечен, – экзистенциализма.

Д: Простите, но какие же это годы? Он был... он современник...?

Б: Он современник Достоевского, как раз год в год они родились, но умер он раньше несколько, раньше несколько, чуть-чуть. Достоевский о нем понятия не имел, конечно, но близость его к Достоевскому изумительная, проблематика – почти та же, глубина – почти та же. И вообще, его сейчас считают одним из величайших мыслителей нового времени – Серен Киркегор. А при жизни его ни во что не ставили.

Д: У нас его не переводили?

Б: Он был большой ученый... Переводили. Очень мало, и не лучшее, не лучшее. Знаете, я познакомился тогда, в Одессе, еще с одним очень культурным швейцарцем – Ганс Линбах. Но он так, следа не оставил. Это был страстный поклонник Киркегора, когда его еще никто не знал.

Д: Это что же, с живым человеком познакомились?

Б: Живой человек, познакомился с ним.

Д: Этот швейцарец – вот кто Вам и дал эти книги, да?

Б: Да-да. И он открыл для меня Киркегора. И даже подарил первую книгу Киркегора, с его надписью: «Серен Киркегор». Ну вот. Ну, потом, запасшись полным собранием сочинений... я датского языка не знал, но по-немецки он уже был переведен весь, и, кажется, в «Pieter Verlag», сейчас уже не помню, в очень хорошем немецком издательстве, было издано десять томов его собрания сочинений, Киркегора. Ну, теперь-то Киркегор стал одним из... так сказать, властителем дум современности...» [2, с. 36-37].

Мы приводим этот диалог полностью, так как именно он дает нам основание считать Сёрена Обю́ Кье́ркегора своеобразны м учителем и основоположником предфилософии Бахтина.

Следует отметить, что судьбы этих двух ученых очень схожи, это, отчасти, объясняет удивительное сходство кругозоров, взглядов и понятий, на которые почти не обращали внимание ни исследователи Бахтина, ни исследователи Кьеркегора. В этом плане необходимо отметить высказывание Бахтина о схожести взглядов Кьеркегора и Достоевского. Диалогическая концепция Бахтина, его теория полифонии и мениппеевой сатиры дают возможность по новому взглянуть на поэтику Кьеркегора, точно так же как «теория коммуникации» Серена Кьеркегора дает возможность нового понимания мышления Бахтина. Известно, что творчество Кьеркегора, вместе с феноменологией Гуссерля и неокантианством Марбургской школы, было в 1920-х годах темой философских дискуссий бахтинского кружка.

В рамках парадигмы нашего исследования, параллели с его последующим творчеством здесь следующие: сначала раннее знакомство с Достоевским (1906-1907 гг.), затем знакомство с работами Кьеркегора 1907-1910), затем кружок философских дискуссий «Omphalos» (1914-1920), затем написание философских за-

писок о поступке, авторе и герое (1920-1924), написание в 1929 году книги «Проблемы творчества Достоевского» и затем написание диссертации «Творчество Франсуа Рабле». Анализ этой хронологии показывает становление философских взглядов Бахтина, которые формировались на основе детских и юношеских впечатлений от работ Достоевского и великих философов (Кьеркегора, Канта, Германа Когена, Гуссерля).

Относительно Г. Когена он говорил: «…И у Белого есть:

Философ марбургский Коген,

Творец сухих методологий...

Ну, это, конечно, абсолютно неправильная характеристика – «творец сухих методологий». Это был замечательный философ, который на меня оказал огромное влияние, огромное влияние, огромное» [2, с.36].

Безусловно, их идеи постепенно становились его идеями, которые затем трансформируются в самостоятельные идеи, хотя многие формулировки и понятия явно заимствованы не только у Кьеркегора, но и у его последователей, например М. Хайдигера. В классических работах Витебского периода Бахтин внес много своего в подход к бытию как со-бытию, сохранив при этом критическую позицию по отношению к романтизму и гегельянству, характерную для творчества Кьеркегора и Когена.

Естественно, что о плагиате, в данном случае, речь не идет, скорее можно говорить о «творческом подражании» (в свое время этот термин ввел Просецкий). Высказанная нами мысль подтверждается и самим Бахтиным в его записках «К методологии гуманитарных наук» (последняя его работа), он пишет: «Особенно важное значение имеют внетекстовые влияния на ранних этапах развития человека. Эти влияния облечены в слово (или в другие знаки), и эти слова – слова других людей, и прежде всего материнские слова. Затем эти «чужие слова» перерабатываются диалогически в «свои-чужие слова» с помощью других «чужих слов» (ранее услышанных), а затем и в свои слова (так сказать, с утратой кавычек), носящие уже творческий характер. Ранние стадии словесного осознания. «Подсознательное» может стать творческим фактором лишь на пороге сознания и слова (полусловесное-полузнаковое сознание). Как входят впечатления природы в контекст моего сознания. Они чреваты словом, потенциальным словом. «Несказанное» как *передвигающийся предел,* как «регулятивная идея» (в кантовском смысле) творческого сознания» [3, с. 381].

Но детские травмы и впечатления не оставляли Бахтина, и он все больше и больше углублялся в экзистенцию, стараясь понять феномен человека, постепенно приходя к позициям философской антропологии, центром которой был человек «Я» и его отношения с «Другим».

Эти основные идеи Кьеркегора привлекали Бахтина. Он, будучи, в какой-то мере, противоположностью Кьеркегора долгое время внутренне полемизировал с ним. Прежде всего, это связано с попытками, а затем отказом от этих попыток реализовать себя как социальную личность. Он был заброшен и никому не был нужен на протяжении сорока лет. В противоположность Бахтину Кьеркегор не был эскапистом и отшельником, он был борцом за свою индивидуальность и свободу.

Позже М.М. Бахтин, как и Кьеркегор, писал о диалогизме сознания, и о жизни человека в целом: «Жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, понимать, ответствовать, соглашаться и т. п. В этом диалоге человек участвует весь и всею жизнью: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпосиум» [4].

В жизни Бахтина можно выделить три основных периода. Первый (1919–1928 г.) – это Петербург-Витебск-Петербург. Пожалуй, это самый счастливый период его жизни. Общение с творческой и научной элитой того времени. Женитьба, Написание основополагающих его творчества работ.

Второй период (1928-1969 г.) самый трудный в его жизни. Это эпоха арестов по обвинению в «контрреволюционной деятельности» и участии в «антисоветских организациях», эпоха вынесения приговоров о заключении в концлагеря и ссылок в Кустанай, эпоха травли, публикаций под чужими именами и скитаний по стране. На долю Бахтина действительно выпало множество испытаний. Это и голод, и хроническая тяжелая болезнь, и невозможность найти работу, и тюремное заключение, и долгая череда крушений надежд на публикацию созданных им текстов, и многое другое. В конце концов, ученый оказался в Саранске, где, казалось, ему и будет суждено провести остаток дней.

Поистине, не бытие, а со-бытие бытия – его категория. «Я нахожусь в бытии, как в со-бытии...». Самое время вспомнить ещё одну из известных его метафор, экзистенциальную, по своей сути, завещанную им не только как философский тезис, но как заповедь: «… *не-алиби в бытии».* Ее можно трактовать как невозможность жить вне существующего бытия.

Третий период (1969–1975 г.) – это период его внезапной, не совсем понятной реабилитации и всемирного признания. Это наиболее загадочный период в его жизни. Здесь мы видим трагическое противоречие в судьбе Бахтина. Противоречие в отсутствии признания и невостребованности по существу, а затем и в характере использования, превратившего бахтинские идеи и особенно термины в предметы массового культурного потребления и неприступности, в то же время внутреннего ядра его мысли.

Эта хронология – своеобразная полифония его судьбы и его творчества, которой необходимо дать психологический анализ. По мнению Кьеркегора ни одна из форм человеческого бытия не обладает истиной. Истина полифонична и дескриптивна по своей сути. И поиск истины возможен только через диалог между различными формами человеческого бытия [5].

Эта полифония судьбы делала необходимым для Бахтина определенного окружения, которое бы способствовало жизненной реализации способностей и творческой самобытности самого Бахтина. Вот что он пишет об этом в своей последней итоговой работе «К методологии гуманитарных наук»: «Я же во всем слышу *голоса* и диалогические отношения между ними». И далее: «Стремление овеществить внесловесные анонимные контексты (окружить себя несловесною жизнью). Один я выступаю как творческая говорящая личность, все остальное вне меня только вещные условия, как *причины*, вызывающие и определяющие мое слово. Я не беседую с ними – я *реагирую* на них механически, как вещь реагирует на внешние раздражения» [3, с. 386].

Для сравнения, в одной из первых своих работ он писал: «Петь голос может только в *теплой атмосфере*, в атмосфере возможной хоровой поддержки, принципиального *звукового неодиночества*» (курсив Бахтина). В этих признаниях – в начале и в конце творческой деятельности Бахтина – коренятся истоки той философско-эстетической полифонии, без всестороннего осмысления которой не может считаться полноценным исследование бахтинского «тезауруса» [6, с. 231].

Еще более точно о себе, о своем восприятии самого себя в этом мире он пишет в Философии поступка, это свидетельствует об очень ранней попытке поиска себя в этом мире. «В данной единственной точке, в которой я теперь нахожусь,

никто другой в единственном времени и единственном пространстве единственного бытия не находился. И вокруг этой единственной точки располагается все единственное бытие единственным и неповторимым образом. То, что мною может быть совершено, никем и никогда совершено быть не может. Единственность наличного бытия принудительно обязательна. Этот факт моего не-алиби в бытии, лежащий в основе самого конкретного и единственного долженствования поступка, не узнается и не познается мною, а единственным образом признается и утверждается» [7]. В этом отрывке явно прослеживается мысль о невозможности сопротивляться неизбежному («единственность наличного бытия принудительно обязательна»), но важно сохранения себя в этом бытии (дихотомия бытие-со-бытие понимается нами, как существую и сосуществую одновременно*).* Понятие диалога и полифонии приобретают смысл в его попытках найти консенсус с Другими и иметь право на собственное мнение, собственную жизнь. Отсюда вытекает и необходимость поступка как ответственного действия. Бахтин, в конечном итоге, совершает поступок, выбирая одиночество, для того, чтобы сохранить свое «Я».

В этом тоже можно усмотреть раннее влияние Кьеркегора. Экзистенция, для С. Кьеркегора, – это, прежде всего, непосредственный личный опыт переживания человеком своего существования. В этом случае существующим является тот, кто испытывает интерес к трудностям и обстоятельствам своего бытия и занят, целиком и полностью, самим собой, и эта «занятость», по мнению С. Кьеркегора, требует единичного числа. Подобное отношение, относящееся к себе самому, это Я, не может быть положено иначе, как через себя самое или же через другого (*et Andet*). Отношение к самому себе одновременно всегда предполагает с неизбежностью отношение к иному, другому, а это иное у С. Кьеркегора есть Бог [8]. Кто этот другой для Бахтина мы с уверенность сказать не можем.

Для С. Кьеркегора сущностной характеристикой человеческого бытия является способность человека к свободному выбору и к принятию за него ответственности. Экзистенция, по мнению С. Кьеркегора, есть «внутреннее», которое постоянно переходит во внешнее, предметное бытие. Предметное бытие выражает собой неподлинное существование человека, а обретение экзистенции предполагает решающий выбор, посредством которого человек переходит от созерцательно-чувственного способа бытия, детерминированного внешними факторами среды, к самому себе, единственному и неповторимому. Этот путь С. Кьеркегор называет экзистенциальной диалектикой [8].

У Бахтина это имеет следующий вид: «Участное мышление и есть эмоционально-волевое понимание бытия как события в конкретной единственности на основе не алиби в бытии, т. е. поступающее мышление, т. е. отнесение к себе как к единственному ответственно поступающему мышлению» [7].

Отстраненность Бахтина от мира, его со-бытие в этом мире прослеживается в записанных Дувакиным диалогах с Бахтиным, читая которые поражаешься, прежде всего, его полной отстраненностью, граничащей с безразличием от окружающей действительности. Особенно ярко это проявляется в отношении периода 1941-1945 гг. Создается впечатление, что он даже не знал или не придавал значение Отечественной войне, его больше заботили собственные проблемы, переезд в более комфортные условия, смена работы. Справедливости ради необходимо сказать, что его заботило, прежде всего, возможность осуществлять любимые им интеллектуальные занятия в виде чтения книг и написания различного рода философских комментариев, но также отсутствие хлеба, колбасы и сахара, которые он просил друзей прислать из Москвы. Как дела на фронте, как живут люди в воен-

ной и послевоенной Москве и в стране, его, по-видимому, не интересовало. Эти вопросы не прослеживаются ни в диалогах, ни в письмах Бахтина того времени.

Сравнивая судьбу Кьеркегора и судьбу Бахтина приходим к определенным выводам. Вопреки распространенным мнениям, расколотое «я» Кьеркегора не становится самодовлеющим – оно всегда с установкой на «другого», всегда в непрестанном движении, в бесконечных поисках возможности целостной экзистенции. У Бахтина, в его философской антропологии «расколотое Я» трансформируется в проблему несовпадения личности с собою. Например, в «Авторе и герое» («я как субъект никогда не совпадаю с самим собою») [6] это не только несовпадение личности с самим собой, это радикальный разрыв с «обыденностью» во всех ее проявлениях, с тем, как понимается мир и с повседневной социальной практикой.

На наш взгляд, Бахтин идет именно путем Кьеркегора, говоря: «В эстетическом бытии можно жить, и живут другие, а не я – это любовно созерцаемая жизнь других людей..., себя я не найду в ней, но лишь своего двойника-самозванца» [7].

С большой долей уверенности можно сказать, что Бахтина у Кьеркегора привлекало многое, что нашло отражение в его работах, например проблема единственности. Центральным понятием философии Кьеркегора является, несомненно, «единичный индивид» (Enkelte), а понятием, противостоящим ему, – «всеобщее». Необходимо иметь в виду, что «единичный индивид» представляет собой совершенно особое понятие, поскольку не имеет определения, не обладает никакими свойствами, кроме одного – быть индивидом, т. е. единственным, единичным. «Единичный индивид» Кьеркегора – это индивид, не просто стоящий выше всеобщего, но индивид, находящийся в абсолютном отношении к Абсолюту, т. е. нашедший Бога, вступивший на путь веры [8].

Борьба с самим собой и обоснование того, что «я единственный несущий ответственность за свой поступок» находит свое выражение и в определенных неясностях в биографии М.М. Бахтина. Этих неясностей много, мы не пытаемся найти так называемые «жаренные факты», в этих неясностях мы хотим найти смысл философской антропологии Бахтина, так как наша цель это осмысление феномена Бахтина как такового. Эти и многие другие факты, не объясненные никем, ставят много вопросов и требуют большой точности формулировок, но это не наша тема. Мы ставили цель понять основную идею творчества Бахтина М.М., одаренного и талантливого ученого, идеи, потерянной в многоголосье дифирамбов и коньюктурных точек зрения, попыток канонизации его и попыток поместить его творчество в прокрустово ложе различного рода определений.

Заключение. Объем статьи не дает возможности проведения детального анализа поднятых нами вопросов, но дает возможность следующих предварительных выводов.

Основой философской антропологии Бахтина М.М. является его собственная жизнь и судьба, анализ которой предопределил экзистенциализм С. Кьеркегора, основной идеей которого является человеческое существование (бытие).

Философия Бахтина, это не новая философия, это философия непризнанного при жизни одаренного человека, человека, не имевшего возможности самореализации, отказавшегося от борьбы, вынужденного существовать в навязанных ему условиях и сумевшего сохранить себя для себя. Неслучайно многие авторы отмечают, что произведения Бахтина надо читать как одну книгу для того, чтобы понять то, что он хотел сказать, а не анализировать отдельные отрывки и термины из его работ. Это есть и в его работе «Автор и герой», где он анализирует категорию части и целого.

Тем не менее, Бум Бахтина, рано или поздно, закончится или перейдет во второй круг. Но если это произойдет, то это будет очень ограниченный, можно даже сказать узкий круг особого рода интеллектуалов.

Список использованной литературы:

1. Белов, В.Н. Восприятие М.М. Бахтина на западе: несколько общих замечаний / В.Н. Белов // Вестник РУДН. – Серия: Философия. – 2017. – Т. 21.– № 1. – С. 93–97.

2. Беседы В.Д. Дувакина с М.М. Бахтиным. Вступ. ст. С.Г. Бочарова и В.В. Радзишевского; закл. ст. В.В. Кожинова. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 342 с.

3. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – Изд. 2-е. –М., 1986.

4. Бахтин, М.М. Заметки / М.М. Бахтин // Собрание сочинений в 7-ми томах, Том 5. – М.: Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН, 1996. – С. 351.

5. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор // М.: «Республика», 1993.

6. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Собрание сочинений в 7-ми томах, Том 1. – М.: Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, 1996. – С. 231.

7. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – Ежегодник 1984–1985. – М., 1986. – С.80–160.

8. Кьеркегор, С. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам» (фрагменты) / С. Кьеркегор // Пер. с дат. и комм. Д.А.Лунгиной // Логос. – 1997. – №10. – С. 139–147.

Алексеёнок Д.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
Diana-al@mail.ru
Виноградова С.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru

УДК 159.9.072

Акт поступления в вуз в контексте идей М.М. Бахтина

Статья посвящена проблеме значимого поступка для личности – акта выбора профессии и поступления в вуз. Обозначаются психологические характеристики периода поздней юности. Приводятся результаты и анализ эмпирического исследования.

Ключевые слова: поступок, событие, профессиональное самоопределение.

The act of entering to the University in the context of M.M. Bakhtin's ideas

The article is devoted to the problem of a significant act for a person – the act of choosing a profession and entering a University. Here are marked psychological characteristics of the period of late youth. The results and analysis of empirical research are presented.

Key words: the act, the event, the professional identity.

Введение. Поступление в вуз является важным поступком, переломным событием в жизни молодых людей. Этот момент, пункт на линии жизненного пути

личности имеет особенное значение, так как во многом будет определять ход жизни человека на многие годы, или даже десятки лет вперед.

Рассмотрим психологическую составляющую этой проблемы с позиции и понимания русского философа, культуролога, теоретика европейской культуры и искусств – М.М. Бахтина. «Живущий человек изнутри себя устанавливается в мире активно, его осознаваемая жизнь в каждый ее момент есть поступление: я поступаю делом, словом, мыслью, чувством; я живу, я становлюсь поступком. Однако я не выражаю и не определяю непосредственно себя самого поступком; я осуществляю им какую-нибудь предметную, смысловую значимость, но не себя как нечто определенное и определяемое; только предмет и смысл противостоят поступку. В поступке отсутствует момент саморефлекса поступающей личности, он движется в объективном, значимом контексте: в мире узкопрактических (жизненно-житейских) целей, социальных, политических ценностей, познавательных значимостей (поступок познания), эстетических ценностей (поступок художественного творчества или восприятия) и, наконец, в собственно нравственной области (в мире ценностей узкоэтических, в непосредственном отношении к добру и злу). И эти предметные миры ценностно всецело определяют поступок для самого поступающего. Для самого поступающего сознания поступок его не нуждается в герое (то есть в определенности личности), но лишь в управляющих и осмысливающих его целях и ценностях» [1, с. 122–123]. Действительно, для одной личности такой поступок как акт поступления в вуз является значимым, важным событием жизни, в котором мы можем увидеть именно то, что описывает исследователь М.М. Бахтин, а для других таковым не является.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Начало и продолжительность юношеского периода по И.С. Кону зависят от двух факторов: психофизиологического созревания организма и социализации личности. Автор предлагает следующую периодизацию: ранняя юность – от 15 до 18 лет, поздняя юность – от 18 до 23–25 лет. Далее мы будем рассматривать условно студенческий возраст в рамках второго периода юности по И.С.Кону, то есть от 18 до 23-25 лет [3].

Именно в этот период формируется прочная основа будущей трудовой, профессиональной деятельности, понимание себя в профессии. Это то время, когда человек становиться на путь приверженности к профессии и осваивает ее, что в нашем случае соответствует такой фазе развития профессионала как фаза адепта [2]. В период юности происходит личностное самоопределение в различных жизненно важных сферах, наступает фаза реализации собственного «Я», происходит выбор места учебы или профессии. Главные события этого возраста определяются как вхождение в систему новых общественных отношений, на данном возрастном этапе решается такая важная задача как формирование идентичности, т. е. целостного «Я» гармонично сочетающего разные элементы личности. Юность завершает этап первичной социализации, которая характеризуется готовностью к труду, семейной жизни, выполнения гражданских обязанностей [3].

Характерной чертой юношеского возраста является формирование жизненных планов. Жизненный план в данном возрасте – это, в первую очередь, выбор профессии. Выбор профессии сопряжен и с выбором дальнейшего жизненного пути, когда необходимо будет определить свое место не только в производственном процессе, но и в общественных отношениях. Также следует отметить, это возраст специфических психологических контрастов, которые характеризуют как внутренний мир человека, так и сферу его личностных отношений. Постараемся про-

анализировать некоторые особенности личности, находящейся именно на этапе освоения профессии, которые проявляются в рамках реализации себя в профессиональной деятельности.

Материал и методы. В качестве контингента испытуемых в нашем исследовании выступили студенты I–V курсов УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в количестве 170 человек. В ходе работы нами были применены различные методы исследования. В частности, метод сочинения. В использовании сочинения как метода мы отталкивались от понимания текста как единицы общения, обладающей целостным смыслом, имеющим отношение к ценности и требующей ответного понимания, включающего в себя оценку. В данной работе был использован метод эпистолярного сочинения, предложенный З. Гришановой, Е.В. Левченко [4]. Затем сочинения подвергались смысловому и контент-аналитическому анализу. Было выделено несколько содержательных типов смыслов, которые проявлялись в разных отношениях. В рамках данной статьи мы рассмотрим те, которые выступают в отношениях реализации себя в профессиональной деятельности. Это выражалось в ответах респондентов типа: «важно окончить вуз, получить высшее образование, специальность», «хочу иметь интересную перспективную работу», «реализовать себя как специалист», «для меня важен профессиональный рост», «я хочу стать хорошим специалистом», «быть образованным, воспитанным», «получить профессию».

Результаты и их обсуждение. Результаты нашего исследования мы можем представить следующим образом. Так, у первокурсников значительно сильно выражена направленность на реализацию себя в профессии (около 15% упоминаний). Студенты говорят о важности для них этапа получения высшего образования, ценности тех знаний и умений, которые помогут в реализации себя как «хорошего специалиста». Это связано с тем, что для многих из них действительно значимым жизненным событием являлось поступление в университет, то есть успешное начало пути к тому, чтобы «стать образованным, воспитанным человеком, и получить профессию». Характерным для данной группы респондентов обнаруживается, что свою будущую трудовую деятельность они связывают только с той профессией, по которой получают образование в рамках вуза. Интересным является факт, что достаточно малое количество высказываний испытуемых относилось к значимости материальной стороны профессии (около 1%). Это может свидетельствовать о том, что в большей мере студентов первого курса интересуют содержательные моменты профессии, и, также, о том, что будущая самостоятельная жизнь в материальном плане для них является достаточно отдаленной, они довольны новым для себя статусом – статусом студента.

Стремление реализоваться в профессии, как один из вариантов смысла жизни, для студентов второго курса уже не так велико, сколько для первого курса (12% в сравнении с 15%), хотя имеет еще значимые позиции. Материальная сторона жизни занимает свое прежнее незначительное положение (1,2%). Таким образом, содержательные вопросы реализации себя в профессиональной деятельности студентов-второкурсников являются практически сходными с таковыми у студентов первого года обучения.

Представленность позиций, связанных со значимостью профессиональной реализованности для студентов третьего курса обучения занимает 10% упоминаний, то есть имеет уже наименее существенные по сравнению с предыдущими годами обучения позиции. Можно сказать, что они еще не понимают весь комплекс своих будущих профессиональных обязанностей, или уже пришли к выводу, что выбранная специальность в какой-то мере не соответствует их планам на жизнь.

Стремление реализовать себя в профессии у студентов предвыпускного курса увеличивается и приближается к значениям по первому курсу (14%). Данный

факт может быть связан с тем, что в результате уже достаточной теоретической подготовки и наличия определенного опыта в практической деятельности по приобретаемой специальности, студенты чувствуют некую компетентность и уверенность в себе как в будущем специалисте. В то же время достаточно малое количество студентов выпускного курса упоминают в своих сочинениях индикаторы смысла жизни в профессиональной деятельности (приблизительно 9%). Они говорят о неудовлетворенности своей настоящей профессией и о желании получить дополнительное образование. Это может быть связано с тем, что студентов характеризует личностная неготовность к выполнению работы практического характера. Также же значительно выросло стремление выпускников успешно реализоваться в материальном плане (2,5%), что может быть связано с наличием самостоятельной жизни, не зависимой от родителей, или с приближением таковой в ближайшем будущем.

Девушки намного чаще говорят о профессии как об одном из смыслов своей жизни по сравнению с парнями (66% и 26% соответственно). Это может быть объяснено тем, что для последних получаемая специальность дает возможности для последующей успешной реализации себя в сфере, не обязательно связанной с полученной профессией. Для девушек является важным получение хорошего образования, а мужчины чаще говорят о собственно трудовой деятельности, своей работе, чаще упоминают материальное благополучие как один из смыслов их жизни. Скорее всего, это можно объяснить традиционными социальными нормами и установками, существующими в нашем обществе.

Заключение. Таким образом, такой поступок как акт выбора профессии и, соответственно, поступление в вуз имеет разное значения на последующем этапе профессионального самоопределения. Профессиональная деятельность в плане самореализации в большей мере выступает для студентов первого и предвыпускного курсов обучения, в то время как на последнем году обучения в вузе она занимает наименьшее значение. Также к концу обучения у студентов чаще выступают индикаторы значимости реализации себя в материальной сфере. С увеличением курса обучения уменьшается удовлетворенность прошлым и перспективность будущего, где мы и видим разное отношение, и разные мотивы поступка несколько лет назад – выбора профессии и поступления в вуз. Снижение удовлетворенности прошлой жизнью показывает, что для студентов поступление в университет являло собой начало нового жизненного этапа с одновременным определением целей на ближайшее будущее, в то время как для студентов-выпускников ситуация окончания процесса обучения и приближение самостоятельной жизни, в частности и профессиональной, приводит к сомнению, будет ли такой же насыщенной и целенаправленной их жизнь в будущем. Студентов характеризует личностная неготовность к выполнению работы практического характера. В нашей работе показано, что существует противоречие между ориентацией на успех в жизни, в профессии в начале стадии адепта и возможностью реализации этих ориентаций на завершении данной стадии. Поэтому сегодня для педагогов, психологов является особенно важно не упустить этот особенный период в жизни каждого человека для становления и формирования ценностно-смысловой сферы, обеспечивающей дальнейшее успешное развитие личности профессионала.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин // Сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – 4-е изд.; стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010 – 304 с.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя / И.С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
4. Гришанова, З.К вопросу о психологическом здоровье личности / З.К. Гришанова, Е.В.Левченко // Школьный психолог. – 2001. – 11 сент. – С.6–11.

Бородич В.М.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат философских наук
hf@vsu.by

УДК 130.2:141.2

Вокруг несостоявшегося диалога

Статья посвящена проблеме реконструкции диалога М.М. Бахтина в историко-философском пространстве. В роли других участников представлены выдающиеся русские мыслители А.Ф. Лосев и М.К. Петров. В ходе обсуждения рассматриваются некоторые аспекты «точки сборки» и возможная направленность такого диалога.

Ключевые слова: диалог, диалектика, слово, филология, философия, карнавал, личность.

Around the failed dialogue

The article is devoted to the problem of the reconstruction of M. Bakhtin's dialogue in the historical and philosophical space. In the role of other participants are outstanding Russian thinkers A.F. Losev and M.K. Petrov. During the discussion, some aspects of the «assembly point» and the possible orientation of such a dialogue are considered.

Key words: dialogue, dialectics, word, philology, philosophy, carnival, personality.

Введение. М.М. Бахтин при жизни, по разным причинам, оказался лишённым возможности совершения плодотворного диалогического дискурса со многими достойными современниками. Понятно, что в условиях изменившейся парадигмы развития на постсоветском пространстве различными авторами не раз предпринимались попытки восстановить справедливость в отношении одного из ярчайших представителей философии диалогизма. Целью данной статьи является выявление некоторых аспектов подобного сотворчества.

Материал и методы. Предметом исследования являются конкретные реалии и перспективы со-мышления Бахтину выдающегося представителя, казалось бы, принципиально альтернативной проекту диалога диалектики А.Ф. Лосева. Порой их противопоставление достигает гротескной формы, достойной уже карнавала. Помимо Лосева в контекст исследования вводится фигура другого замечательного советского мыслителя, также работавшего во многом на стыке философии и филологии, М.К. Петрова. Основным методом в работе над указанным материалом можно считать сравнительный анализ и, как-то, усечённый собственно диалог.

Результаты и их обсуждение. Бахтину и Лосеву, двум выдающимся мыслителям советской эпохи, так и не довелось непосредственно вступить в развёрнутый диалог. Хотя оснований для этого было предостаточно. При всех имевших место различиях (в методах, подходах, направленности и т.п.), что собственно и предполагается в диалоге, уместность последнего определялась не только предметным единством их интересов, но и несомненной солидарностью в основных

мировоззренческих установках, а также соответствием «весовых категорий». Увы! Отдельные полемические реплики (хотя бы со стороны Алексея Фёдоровича в «Эстетике Возрождения») или даже косвенные упоминания о «другом» (тем же Лосевым в романе «Женщина-мыслитель») – ничтожная капля в так и не состоявшемся словесно-интеллектуальном акте-общении.

И компенсировать постфактум это упущение периодически случающимися реконструкциями не совершившегося события в театре нашего бытия можно лишь с большой долей оговорки. Сами по себе такие реконструкции интересны и значимы, однако их не следует и переоценивать. Вместе с тем, на фоне подобных паллиативов происходят и мероприятия совершенно иного рода. В угоду собственным амбициям и идеологическим фикциям рыцарей философии сталкивают искатели отнюдь не истины. Достаточно упомянуть изрядно затянувшуюся «тяжбу» с Бахтиным, спровоцированную С.Е. Кургиняном. Процесс, в который главному истцу удалось вовлечь и куда менее ухищрённых полемистов. Суть обвинения состоит не много ни мало в уличении Бахтина в разработке модели (Карнавал, Рабле), направленной на разрушение едва ли не цивилизационных кодов. Ну, а главной жертвой «злого умысла» пал Советский Союз. Или Империя «Красных смыслов» (в терминологии самого С. К. или его сподвижника в проекте «Назад в СССР» А.А. Проханова). Абсурдность всего спектакля, разыгрывающегося в СМИ уже добрых десять лет, для адекватного (!) корреспондента можно было бы считать очевидной. Притом, что инициатора легко уличить как в некомпетентности (при всей его эрудиции), так и в примитивных передёргиваниях. Впрочем, запретить штатному идеологу-режиссёру и актёру удовлетворять свой конспирологический порыв, демонстрируя очередной продукт, никак нельзя. А вот на использование им в своём опусе в качестве эксперта (кувалды?!) того же Лосева ответить не мешало бы. Одно дело – обращаться к слову поэта или философа в идеологических разборках (надо же на чём-то паразитировать!?) и несколько иное – сталкивать лбами, пусть и заочно, между собой уже самих мыслителей, путая божий дар с яичницей.

Однако от развёрнутого прямого ответа позволим себе воздержаться, ибо жанр полемики несколько отличен от диалога. А вспомнился сей казусный эпизод скорее для некоторого остранения заявленной темы. Кстати, обстоятельная реконструкция диалога наших героев могла бы помочь именно адекватным читателям в обхождении болотных огоньков и шатких досок в пространстве идеологий и технологий разномастных «смыслов».

Для того чтобы реконструировать диалог Бахтин-Лосев более обстоятельно, неплохо было бы ещё раз вычленить основные «вешки» на самой площадке, наметить «точки сборки» и «ключи». Поскольку площадка эта выглядит своей для классика собственно диалогизма, в целях компенсации (формальное равенство – безусловная норма диалога) напрашивается установление некоторого паритета между такими альтернативными методами, как Диалог и Диалектика. С учётом того, что Лосев – прежде всего диалектик, возводящий свою методу до высот Абсолютной Мифологии (аналогично гегелевскому движению от эмпирического через абстрактно-спекулятивное к конкретно-спекулятивному). В принципе не так и сложно отыскать в монологизме Диалектики имплицитный диалог, а в собственно а-методичном, как и союзная ему герменевтика, Диалоге разглядеть моменты диалектической строгости. Чары апологетов их радикальной несовместности представляются несколько надуманными. Об этом говорилось не раз. При желании можно внимательно пройтись по публикациям ряда заинтересованных и авторитетных авторов (С.С. Аверинцев, В.В. Бибихин, С.С. Хоружий, Н.К. Бонецкая,

В.С. Библер и т.д.). Где нетрудно обнаружить не просто наличие условия возможности диалога между М.Б. и А.Л., но и действительные моменты уже самой «точки сборки». Достаточно глубоко проработана эта тема в работах Л.А. Гоготишвили, равно и искренне занимающейся исследованием творчества обоих.

Уже в диалогической концепции М. Бубера, от которого во многом и отталкивался ещё совсем молодой неокантианец Бахтин, в качестве необходимой «ипостаси» диалога наряду с Я и Ты наличествует Вечное Ты. Чего как раз и нет в слове «Я-Оно». Всё это существенно переориентирует ситуацию общения, вырывая из контекста взаимодействия «субъект-объект», но и не редуцируя к панлогизму в духе Гераклита («Слушая не меня, но сам глагол, справедливо согласиться, что мудрое, – знать всё единым») [1. с 166] или Гегеля. Важно помнить, что Лосев, пусть в чём-то и неоплатоник, но, прежде всего, христианин. Как и Бахтин. И отнюдь не формальный. Личность – вот то главное, что объединяет Бахтина и Лосева. И личность вовсе не в зачастую суетном её понимании социологами, психологами и т.д.

Здесь Метафизика, в самых изысканных и непрофанированных своих ликах, уступает место именно Диалогу. Что, кстати, присутствует и в герменевтически-онтологических «штудиях» Мартина Хайдеггера.

По Лосеву: либо вы признаёте Личность как таковую, актуализируемую здесь и теперь в каждом человеке, либо начинаете размазывать её по всем столбам и притолокам. А в самом человеке сводите к функциям (то ли индивидуального организма, то ли социума) и «совокупностям отношений», пусть даже критикуемых с позиций преодоления тотального отчуждения и фетишизации. Есть пункт, в котором встречаются и Метафизика с Диалектикой, и наш Диалог. И этот пункт является ключом (или «точкой сборки» – в зависимости от того, как повернуть) и у Лосева, и у Бахтина. Ну, а «извивы» и нюансы их обращения будут уже по-настоящему самобытными (именно в силу причастности Личности в Самом Самом) и неповторимыми. Возьмём хотя бы такой нерядовой фрагмент из оговорок христианства у М. Б., как несогласие с заповедью о любви к ближнему, как самому себе, поскольку действительна лишь любовь к другому. В православной традиции, коей принадлежат оба, имеются разные протоки. Одни тянутся через исихазм и ареопагитику к первому Пришествию, и далее к апокалиптике, другие, вероятно, ко второму. Если разводить Лосева и Бахтина по этому пункту, вспоминается «Легенда о Великом инквизиторе» из «Братьев Карамазовых». Версия второго Пришествия. Далеко не оптимистическая. Ставшая предметом «обсуждения» не только в самом романе Достоевского.

В диалоге Бахтин-Лосев важнейшим элементом сборки (вероятно, именно ключом) является их отношение к слову. Что нашло выражение, в частности, и в понимании отношения уже философии и филологии, а также в самом понимании филологии, как «иной науки». Иной, по сравнению со всем комплексом даже т.н. гуманитарных дисциплин, включая собственно «филологические». Филология не есть одна из филологических наук. Как, очевидно, она не есть (наряду с философией) одна из наук вообще. И дело здесь не в обязательности их отождествления и возведения в ранг «науки наук». Такой сверхнаукой может оставаться та же математика. Понятно, что классическая филология, как она позиционирует себя в XVIII веке, играет по отношению к иным гуманитарным наукам (наукам о духе Дильтея и т.п.) роль этакой Метафизики времён Аристотеля. Но здесь уместно вспомнить об отношении к Метафизике (самого высокого «штиля») М. Хайдеггера. О тех уклонениях мысли от бытия, которые сопровождают её на протяжении

всей истории. О том, что у Мышления (Философии) и у Поэзии (Филологии?) – один исток. Пусть и прорастают они разно.

Ни Бахтин, ни Лосев (философы!) не сводят филологию ни к языкознанию, ни к литературоведенью, ни даже к риторике. Да. У Бахтина – Высказывание, а у Лосева Слово (Имя). Понятно, что у Бахтина слово может быть и высказыванием. Но здесь как раз и подчёркивается различие слова и слова.

Слово у Лосева – Символ. Не Знак! Слово собирает Вещь (значение знака) и её Смысл (образец). Так же, как оно может собирать Смысл и Знак-Образ. Собственно, это есть уже в языческом неоплатонизме. Но Лосев-то – не язычник! И сборка у него совершается не под сенью Вещи, а перед лицем (лицом-ликом) Личности. В присутствии Другого. В общении с другим. Пусть даже и опосредованном в том или ином социокультурном коде. Отличие Диалектики Лосева от гегелевской должно касаться и всяких там снятий-синтезов, не вписывающихся в концепцию Диалога.

Интересующимся данным вопросом можно обратиться, в частности, к следующему источнику [2, с. 92–96]

А мы введём в обозначенную здесь конструкцию новое лицо. Выдающийся советский философ М.К. Петров. В отличие от поколения Лосева-Бахтина, он не прошёл пертурбаций революции, лагерных кошмаров тридцатых… Просто был слишком молод. Воевал (в разведке). Кораблестроительный институт. Иностранные языки на кафедрах военных учреждений. Философия. Греки. Ростовский университет. Письмо Хрущёву. Исключение из партии. Увольнение из университета. Греки. Философия науки. Культуры. Замалчивания и обструкции (даже со стороны отнюдь не «попов марксистской идеологии»). Смерть. В 1987 году в возрасте 64-х лет.

Посмертные, если не слава, то, по крайней мере, известность и признание. Наличествует даже его школа при РГУ. Проводятся чтения. А чего-то всё одно не достаёт. Не хватает полномасштабной включённости в общефилософский дискурс, подобно Бахтину и Лосеву. Маловато и попыток реконструкции диалога Петрова с его коллегами по «цеху».

Название монографии С.С. Неретиной «Философские одиночества» [3], куда включён и очерк, посвящённый Петрову, относится к последнему, пожалуй, больше, чем к кому бы то ни было из остальных, выведенных в этой книге. Что касается опыта реконструкции диалога, то можно вспомнить работу Г.Ф. Перетятькина «О категориальном потенциале языка и мышления (М.К. Петров и А.Ф. Лосев)», вошедшую уже в сборник, посвящённый творчеству исключительно Михаила Константиновича, изданный под редакцией той же Неретиной [4]. Но касательно связки Петров–Бахтин мы, похоже, столкнёмся с ещё большими трудностями. А.Ф. Лосев, при всём своём православии, «античник». И обойти его в серьёзном дискурсе вокруг Петрова (такого же античника и самого упрямого европоцентриста среди современных русских) не представляется возможным. С Бахтиным дело обстоит несколько иначе. С одной стороны, предметом индуцирования собственной философии для Бахтина является не столько история, сколько литература. Причём, в отличие от лосевских «эстетик», Михаил Михайлович не отличался погружением в лоно слова греческого (прекрасно владея греческим, наряду с латинским и современными французским и немецким). А если учесть отсутствие уже у Петрова явной христианской ангажированности, то диалог между ними может представиться слишком абстрактным и вымученным.

Но спешить с подобными выводами всё-таки не стоит.

Во-первых, взгляды Петрова на соотношение философии и филологии существенно перекликаются как с Лосевым, так и с Бахтиным. Притом, что ключевым

«термином» у него оказывается Текст (без какого-либо уклонения в постмодернизм). Что касается категориальности, то именно здесь Петров может оказаться ближе скорее к Бахтину, нежели к Лосеву. И это весьма важно уже в случае обстоятельной реконструкции диалога по линии Бахтин–Лосев. Да, «площадка» самого Петрова не столько литература, сколько история. Здесь уже Лосев способен «сближать» Петрова с Бахтиным.

Во-вторых, сместим тему самого диалога в несколько иную плоскость. А именно, в духе В.С. Библера – в сферу «диалога культур». Достаточно обратить внимание на, пожалуй, самую выдающуюся культурологическую гипотезу Петрова. О пиратском пятидесятивёсельнике (пентокортоне), как первой модели, предвосхитившей как явление античного теоретизма с его Логосом, в пику завязанной на мифе Традиции, так и становление самой полисной демократии с её номократией и «политическим существом». Сама жизнь (оперативная обстановка) мотивировала эгейцев в момент их едва ли не окончательного вырождения (утрата письменности!) к переформатированию основного социокода. И существенную роль в столь плодотворной трансмутации их матрицы сыграл именно «диалог». Команда столь замечательного кораблика была весьма разношёрстной (как «этнически», так и «профессионально») да и ротация состава происходила ускоренными темпами. Традиционный код просто напросто не годился. А язык (письменность) «подобрали», перейдя от бывшего слогового письма к алфавитному, включив в обретённый алфавит буквы семитского покроя, перекроив при этом их значения.

Вот так и зачиналось становление будущей великолепной Античности, подхватившей падающее знамя из рук фригийцев и прочих, лишившихся грамоты, потомков минойско-критской цивилизации. Чем не гимн его величеству Диалогу!

И наконец – немножко карнавала. Что за диалог с Бахтиным без оного!?

Дадим слово самому М.К. Петрову: «анализируя, скажем, на примере Одиссея личные навыки гомеровского героя, мы видим, что он *не только царь-воин-земледелец-пират, но и спортсмен-многоборец, кораблестроитель, навигатор, плотник и безусловно же оратор, «софист»* (выделено нами – *В. Б.*) в греческом понимании этого термина, чем особенно восхищена его покровительница Афина» [5, с. 66–67].

Рушатся профессиональные перегородки, а вместе с ними и скрепы традиционного общества. Чем не карнавал?! Ролевая игра. Царь – Землепашец. Этакое переодевание-превращение. А чтобы подчеркнуть собственно карнавальность происходящего, автор уточняет: «…тот факт, что Одиссей, например, владеет навыками царя, земледельца, пирата, плотника и т.д. вовсе не означает, что он владеет ими для их реализации в действии. При случае, конечно, он может пойти и на это» [5, с. 68].

Кстати, последнее не напоминает ли нам того же Петра Алексеевича? Как, впрочем, и всю эпоху его преобразований, насыщенную карнавальными действами. Между прочим, так ковался код Российской империи, пока ещё не «Красной», в крушении которой кто-то ретиво пытается уличить Бахтина в купе с Франсуа Рабле. О карнавалах времён становления самой Советской власти, а также о сатурналиях пресловутых тридцатых позволим себе не продолжать. Но яростным обличителям «раблезианства-бахтинианства», рядящимся в истовых имперцев, не мешало бы над этим призадуматься.

Заключение. В философских речениях и конструкциях Бахтина и Лосева достаточно точек фундаментального соприкосновения и взаимопроникновения, чтобы признать диалог между ними не только возможным, но и имплицитно осуществляющимся. Персонализм. Герменевтика (пусть у Лосева и диалектически «препарированная»). Общность Судьбы… Более, чем достаточно.

Включение в контекст такого диалога равноценных им мыслителей, вроде того же М.К. Петрова, позволяет выявить новые интересные интенции в непресекающемся Со-мышлении.

Список использованной литературы:

1. Гераклит Эфесский: всё наследие: на язках оригинала и в рус. пер.: крат. изд. / подгот. С.Н. Муравьёв. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2012. – 416 с.

2. Данилин, С.Ю. А.Ф. Лосев и М.М. Бахтин. Диалектика и диалог / С.Ю. Данилин // СОФИЯ: Альманах: Вып. 1: А.Ф. Лосев: ойкумена мысли. Уфа: Издательство «Здравоохранение Башкортостана», 2005.

3. Неретина, С.С. Философские одиночества / С.С. Неретина; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФРАН, 2008. – 269 с.

4. Михаил Константинович Петров // [под ред. С. С. Неретиной]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 295 с.

5. Петров, М.К. Искусство и наука. Пираты эгейского моря и личность / М.К. Петров. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1995. – 140 с.

Ганкович А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистр психологии

anna-violla@rambler.ru

УДК 159.923:37.036.5:378.046.4

Технологии арт-терапии как фактор раскрытия личностного потенциала слушателей ИПК

Статья посвящена проблеме раскрытию личностного потенциала слушателей ИПК и ПК ВГУ имени П.М. Машерова педагогических специальностей на основе концепции творческой коммуникации.

Ключевые слова: личностный потенциал, развитие, творческая коммуникация, технологии Арт-терапии, экспрессивная психотерапия, искусство.

Technologies of Art therapy as a factor in unlocking the personal potential of IPK

The article is devoted to the problem of revealing the personal potential of students of the IPC and the PC of the VSU named after PM Masherov of pedagogical specialties on the basis of the concept of creative communication.

Key words: personal potential, development, creative communication, Art-therapy technologies, expressive psychotherapy, art.

Введение. В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает важное место. На современном этапе развития дополнительного образования взрослых нам следует задуматься о том, что развитие потенциально новых возможностей педагогов играет значимую роль в раскрытии личностного потенциала человека, перераспределении его перспектив и новых приоритетов. Раскрытие новых ресурсов требует от нас, создание особых условий, для реализации которых необходимо понять каким образом происходит раскрытие личностного потенциала. Вхождение в новый этап своей профессиональной деятельности, порождает новый веер проблем. Изменившаяся профессиональная ситуация стимулирует образование новых психологических свойств и качеств. Происходит кардинальная перестройка психологической структуры личности, так как изменяется

сложившаяся система координат жизнедеятельности человека. Отныне новая профессиональная картина мира становится мощным фактором развития личности.

Классик русской мысли Михаил Михайлович Бахтин выдвинул много оригинальных идей. Работы мыслителя на стыках многих наук – культурологии, филологии, литературной критики, семиотики, психологии, языкознания. Что дает нам возможность опираться на его взгляды в различных направлениях научных знаний.

«Целое называется механическим, если отдельные элементы его соединены только в пространстве и времени внешней связью, а не проникнуты внутренним единством смысла. Части такого целого хотя и лежат рядом и соприкасаются друг с другом, но в себе они чужды друг другу. Три области человеческой культуры – наука, искусство и жизнь – обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству» – отмечал М.М. Бахтин в своей работе «Искусство и ответственность» [1]. К такому единству мы и стремимся давая возможность слушателям Института повышения квалификации и переподготовки кадров ВГУ имени П.М. Машерова, специальность «Дошкольное образование» раскрыть свой личностный потенциал через творческую коммуникацию в концепции Арт-терапевтических подходов. По мнению А.И. Копытина творческая коммуникация является особого рода деятельностью, основное содержание которой составляет более свободное, чем в большинстве поведенческих ситуаций, общение людей, сопровождающимся получением нового опыта и преодолением коммуникативных стереотипов, и тем самым дающее толчок развитию личности [3].

Цель нашего исследования состоит в определении структурно-содержательных, функциональных характеристик Арт-терапии для раскрытия творческого потенциала личности педагога. Основной задачей являлось систематизировать психолого-педагогические средства стимулирования творчества слушателей ИПК и ПК УО «ВГУ имени П.М. Машерова», специальность «Дошкольное образование» и определить возможности Арт-терапии в раскрытии творческого потенциала личности.

Материал и методы. Для решения поставленных задач в работе был использован комплекс методов: изучение и обобщение преподавательского опыта, анкетирование, тестирование, собеседование со слушателями; опытно-экспериментальная работа (театрализованные постановки). При проведении исследования было задействовано 285 человек-слушателей по специальности «Дошкольное образование».

Результаты и их обсуждение. Важное значение, в согласовании личности с профессией, в разрешении возникающих на протяжении педагогической деятельности ненормативных ситуаций, кризисов, противоречий может иметь раскрытие творческого потенциала. Целенаправленное использование комплексной системы как специфических, так и неспецифических способов подготовки на основе творческой коммуникации способствует новому профессиональному раскрытию личностного потенциала педагога. В своей работе мы опирались на модель развития творческого потенциала личности учителя средствами Арт-терапии [2].

П.Ф. Вишнякова в качестве креативных компонентов творческого потенциала личности выделяет восемь основных: оригинальность, воображение, интуицию, творческое мышление, юмор, эмпатию, любознательность, творческое отношение к деятельности [3]. В.А. Моляко [4] называет следующие составляющие творческого потенциала личности:

• стремление к развитию, духовному росту;

• способность удивляться, приходить в замешательство при столкновении с новым или необычным;

• способность к быстрому приобретению новых знаний;

• способность полностью ориентироваться в проблеме, отдавать себе отчет в ее состоянии;

• спонтанность, непосредственность;

• спонтанная гибкость;

• оригинальность;

• дивергентное мышление;

• восприимчивость («открытость») по отношению к новому опыту... и целый ряд других признаков, имеющих связь с креативностью как динамической составляющей творческого потенциала личности [4].

Рисунок 1. – Модель развития творческого потенциала личности будущего учителя средствами Арт-терапии

Разработка, и внедрение слушателями в учебный процесс дошкольных учреждений театрализованных постановок и дало возможность реализации и раскрытию данных компонентов.

Заключение. Основываясь на проведенном нами анализе трудов, посвященных теории и практике Арт-терапевтического воздействия и собственном практическом опыте мы выявили наличие богатых развивающих возможностей Арт-терапии, предпосылок для развития творческого потенциала личности, что может быть использовано в рамках социально-психологического воздействия в процессе дополнительной профессиональной подготовки педагогов.

Арт-терапия как методическое средство, заключает в себе развивающие возможности, содействующие всестороннему раскрытию творческого потенциала личности:

- терапия искусством, использующая комплекс разнообразных форм творческого самовыражения, предоставляет возможность самовыражения в творчестве, протекание которого возбуждает креативные компоненты (воображение, интуицию, оригинальность, гибкость и беглость творческого мышления), а также способствует снятию барьеров, блокирующих проявление творческого потенциала личности;

- использование Арт-терапии создает условия для осознания ценности творчества в личном и профессиональном аспекте его рассмотрения;

- целенаправленное Арт-терапевтическое воздействие акцентирует направленность личности на творческие виды деятельности, одним из которых является профессионально-педагогическая деятельность.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Искусство и ответственность / Бахтин М.М. // Философская эстетика 20-х годов. – Том 1.

2. Ганкович, А.А. Психологическое сопровождение молодых педагогов на стадии профессиональной адаптации / А.А. Ганкович // Социотипическое поведение личности; сб.науч.ст. – Витебск, 2010. – С. 107–112.

3. Ганкович, А.А. Концепция творческой коммуникации в контексте экспрессивной псхотерапии искусством / А.А.Ганкович // Наука-образованию, производству, экономике: материалы XVI (63) Регион.науч.-практ.конф.преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов. – Витебск, 2011 – Т. 2. – С. 81–83.

4. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: В 2-х томах / Н.Ф. Вишнякова. – Минск: Пресс, 1996. – 216 с.

5. Моляко, В.А. Психологаческое изучение творческой личности / В.А. Моляко. – Киев: Изд-во «Киершка», 2013. – 67 с.

Данилова Ж.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Старший преподаватель

danilova_17@mail.ru

УДК 159.922.7+316.772.4:101.9(091)

Проблема диалогичности лингвистической коммуникации М.М. Бахтина в педагогическом взаимодействии

Данная статья рассматривает проблему реализации диалогического подхода М.М. Бахтина в современном образовательном педагогическом взаимодействии преподавателя и студенческой аудитории. Результат такого взаимодействия нацелен на формирование понимания содержания транслируемого учебного материала и взаимопонимания в системе коммуникации «преподаватель – студент».

Ключевые слова: диалогичность, коммуникация, язык, знак, значение слова, понятие, узнавание, понимание, взаимопонимание.

The problem of dialogic linguistic communication of M.M. Bakhtin in pedagogical interaction

This article examines the problem of implementing the dialogical approach of M.M. Bakhtin in the modern educational pedagogical interaction of the teacher and student audience. The result of such interaction is aimed at forming an understanding of the content of the broadcast educational material and mutual understanding in the "teacher-student" communication system.

Key words: dialogue, communication, language, sign, meaning of the word, concept, recognition, understanding, understanding.

Введение. В качестве теоретической основы *диалогического подхода* в педагогическом межличностном взаимодействии, мы рассматриваем разработанную М.М. Бахтиным концепцию диалога, для которой первичным, исходным фактом

является само общение, взятое до (или вне) его психологических определений в понятиях той или иной традиции [1].

Дж. Шоттер, анализируя подход диалогичности лингвистической коммуникации М.М. Бахтина, в этой связи отмечает: «Поскольку человек никогда не может в полной мере оказаться на месте другого (не потеряв при этом своего собственного), двое собеседников никогда не могут вполне понять друг друга; они лишь частично оказываются, удовлетворены взаимными репликами. Каждое высказывание вызывает отклик. Таким образом, творческое преодоление каждой «пропасти» вызывает нужду в дальнейшем отклике, и лингвистическая цепь остается ненарушенной. Объектом изучения как раз и является то, что это значит для нас как для индивидов, участвующих во множестве различных диалогов» [цит. по 2, с. 107].

М.М. Бахтин подчеркивает, что «идея интериндивидуальна и интерсубъективна. Идея – это живое событие, разыгрывающееся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний». Следовательно, и понимание в системе межличностного педагогического взаимодействия «преподаватель – студент» также носит диалогический характер. Значение транслируемых преподавателем учебных терминов, понятий не схватывается, не отражается, а формируется и уточняется в диалоге участвующих в процессе взаимного познания и понимания людей [3].

Помимо содержательной стороны понимания, философию интересовал и его процессуально-динамическая сторона. Подробный анализ процесса понимания дан М.М. Бахтиным в работе «К методологии гуманитарных наук». Это плавный переход образа в символ, где есть отдельные акты, неразрывно слитые воедино, но каждый отдельный акт имеет идеальную смысловую (содержательную) самостоятельность и может быть выделен из конкретного эмпирического акта. Перечислим их:

1. Психофизиологическое восприятие физического знака (слова, цвета, пространственной формы).

2. Узнавание (в терминах М.М. Бахтина) его как знакомого или незнакомого. Понимание его повторимого (общего) значения в языке.

3. Понимание его значения в данном контексте (ближайшем и более далеком).

4. Активно-диалогическое понимание (спор-согласие). Включение в диалогический контекст. Оценочный момент в понимании и степень его глубины и универсальности» [3].

Как мы видим, М.М. Бахтин выстроил последовательность этапов понимания так, что каждый последующий является более глубоким и полным по содержанию. Понимание проделывает путь от психофизиологического восприятия до осознания глубины и универсальности того, что стало понятным. Во взгляде автора на понимание присутствует субъективный индивидуальный контекст. Понимание выступает как активная работа с информацией, наполнение её индивидуальным значением, смыслом, содержанием [1].

Безусловно, диалогическое взаимодействие является огромным динамическим потенциалом для развития личности и профессиональной состоятельности студента в будущем. Ведь сам диалог предполагает равенство позиций партнеров, позитивное отношение сторон друг к другу. Кроме того, диалогическое общение характеризуется преобладанием когнитивного и эмоционального компонентов, способствующих продуктивному образовательному взаимодействию. Эффективность диалога обеспечивает его открытость, искренность, эмоциональная насыщенность.

Диалогическое общение в педагогическом взаимодействии в системе «преподаватель – студент» является основой для решения двух сложных психолого-педагогических задач:

- с одной стороны, диалог ориентирован на самого себя (студента, преподавателя), давая путь самопознанию, саморазвитию, способствуя удовлетворению потребности в признании, понимании;

- с другой стороны, цель диалога – другой человек, так как только отношение к другому как к ценности позволяет достичь целей, касающихся своего «Я».

В современной педагогической психологии достойны внимания, следующие диалогические технологии: «слушание – слышание» и «смотрение – видение». Реализация диалогического подхода в процессе образовательного взаимодействия предполагает обращение внимания на реальность общения преподавателя со студенческой аудиторией, а не на формальность передачи учебного материала без ориентации на адекватность восприятия образовательной информации. Единицей анализа в данном контексте должно являться не слово (понятие) с отнесенным к нему значением, и не предложение, и даже не отдельный выделенный речевой акт. Объектом анализа может быть только высказывание – «исторически индивидуальное целое. Слово приобретает свое значение только в контексте всего высказывания. Согласно диалогическому подходу, в высказывании субъектов педагогического взаимодействия в системе «преподаватель – студент» уже содержатся определенные «подсказки», которые позволяют участникам образовательного взаимодействия определять, какое позиционирование осуществляется.

Как известно, процесс обучения – это сложный коммуникативно-познавательно-деятельностный процесс, движущей основой которого является вербализованное взаимодействие значений единиц образовательного содержания. Процесс обучения определяется наличием трех действующих начал: это учебное содержание как источник познания; преподаватель как посредник между учебной информацией и студентом и в определенной мере также являющийся источником познания; студент как субъект, воспринимающий учебное содержание, осознающий его, деятельностно проявляющий знание при использовании различных форм контроля качества переданной информации.

Итак, мы имеем три взаимодействующие и взаимообусловленные составляющие коммуникативно-познавательного процесса в обучении, когда качественное или количественное изменение каждой составляющей вызывает немедленное качественное изменение другой. Вместе с тем, коммуникативно-познавательная деятельность не может состоятся (как и вообще процесс коммуникации), если не будет найден общий механизм деятельности. Таким механизмом коммуникативно-познавательной деятельности является *взаимопонимание*. Взаимопонимание в данном контексте мы рассматриваем в широком значении, то есть понимание и текстуально-конкрентное, и взаимопонимание на уровне конкретно-словесных значений, и понимание, достигающее интеллектуально-духовного уровня. И в том и в другом случае необходимым условием является единство в понимании языковых значений тех единиц учебного содержания, которые должны быть усвоены в рамках читаемого курса. Следовательно, необходимым условием образовательного процесса является единство понимания языковых значений. Деятельность, направленная на достижение такого взаимопонимания в осознании содержания единиц учебной информации, и составляет сущность семантического подхода в педагогическом межличностном взаимодействии.

Исследуя ключевую для своей теории эстетико-философской концепции личности идею «Я» и «Другой», М.М. Бахтин вводит в единый контекст **диалогизм** понимания личности и бесконечность смысла. В основе такого сближения, по мнению автора, лежит представление о двух формах познавательной активно-

сти: монологической – познание вещей и любых объектов знания (в том числе и человека) и диалогической – познание другого субъекта [3].

Монологизм, по М.М. Бахтину, отрицает наличие вне себя другого равноправного сознания, другого равноправного «Я» («Ты»). При монологическом подходе «Другой» остается только объектом сознания, а не другим сознанием. Диалогизм, по мнению М.М. Бахтина, присущ природе сознания, природе самой человеческой жизни. Подлинная жизнь личности совершается в точке несовпадения человека с самим собой, она доступна только диалогическому проникновению в другого, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя [1].

Понимание человеческой личности, как показывает М.М. Бахтин, возможно только благодаря диалогу. Человек изнутри самого себя не может ни понимать себя, ни даже стать собой. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи – с ними можно только диалогически общаться». Чтобы понятии личность в целом, нужна позиция вненаходимости, которая отрицает как характерный для «философии жизни» путь вчувствования, вживания в душу другого человека, ведущий к слиянию с переживаниями другого. В любой момент своего существования, отмечает М.М. Бахтин, человек имеет в себе помимо того, что мы в нем «объективно видим», еще и возможности. Поэтому человек никогда не совпадает с самим собой, с тем, что он представляет собой в реальности; он способен опровергнуть данную ему другими или самим собой характеристику. Иными словами, личность нельзя раскрыть ни как объект безучастного нейтрального анализа, ни путем вчувствования – она сама должна раскрыться в диалоге с «Другим» [3].

По М.М. Бахтину, единство мира обеспечивается диалогом. М.М. Бахтин философски осмыслил и представил новую – полифоническую – картину мира, которая была более адекватна мировоззрению XX века, чем монологические воззрения эпохи Нового времени. Решающую роль в создании новой художественной модели мира М.М. Бахтин отводил Ф.М. Достоевскому, полагая, что философски-художественные открытия этого писателя еще недостаточно осмыслены и оценены [3].

За последнюю четверть XX века бахтиноведение превратилось в самостоятельную отрасль гуманитарного знания, изучающую не только современное литературоведение, но и весь комплекс гуманитарных наук. Эстетико-философская концепция личности М.М. Бахтина стала подлинной методологией современного гуманитарного знания. Реализация диалогического подхода в процессе образовательного взаимодействия предполагает обращение внимания на реальность общения преподавателя со студенческой аудиторией, а не на формальность передачи учебного материала без ориентации на адекватность восприятия образовательной информации. Единицей анализа в данном контексте должно являться не слово (понятие) с отнесенным к нему значением, и не предложение, и даже не отдельный выделенный речевой акт. Объектом анализа может быть только высказывание – «исторически индивидуальное целое». Слово приобретает свое значение только в контексте всего высказывания.

Согласно диалогическому подходу, в высказывании субъектов педагогического взаимодействия в системе «преподаватель – студент» уже содержатся определенные «подсказки», которые позволяют участникам образовательного взаимодействия определять, какое позиционирование осуществляется. В диалоге момент понимания значения высказывания – это момент смыкания контекстов, когда понимание контекстов согласовывается, а также согласовывается межличностное позиционирование во взаимодействии [4, с. 81].

Материал и методы. Исследование проблемы формирования и развития разделяемого поля значений в процессе межличностного образовательного взаимодействия в системе «преподаватель – студент» мы проводили, используя *метод контент-анализа*, который основан на определении повторяемости (частотности) различных смысловых и формальных элементов в документах (определенных понятий, суждений, тем, образов). Выяснение особенностей понимания студентами-психологами психологических терминов и понятий в процессе образовательного взаимодействия «преподаватель-студент» мы проводили с использованием *метода направленный ассоциаций*. Кроме того, в качестве одного из основных «инструментов» для анализа вербально полученной информации мы использовали *феноменологическое интервью.* Остановимся подробнее на каждом из использованных методов.

Главная цель проводимого нами контент-аналитического исследования заключалась в выяснении связи учебного текста (основных понятий лекционного материала) с некоторой «внетекстовой реальностью», продуцирующей данный текст для последующего воспроизведения. В данном случае, под термином «внетекстовая реальность» мы понимаем сформированное поле значений студенческой аудитории на основе ранее приобретенного опыта образовательного взаимодействия в процессе обучения в вузе.

Проводимое нами контент-аналитическое исследование условно было разделено на этапы. На *первом этапе* нами были определены и описаны задачи, теоретическая основа и объект исследования, был разработан категориальный аппарат, были выбраны соответствующие качественные и количественный единицы контент-анализа. На *втором этапе* проводимого контент-аналитического исследования была составлена кодировочная инструкция. При осуществлении соотнесения категорий и подкатегорий контент-анализа с конкретными содержательными элементами текста (основными терминами и понятиями лекции) мы определили в тексте индикаторы выбранных категорий исследования. Кроме того, нами было представлено развернутое описание категорий в терминах исследуемых текстов. Все категории и подкатегории контент-аналитического исследования кодируются, т.е. им даются определенные цифровые или буквенные обозначения. В копировочную инструкцию включается также обозначение знака информации, который определяется как «положительное», «отрицательное» и «нейтральное» отношение, что соответственно кодируется как «+». «-», «О». На *третьем этапе* проводимого исследования нами была проведена пилотажная кодировка текста студенческих ответов по тематике лекционного занятия. Кодировка текста представляет собой непосредственный перевод качественных, смысловых единиц (категорий, подкатегорий) в количественные единицы через нахождение их индикаторов в тексте, т.е. перевод текстов в условные обозначения – коды (цифры или буквы, которыми обозначены в кодировочной инструкции те или иные категории и подкатегории). *Четвертый этап* нашей работы заключался в кодировке всех исследуемых текстов ответов студенческой аудитории. Кроме того, мы использовали процесс квантификации, то есть переводили в цифровое измерение все исследуемые тексты. Частоту и объем упоминания категорий и подкатегорий контент-анализа мы регистрировали в заранее подготовленных таблицах. *Пятый этап* – этап статистической обработки полученных количественных данных. Мы использовали методику Ч. Осгуда по расчету совместной связанности различных элементов содержания в сообщении. *Шестой этап* – этап интерпретации полученных данных контент-аналитического исследования. Здесь, как и на первом этапе, доминирует качественная сторона контент-анализа.

Основой проведенного контент-анализа является понятийная сетка, то есть слова, учебные термины, необходимые для понимания студентами опорных понятий учебного лекционного материала. Это значит, что единицей анализа выбирается часть текста письменного ответа студента, содержащая информацию об определенном понимании студентом учебного лекционного материала.

Результаты и их обсуждение. Основной целью исследования с использованием метода направленных ассоциаций послужило выяснение некоторых особенностей понимания студентами-психологами психологических терминов и понятий в процессе образовательного взаимодействия «преподаватель-студент».

В исследовании приняла участие группа испытуемых: студенты II курса факультета социальной педагогики и практической психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (специальнсть – «Психология») в составе 21 человека.

В качестве слов-стимулов были выбраны следующие научные понятия психологии: психология, поведение, кризис, саморегуляция. В задании испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Напишите Ваши смысловые ассоциации на перечисленные понятия, то есть слова, первыми всплывающие в памяти при упоминании данного термина». Время ответа ограничивалось 10 минутами, количество реакций не ограничивалось. В результате было получено 353 ответа-реакции на 4 предложенных понятия-стимула. Количественные результаты полученных ответов-реакций были представлены нами в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты исследования смысловые ассоциации на перечисленные понятия

№ п\п	Слова - стимулы	Общее количество выборов (%)	Количество повторяющихся ассоциаций (%)
I.	Психология	97	32
2.	Поведение	96	21
3.	Кризис	92	23
4.	Саморегуляция	68	14

Ответы, даваемые студентами-психологами, могут быть охарактеризованы, как нам представляется, по крайней мере, с трех точек зрения: лингвистической, психолингвистической и психологической.

Характеристика ответов с лингвистической точки зрения. Здесь предполагается прежде всего рассмотрение формально грамматических особенностей ответов-реакций. По результатам конкретного исследования, мы выделили три типа реакций: реакции-сказуемые, реакции-словосочетания и реакции-словоформы.

Рассмотрение ответов-реакций на понятия-стимулы с лингвистической точки зрения показывает, что наиболее распространенным видом реакций является словоформа (около 91%). Реакции-словосочетания составляют приблизительно 5 %, реакции-сказуемые – 4 %. Такое соотношение видов реакций обусловлено, с одной стороны, особенностями предлагаемого студентам-психологам задания, с другой – лексико-грамматическими особенностями понятий-стимулов: существительных в именительном падеже единственного числа.

Характеристика ответов с психолингвистической точки зрения. В психолингвистике вербальные ассоциации обычно рассматриваются с позиций теории речевой деятельности, то есть, главным образом не как результат, а процессуально – непосредственно в процессе их порождения в образовательном межличностном

взаимодействии преподавателя психологии и студентов. Большое внимание в последнее время уделяется исследователями изучению текстообразующей роли словесных ассоциаций, качественному анализу полученных тестов. В то же время, с точки зрения процессов текстопорождения и текстообразования существует, как нам представляется, и принципиальное различие между действиями испытуемых в условиях ассоциативного эксперимента и действиями реально общающихся людей в естественных ситуациях.

Характеристика ответов с психологической точки зрения. С психологической точки зрения ассоциативные пары S–R, получаемые в результате проведенного исследования, могут быть рассмотрены по крайней мере на трех различных, хотя и взаимосвязанных, уровнях: 1) на глубинном уровне отношений, существующих между содержанием терминов-ассоциаций; 2) на уровне порождения ответов-реакций студентов-испытуемых в ситуации проведения ассоциативного эксперимента; 3) на наиболее общем уровне организации ассоциативного поля.

Кроме того, по результатам проведенного исследования содержания понятий методом направленных ассоциаций, мы наблюдали следующую важную, на наш взгляд особенность. Все полученных в результате исследования ассоциации представляют собой два наиболее общих типа ассоциаций: 1) ассоциации по смежности (в образовательном пространстве научных понятий и терминов); 2) ассоциации по сходству.

Данное разграничение, безусловно, имеет относительный характер, так как различные виды отношений в некоторых ассоциативных парах проявляются в их общем виде. Кроме непосредственных реакций на слово-стимул в рассматриваемых нами материалах имеется ряд ответов, которые могут быть определены как опосредованные. Отдельные реакции требуют специальных комментариев. Для иллюстрации вышеописанного, приведем некоторые примеры из проведенного нами исследования.

Ассоциации по смежности. К ним относятся ассоциативные пары слов-понятий, не имеющих общих существенных признаков в своем содержании: психология - библиотека, психология – животное; поведение – жизнь; кризис – нервы; саморегуляция – работа, саморегуляция – отдых.

Ассоциации по сходству. Здесь обнаруживаются два подтипа:

А. Это пары таких слов, в которых содержание одного понятия входит в содержание второго в качестве одного из признаков этого содержания: психология – общая психология: кризис – возрастной кризис и другие.

Б. Это пары слов, имеющих в своем содержании как минимум один общий существенный признак. Они достаточно разнообразны и включают ассоциативные пары, соотносимые с членами различных лексико-семантических, тематических полей и групп: психология – психика; саморегуляция – самоконтроль.

В процессе анализа полученных данных исследования содержания понятий методом направленных ассоциаций, мы столкнулись с тем, что на разные первичные понятийные слова-стимулы студенты дают абсолютно одинаковые ответы-реакции, например: психология – человек (10 ответов-реакций, что составило 51 % от общего числа испытуемых), поведение – человек (6 ответов-реакций, что составило 28 % от общего числа ответов студентов-психологов) и саморегуляция – человек (2 ответа-реакции, что составило 10 % от общего числа ассоциаций).

Достаточно часто мы наблюдаем привязку у студентов-психологов слова-стимула к личности человека, автора той или иной психологической концепции, например: поведение – Уотсон (10 % ответов-реакций), кризис – Л.С. Выготский (14 % ответов-реакций).

Таким образом, транслируя некоторую систему знаков в процессе межличностного педагогического взаимодействия, преподаватель и студент рискуют оставаться в мирах собственных значений, не проводя скрупулезной работы по уточнению степени их пересечений, то есть разделенности. Такого рода обособленность друг от друга выражается в разговоре «глухих», когда каждая из взаимодействующих сторон проецирует свои системы значений друг на друга, не заботясь о выяснении степени их совпадения, что традиционно ассоциируется с барьерами коммуникации или общения. К сожалению, очень часто такого рода барьеры возникают в образовательном взаимодействии между преподавателем и студенческой аудиторией.

Итак, проведенное исследование содержания понятий методом направленных ассоциаций позволяет сделать нам следующие выводы:

1. В основе практически всех ответов-реакций студентов, полученных в исследовании, лежат отношения смежности или сходства между ассоциативными парами.

2. Процесс ассоциирования осуществляется студентами-психологами, прежде всего, на основе частоты встречаемости понятий-терминов в учебных текстах или в образовательном взаимодействии (функциональная смежность), то есть здесь мы наблюдаем процесс формирования автоматического тиражирования стереотипных терминов-ассоциаций: это либо собственно стандартные (воспроизводимые) ответы-реакции, либо ответы-реакции, так или иначе, с ними соотносимые и смыкающиеся.

3. Выявленные ряды ассоциаций психологических понятий оказались «пересекающимися», то есть одна и та же ассоциация встречается в ассоциативном ряду различных понятий. Такие «пересечения» позволяют в дальнейшем построить и проанализировать сеть ассоциативных (семантических) связей для исследуемой группы психологических понятий.

Заключение. Результаты проведенного исследования понимания учебного материала студентами позволяют сформулировать следующие основные *особенности* данного явления.

1. Понимание учебного текста студентами гуманитарных дисциплин *субъективно,* имеет множество степеней свободы. Эта субъективность зависит, во-первых, от *степени языковой и коммуникативной компетенции реципиента.* Языковая компетенция предполагает владение глоссарием как некоторой знаковой системой, имеющей свои правила и нормы функционирования. Коммуникативная компетенция предполагает наличие опыта использования данного языка (речевого опыта). Во-вторых, субъективность понимания некоторого транслируемого преподавателем сообщения определяется *богатством опыта и энциклопедических знаний студента.* В-третьих, понимание зависит от *цели и установки* студента на понимание. Главное – не просто понимать учебный текст, а использовать полученную информацию для будущей профессиональной деятельности.

2. Понимание вербального сообщения требует также декодирования *невербальных компонентов коммуникации,* которые помимо коммуникативной значимости зачастую информативны. Для студентов очень важным является дополнительное и ярко-эмоциональное использование преподавателем невербальных стимулов, что стимулирует взаимопонимание.

3. Понимание учебного материала – есть процесс *прогностический,* основанный на механизме прогнозирования. Все действия участников образовательного взаимодействия, составляющие динамику понимания в межличностном взаимодействии, носят прогностический характер – студент постоянно выдвигает гипо-

тезы (сильные или слабые), подтверждает их, корректирует, отклоняет и формирует новые. Гипотезы выдвигаются, начиная с восприятия звуков и заканчивая установлением смысла.

4. Понимание учебного текста – процесс *гибко стратегический.* Стратегии понимания – это механизмы понимания, владение которыми предполагается наличием языковой способности в целом. Владение и применение стратегий бессознательно. Часть стратегий имеет собственно лингвистический характер – грамматические, семантические, препозиционные, стилистические стратегии; часть стратегий – когнитивные стратегии локальной когерентности, макростратегии. При понимании студент применяет различные стратегии, гибко переходя от одной к другой.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. Издание 2-е / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 412 с.

2. Шоттер, Дж. М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» / Дж. Шоттер // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 107.

3. Бахтин, М.М. Рабочие записи 60-х – начала 70-х годов / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: в 7 т. – М.: Русские словари, 2002. – С. 380–431.

4. Данилова, Ж.Л. Диалогический подход в педагогическом межличностном взаимодействии / Ж.Л. Данилова // Актуалогенез: эмпирические структуры личности: Сборник научных статей / Под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – С. 81–84.

Зейналова Н.А.
ВОО «Городская еврейская община»
Магистрант кафедры прикладной психологии
zejnalova76@list.ru

УДК 159.9:316.77:130.1

Творчество М.М. Бахтина в системе мультидисциплинарности

Статья посвящена проблеме диалога в системе мультидисциплинарности. В настоящее время систему мультидисциплинарности формируют тенденции глобализации, которые устанавливают диктат безграничных возможностей, без учёта анализа последствий, то есть человек, в погоне за расширением сознания, не всегда успевает осознавать степень своей ответственности за поступки, мотивированные внешними требованиями социума. Попросту говоря, нет времени и навыка заглянуть внутрь себя и понять: кто ты есть?

Ключевые слова: мультидисциплинарность, диалог, взаимообогащение, развитие.

The work of M. Bakhtin in the system of multidisciplinarity

The article is devoted to the problem of dialogue in the system of multidisciplinarity. Currently, the system of multidisciplinarity is formed by the trends of globalization, which set the dictate of unlimited possibilities, without taking into account the analysis of consequences, that is, a person in the pursuit of the expansion of consciousness, does not always have time to realize the degree of his responsibility for actions motivated by the external requirements of society. Simply put, there is no time and skill to look inside yourself and understand: who are you?

Key words: multidisciplinary, dialogue, mutual enrichment, development.

Введение. Михаил Михайлович Бахтин – философ и филолог, гуманист и исследователь творчества Ф.М. Достоевского, педагог. Его творчество и жизненный путь – живой пример бесконечного поиска места человека в собственной жизни и социуме, принятие и избегания, скитания и компромисса, т.е. налаживания диалога, как внутреннего, так и внешнего. Человек – фигура многогранная при условии непрерывного общения. Для того, чтобы понять автора, не нужно перечитывать написанное о нём, достаточно непосредственно познакомиться с его работами, то есть начать диалог, посредством исследования продукта жизнедеятельности, со ссылками на биографические источники. Три области человеческой культуры – наука, искусство и жизнь обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству.

Материал и методы. Материалом послужили труды М.М. Бахтина, а также статьи на тему его философской концепции, освящающей многие темы, в частности диалогизма и концепции мультидисциплионарности науки и тему гуманизма. Для решения данного вопроса был использован анализ литературных источников.

Результаты и их обсуждение. Если брать за основу исследования междисциплинарности наук человека как феномен и пример мультифункциональности, то единственно верный путь, ведущий к раскрытию потенциала и дальнейшему развитию – деятельность, поступок, который в социальной среде не возможен без общения.

Так М.М. Бахтин писал: «Акт нашей деятельности, нашего переживания, как двуликий Янус, глядит в разные стороны: в объективное единство культурной области и в неповторимую единственность переживаемой жизни, но нет единого и единственного плана, где оба лика взаимно себя определяли бы по отношению к одному-единственному единству. Этим единственным единством и может быть только единственное событие свершаемого бытия, все теоретическое и эстетическое должно быть определено как момент его, конечно, уже не в теоретических и эстетических терминах. Акт должен обрести единый план, чтобы рефлектировать себя в обе стороны: в своем смысле и в своем бытии, обрести единство двусторонней ответственности и за свое содержание (специальная ответственность) и за свое бытие (нравственная), причем специальная ответственность должна быть приобщенным моментом единой и единственной нравственной ответственности. Только таким путем могла бы быть преодолена дурная неслиянность и невзаимопроникновенность культуры и жизни» [1, с. 7].

Михаил Михайлович обозначает круг проблем, с которыми может столкнуться как человек в одиночку, так и общество в целом, если не примет в расчет, что единство цели и степень ответственности должны совпадать, только в этом случае возможен полноценный диалог и выработка дальнейшей стратегии движения вперёд.

Осознанная проработка всех деталей, углубленное изучение специфики вопросов, разработка единого категориального аппарата отдельной взятой области науки в целом гарантирует стабильность и готовность дисциплины к сближению, ради расширения возможностей: «…каждая содержательная норма должна быть специально обоснована в своей значимости соответствующей наукой: логикой, эстетикой, биологией, медициной, одной из социальных наук…»[1, с. 22]

Практика – это не столько материализация теории, сколько база для дальнейшей интеграции наук, на основании общности объекта исследований: «…каждая содержательная норма должна быть возведена на степень специального научного положения; до этого она остается только практически полезным обобщением и догадкой…»[1, с. 23]

В свою очередь в архитектонике Бахтина были выделены конкретные компоненты, свойственные всем: я – для себя, я – для другого и другой – для меня, которые в свою очередь можно рассматривать с точки зрения диалога.

Для Бахтина первостепенное значение имело не само я, а наличие вне себя другого равноправного сознания, другого равноправного я (ты). Человек реально существует в формах я и другого, причем форма другого в образе человека преобладает.

«Я и другой, – констатировал мыслитель, – суть основные ценностные категории, впервые делающие возможной какую бы то ни было действительную оценку, а момент оценки или, точнее, ценностная установка сознания имеет место не только в поступке в собственном смысле, но и в каждом переживании и даже ощущении простейшем: жить – значит занимать ценностную позицию в каждом моменте жизни, ценностно устанавливаться».

По Бахтину: диалог – самая широкая противоположность, единство противоположностей. В этой фразе заключена ключевое направление мультидисциплинарности как системы.

Учитывая особенности концепции Бахтина и его манеру внутреннего диалога, выраженного во внешних проявлениях, то есть – научных трудах, можно сделать вывод о том, что ему присуще философское изъяснение филологии и филологическое объяснение философии, гуманизм с точки зрения борьбы и отвоёвывание у мира своей правды посредством отступления – вечная беседа, вкрадчивый диалог с окружением, в поисках совместной правды.

Заглядывая вперёд, автор подчёркивает перспективность единения наук и объясняет значимость исторического аспекта и подтверждения практикой теории, накопленной в научной парадигме: «будущие философски обоснованные социальные науки (теперь они находятся в весьма печальном положении) значительно уменьшат число таких блуждающих, не укорененных ни в каком научном единстве норм (этика же не может быть таким научным единством, а просто сводкой практически нужных положений, иногда не доказанных)»[1, с. 24]

А также говорит о будущей безусловной моральной зрелости: «Этическое долженствование извне пристегивается» [1, с. 24]

Заключение. Диалог – главный инструмент взаимообогащения, самопознания и развития.

Поведение или действие является главным показателем, проявлением существования, а взаимодействие в свою очередь есть категория диалогической позиции.

Учитывая нравственный аспект, который априори есть связующий момент, а так же мотивирующий на дальнейшее саморазвитие и духовное обогащение других, можно подчеркнуть важность повышения общего уровня морали.

Автор придерживался гуманистических взглядов и одним из условий процветания наук, он видел безусловность «этического долженствования, которое извне пристегивается» [1, с. 24].

Если учесть, что в нынешнее время мультидисциплинарный подход является лучшим способом, с точки зрения расширения мировоззрения, взаимообогащения в отношении общего объекта исследования, при всех прочих, встаёт вопрос об ответственности и морали, а также умении вести конструктивный диалог.

Таким образом, можно говорить о том, что актуальность общего взгляда на проблему диалога в мультидисциплинарном вопросе очевидна.

Грамотный диалог в любых масштабах, на любом уровне общения, в любых сферах человеческой деятельности – это этическая необходимость, продиктованная внутренней потребностью объекта, которая учитывает пользу интересов всех

участников такового, принимающей во внимание возможные последствия вытекающих из данных обстоятельств поступков.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Собрание сочинений, т.1. Философская эстетика 1920-х годов / М.М. Бахтин. – Москва: Русские словари, 2003 – 957 с.

Каравкин В.И.
ГУДОВ «ВОИРО», Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат философских наук
vkaravkin@yandex.ru

УДК 316.6

Диалоговедение

В работе обосновывается актуальность и воссоздается теоретическое учение о диалоге Г. Гадамера, М. Бубера и М.М. Бахтина. На основании их построений, делается вывод о необходимости нести ответственность за бытие открытости для утверждения диалогических взаимоотношений в жизни людей.

Ключевые слова: диалог, монолог, актуальность, изменения, открытость, ответственность.

Dialogic education

Topicality is justified and theoretical doctrine of dialogue between G. Gadamery, M. Buber and M.M. Bakhtin is being recreated. On the basis of their construction, a conclusion is made about the need to be responsible for the existence of openness for the establishment of dialogical relations in people's lives

Key words: dialogue, monologue, topicality, changes, openness, responsibility.

Введение. Термин диалог греческого происхождения (dialogos), под ним обыкновенно понимают:

- речевую коммуникацию посредством обмена репликами, т.е. такую форму устной речи, когда ведут разговор двое или несколько лиц;
- в переносном смысле, свободный обмен мнениями, переговоры;
- часть текста, который доминирует в драме и присутствует в других словесно-художественных, публицистических, философских жанрах.

Диалогично само мышление, которое еще Платон называл «беззвучным разговором души с самой собой», а В. Гумбольдт и Л. Фейербах отстаивали мысль о том что, только отразившись от чужой мыслительной способности, понятия способны обретать точность и определенность.

Материал и методы. *Диалоговедение*, на наш взгляд, создано мыслителями первой половины XX в. Трем из них принадлежит в этом особая роль: Г.-Г. Гадамеру, М. Буберу и М.М. Бахтину. К теоретическому анализу их идей о сущности, значении и месте диалога в социальной жизни мы и обратимся.

В отношении наследия М.М. Бахтина, до сих пор вызывающего разночтения, *в данной работе* будем придерживаться точки зрения их не экстенсивного, а *интенсивного развития*, заключающейся в том, чтобы подвергать анализу «культурфилософскую концепцию Бахтина в ее диалогическом варианте. Пусть это звучит, может быть, и не оригинально и не ново, но неутихающие споры вокруг различных тем бахтинистики свидетельствуют о постоянной актуальности обозначенного подхода» [1, с. 150-151].

Результаты и их обсуждение. Г.-Г. Гадамер фиксировал внимание на том, что диалог начинается с общения, существует в общении, в нем являет свой универсализм и уникальность. Простейшей, элементарной «клеткой» общения является речевая коммуникация – *разговор*. В нем люди высказывают свое мнение, отстаивают свою точку зрения, раскрывают перед другими людьми свои чувства, побуждения, мысли. Анализируя сущностные особенности речевой коммуникации, Г.-Г. Гадамер приходит к выводу: в ней «возделывается общее поле говоримого. Реальность человеческой коммуникации в том, собственно, и состоит, что диалог – это не утверждение одного мнения в противовес другому или простое сложение мнений. В разговоре оба они преобразуются. Диалог только тогда можно считать состоявшимся, когда вступившие в него уже не могут остановиться на разногласии, с которого их разговор начался. Нравственная и социальная солидарность оказывается возможной только благодаря общности, которая перестает служить выражением моего или твоего мнения, будучи общим способом мироистолкования» [2, с. 48].

Диалог, далее, согласно Г.-Г. Гадамеру, имеет определенную *структуру*, которая может быть представлена цепочкой чередующихся *вопросов и ответов*. Это означает, о чем бы люди ни говорили, они либо вопрошают, либо дают ответы на вопросы. Утверждение есть ответ на предполагаемый вопрос. Рассказ о происшедшем есть ответ на вопрос о том, что случилось в то время там или здесь. Признание, скажем, в дружбе или в любви, есть ответ на вопрос об отношении к близкому человеку. Диалогический вопрос всегда потенциально содержит в себе ответ, предполагает ответ. Он может быть разным по содержанию, порой диаметрально противоположным тому, о чем думает вопрошающий, но всегда имманентно присутствует в вопросе. В свою очередь, ответ мотивирует следующий вопрос, так как содержит в себе новое неизвестное. Цепочка вопросно-ответных связей в диалоге не прерывается.

Более того, и *внутренний* духовный *мир человека имеет диалогический характер*: мы сами себе задаем вопросы и даем ответы на них. То, что принято называть разговором с самим собой, является, по сути, диалогом с воображаемыми оппонентами.

Вместе с тем, для того, чтобы вопрос приводил к ответу, он должен быть *понят*. Невозможно отвечать на то, чего не понять. Понимание не только порождает диалог, но и одновременно зарождается в диалоге. Там, где диалог, там понимание, и обратное, там, где понимание, там диалог. «Таким образом, – делает вывод Г.-Г. Гадамер, – процесс обмена вопросно-ответными репликами обнаруживает структуру, лежащую в основе человеческого общения, фундаментальную структуру диалога. Этот феномен составляет суть человеческого понимания» [2, с. 130].

М. Бубер, в работе с характерным названием – «*Диалог*», обосновывает, что он не ограничивается общением, а в общении *выражается*, представляя собой *отношение* человека к человеку. Диалог детерминирован внутренней *духовной направленностью*. Два (условно, дело не в количестве) человека, прежде чем вступить в диалогическое взаимное общение, должны быть обращены друг к другу, должны *воспринимать* друг друга.

Философ выделяет три способа восприятия: *наблюдение*, *созерцание* и *проникновение*. Первые два имеют эстетический характер. В наибольшей степени наблюдение и созерцание присуще художникам. При эстетическом восприятии тот, кого воспринимают, остается отдаленным от личной жизни воспринимающего, остается противостоящим предметом, который не является судьбоносным для

него. *Проникновение* является таким способом восприятия другого, при котором он, другой, обращен к личности воспринимающего, взывает к ней, требует ответа, при этом не имеет значения в какой форме, в частности, на каком языке. «Границы возможности диалога – это границы проникновения», – пишет М. Бубер [3, с. 101].

М.М. Бахтин, работая над проблемами эстетики словесного творчества, приходит к выводу о *диалогической сущности человеческой жизнедеятельности*, что с необходимостью должно сказываться и на специфике ее познания и на особенностях ее духовного выражения в художественной литературе.

Относительно гуманитарного познания, М.М. Бахтин отличает его от естественнонаучного: «Точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает *вещь* и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только *безгласная вещь*. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только *диалогическим*» [4, с. 383]. Обратим внимание на близость точки зрения М.М. Бахтина идеям М. Бубера. Когда воспринимающему, в случае, который рассматривает М.М. Бахтин, познающему, противостоит предмет, «безгласная вещь», диалога не существует. Но человек не может быть предметом, вещью, он, фигурально выражаясь, «глашатай», он обладает такой же способностью высказываться, даром голоса, как и воспринимающий-познающий. Диалог обретает онтологический статус. Возникает сфера понимания, когда друг с другом встречаются *два субъекта*.

Обобщая идеи М.М. Бахтина, диалог можно представить как *субъектно-субъектные отношения взаимопонимания.*

Отталкиваясь от представленного тремя разными мыслителями XX века *диалоговедения*, дадим анализ воздействия диалога на его участников.

Каждый человек обладает привитыми в процессе воспитания и образования установками, стереотипами, ценностными ориентациями, паттернами поведения, максимами, принципами, нормами и пр., что можно обозначить *гадамеровским* понятием «*исторического горизонта*». При *диалогической направленности отношений*, в *буберовском* истолковании – при взаимном *проникновенном восприятии*, возникают *субъектно-субъектные* контакты взаимопонимания, согласно *бахтинской* логике.

Это приводит к тому, что субъекты, во-первых, обретают *актуальность*, во-вторых, *изменяются*.

Обрести актуальность означает оказаться в современном мире – *здесь и сейчас* – таким, каковым являешься по исконной сути своей, во всей полноте экзистенциальных потребностей, чувств, эмоций, представлений, мыслей. Обрести актуальность означает утвердить себя, раскрыться, явить в мир свою личность. Обрести актуальность означает быть понятым.

Происходит это в процессе диалогического общения, которое всегда есть *взаимное порождение* и, в этом смысле, *становление мира духовной человеческой реальности*. Реальность оказывается такой, каким является общение. Реальность созидается участниками диалога.

Диалог полифоничен, его можно представить дуэтом, трио, квартетом, хором, когда разные по тембру голоса создают полноту мелодии.

Понимающим проникновением в индивидуально-личностное диалог, в то же время, актуализирует самобытное. Когда исполнителя песни слушают, она звучит,

возникает атмосфера, созданная ее содержанием, ее мелодией, ее художественным пафосом. Не услышанное пение можно уподобить птичьему гомону.

В современном цивилизованном мире высоких технологий пространство не является преградой для диалогического взаимодействия. Например, мелодии, звучащие в телеэфире или Интернете, способны находить отклик в сердцах слушателей, обретая актуальность.

Для диалога не является преградой не только пространство, но и время. Обращаясь к наследию прошлого, современники актуализируют его, превращая в часть своего духовного мира. Настоящее не порывает с прошлым.

Таковым является хронотоп творимой в процессе диалогического общения реальности.

Но верным является и обратное: отсутствие диалогических взаимоотношений ведет к опустошению действительности.

Обретая актуальность, далее, *субъекты диалога изменяются*.

Это означает, что в процессе диалога происходит взаимная корректировка стереотипов и установок, норм и паттернов, убеждений и принципов, в целом, расширение общего кругозора мировидения.

Бесспорно, все зависит от самих субъектов диалога, от вступающих в собеседование партнеров, но и в том случае, когда результатом является приобщение к невысоким образцам, скажем, морали или художественного творчества, есть все основания фиксировать изменение. Однако о диалоге можно говорить только тогда, когда *изменения происходят ненасильственным путем*, т.е. сохраняется личностная целостность, которая и актуализируется в процессе диалогического общения.

Легко понять, как изменяется современник, приобщаясь к наследию прошлого: узнавая новое, сопереживая, восхищаясь либо негодуя, он отчасти становится другим, оставаясь самим собой как целостная личность. В этом суть диалогического общения.

Но изменяются и авторы прошлого, проникая в духовный мир современников. Сохраняя *значение* слов, произнесенных ими, современники с неизбежностью меняют их *смысл*. Каждое поколение людей, как и каждый человек в отдельности, по-своему воспринимает тексты и события прошлого. Отсюда, например, известное, но не утратившее своей высокой правды, выражение: «у каждого свой Пушкин». Опорное слово, в данном контексте, «*свой*».

Насколько реальна актуализация, настолько неизбежна трансформация. В этом суть диалога – *сохраняя, изменять*. Но в этом же суть самой жизни. Диалог есть форма ее осуществления, адекватное ей ее же существование. В процессе диалога происходит *изменение во времени* того, что изменяется, – самой *духовной жизни*, шире, духовной реальности. Она, сохраняясь, *естественно* течет, пребывает в динамическом состоянии. Таков *онтологический статус диалога*. Его образно можно представить *воздухом, нехватка которого деформирует, уродует, а то и лишает жизни*.

Чтобы лучше осознать сущность и значение диалога в жизни людей, дадим анализ его антиномии – *монологу*.

Под монологом (от греч. monos – один, единственный) в обыденной речи понимают высказывание одного лица. В беллетристике монолог преобладает в лирике и драме, является важной составляющей эпоса и повествовательной прозы, как правило, в форме «внутреннего монолога» героев.

Под монологом в процессе общения будем понимать *утверждение* любыми способами, включая и насильственные, *единообразия*. Носители монологического

сознания убеждены в том, что именно их мировоззрение, их принципы, максимы, ценностные установки, художественно-эстетическая ориентация и пр. являются единственно верными, требующими любыми способами и средствами укоренения в жизнь.

В *области социально-политической* монолог является формой существования официальной культуры в условиях тоталитарных и авторитарных режимов.

В *области духовной культуры* монолог проявляется в самых разных сферах, чаще всего в сакральной, научной, художественно-эстетической. Следует иметь в виду, что различные формы преследования инаковерующих, представителей разных научных направлений и стилей искусства связаны не непосредственно с религией, наукой и искусством, а с амбициозными претензиями священников, ученых, художников. Другими словами, носители определенных религиозных воззрений, члены научных сообществ или художественных объединений могут *способствовать* гонениям и преследованиям в силу *монологических установок* отрицательного отношения к тому кругу явлений, к которому сами не принадлежат. История изобилует примерами подобного рода. Так, в бывшем Советском Союзе представители атеизма вполне искренне способствовали гонениям на верующих; ученые-марксисты подвергали остракизму все так называемые буржуазные направления в науке; а художники реалисты – стили нереалистического течения в искусстве.

В повседневной жизни люди монологической ориентации, как правило, надменны, спесивы, надоедливы, навязывают свое мнение, свою точку зрения, способствуют возникновению интенсивных конфликтов по самым незначительным поводам.

М. Бубер вскрыл основные причины этого. Прежде всего, считал мыслитель, следует различать три вида диалога: *подлинный, технический и* замаскированный под диалог *монолог*.

Подлинный диалог может быть выражен в самых разных формах, как в словах, так и в молчании; «в этом диалоге каждый из его участников действительно имеет в виду другого или других в их наличном и своеобразном бытии и обращается к ним, стремясь, чтобы между ним и ими установилось живое взаимоотношение» [3, с. 108].

Технический диалог вызван к жизни необходимостью взаимного общения. В современном мире чаще встречается именно он. Технический диалог можно определить так же, как формальный: люди, вынужденные общаться, вступают во взаимные отношения, но остаются и душевно, и духовно далекими друг от друга.

В том случае, когда, вступая во взаимное общение, остаются полностью погруженными в себя, говорят с другими, но слышат только себя, по сути, разговаривают сами с собой, думая при этом, что избавлены от мучительного одиночества, следует фиксировать «замаскированный под диалог монолог». Он напрямую связан с духовным миром людей, неспособных воспринимать других. Монологической является не жизнь одинокого человека, а жизнь того, кто не способен воспринимать сообщество людей, в которое приведен судьбой, считает М. Бубер. «Диалогическое существование, – пишет он, – обретает даже в крайнем одиночестве глубокое, придающее ему силы предчувствие взаимности; монологическое – даже в нежнейшем общении не выходит за пределы своей самости» [3, с. 109].

Причиной монолога – утверждения единообразия, таким образом, следует признать *неспособность воспринимать общность* людей.

Подойдя к данному выводу, М. Бубер предложил различать понятия «общность» и «коллектив». Дело в том, что работа «Диалог» была написана им в 1930

году, когда общественные формирования консолидировались по признакам чисто внешнего характера либо противостояния и ненависти к определенной социальной группе, например, фашизм и нацизм. «Коллективность, – писал мыслитель, – основывается на органическом ослаблении личности, общность – на его росте и подтверждении в стремлении друг к другу. Одержимость коллективностью данного времени – это бегство личности от попытки испробовать общность, посвятить себя общности, бегство от ищущей выражения самости жизненной диалогичности в сердце мира» [3, с. 119].

На наш взгляд, можно давать разные определения понятиям «общность» и «коллектив», но принцип буберовского подхода к диалогу и монологу в отношении личности и ее социального окружения представляется верным.

Итак, в процессе диалога усиливается личностное начало вместе с осознанием себя частью сообщества, в котором живешь, так как именно оно способствует раскрытию самобытности. Диалог возможен там и тогда, где и когда не похожие друг на друга личности содействуют становлению взаимной душевно-сердечной близости и формированию духовной творческо-созидательной активности.

Монолог, утверждая единообразие, противостоит и личностному своеобразию и общности активного духовного сотворчества. Следовательно, важнейшей *причиной* монолога является *утрата личностного своеобразия и творческо-созидательной активности*.

Как легко убедиться, от каждого человека, от каждой конкретной личности зависит атмосферу диалога или монолога она создает. Вот почему необходимо осмыслить, какой личность *должна* быть, чтобы не утратить самобытность, реализовать свой творческий потенциал, главное, жить полнотой единения с миром людей.

Когда речь идет о должном, имеются в виду *рациональные принципы*, построенные на базе определенного основоположения. Таковым в данном контексте является утверждение естественного характера диалога. Принципы на рациональном уровне определяют линию поведения человека; утверждая их, отвлекаются от своеобразия индивидуальной психики или сиюминутных побуждений. В этом заключается природа рациональных установок: они диктуют, направляют, выступают в качестве ценностных ориентиров.

Утверждение идеи *сохранения и постоянного возобновления диалога* следует признать делом *жизненно необходимым*. Претворение данной идеи в жизнь, в свою очередь, требует от нас выдвижения на передний план двух принципов – *открытости* и *ответственности*.

Быть открытым означает *признание многообразия существующего* мира. В нем множество разноликих, разноплановых, разнонаправленных стереотипов, установок, воззрений, нравственных максим, эстетико-художественных ориентаций и пр. и пр. В нем существует неисчислимое множество явлений духа. Принцип открытости диктует: существует и *должно существовать*, есть и *должно быть* многообразие, каким бы странным, дальним и далеким от конкретного человека порой ни было бы оно. Открытость как принцип есть первый шаг к осмыслению собственной ограниченности, есть требование признать ее, есть гарантия уничтожения в себе или в близком окружении самой возможности монологического диктаторства. «Ибо там, где между людьми установилась открытость, пусть даже не в словах, прозвучало священное слово диалога» [3, с. 96]. Открытость – принципиальная рациональная установка, ведущая к диалогу, а соответственно, к сохранению и приумножению культурного богатства общества и его личностей.

Принцип открытости можно утверждать только *наряду* с *принципом ответственности за существование диалога*.

Декларирование, *за что* следует нести ответственность, является предельно важным. Этим предполагается определенная линия поведения, определенный стиль жизнедеятельности, определенный выбор встречающихся альтернатив. Так, руководствуясь принципом ответственности за существование диалога, субъекты культуры будут отстаивать многообразие, например, религиозных воззрений, но протестовать против тех из них, которые своей догматикой призывают к различным формам притеснения инакомыслящих; признавать необходимость существования в социально-политической жизни страны множества партий, за исключением тех из них, которые требуют ликвидации других; на художественных выставках будут представлять все возможные стили, направления, течения художественного творчества, несмотря на личные привязанности.

При этом речь не идет о том, что следует отказываться от собственных убеждений или привязанностей. Диалог, вновь обратимся к М. Буберу, как раз и есть встреча «убежденности с убежденностью», «открытой личности с открытой личностью»: «Ни один из спорящих не должен отказываться от своих убеждений, но, непреднамеренно совершая что-то, они приходят к чему-то, называемому союзом, вступая в царство, где закон убеждений не имеет силы» [3, с. 98]. Речь идет об ответственности за саму жизнь, которая по природе, по сути своей, в рассматриваемом нами аспекте, диалогична. М. Бубер требует вернуть понятие ответственности из сферы абстрактного долженствования, из сферы этики, существующей для специалистов в области философии, в сферу непосредственной действительности, самой жизни. «Только так, в верности мгновению, мы узнаем жизнь, которая есть нечто другое, чем сумма мгновений, – пишет мыслитель. – Мы отвечаем мгновению, но отвечаем и за него, мы несем ответственность за него. В наши руки отдан новый континуум мира, мы ответственны за него. Собака взглянула на тебя, ты отвечаешь за ее взгляд, ребенок взял тебя за руку, ты ответствен за его прикосновение к тебе, толпа людей движется вокруг тебя, ты ответствен за их бедствия» [3, с. 107]. В непосредственной жизнедеятельности, предупреждает другой мыслитель XX века Э. Фромм, ответственность не следует связывать с возможностью наказания. Ответственность есть *не признание греха или вины*, а *осознание своего поступка*: каждый человек *должен* (принцип ответственности) сознавать, что он делает. Каждый отвечает за свои поступки, осознавая их направленность. «*Добродетель – это ответственность по отношению к собственному существованию*. Злом является помеха развитию человеческих способностей; *порок – это безответственность по отношению к себе*» [5, с. 33].

Такое понимание ответственности дает возможность признать ее людям самых разных ценностных ориентаций или мировоззрений.

Чтобы лучше убедиться в этом, обратимся к экзистенциальной философии Ж.-П. Сартра, который настаивает на признании *глобальной ответственности человека,* при том, что он исконно свободен, ему не на что опереться, у него нет оправданий, ему нет извинений. «Достоевский как-то писал, что «если бога нет, то все дозволено». Это – исходный пункт экзистенциализма», – пишет Ж.-П. Сартр [6, с. 327]. Из этого вытекает, что человек несет ответственность за себя и за все, что происходит в мире. Ответственность имеет тотальный характер, человек «несет на своих плечах всю тяжесть мира»; в этом его судьба и в этом же его подлинно человеческое предназначение. *В данном контексте*, утверждает философ, каждый человек выбирает не только настоящее, поступками формируя его, но и свое про-

шлое. Осознавая свое рождение, мы выбираем его, осознавая, что прошла война, мы выбираем ее, следовательно, *несем ответственность* не только за то, что есть и будет, но и за то, что было. Ответственность эта выражена в нашем *осмыслении* прошлого, *в нашем отношении к нему*. «Таким образом, первым делом экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование» [6, с. 323]. В таком случае, суть дела заключается вовсе не в том, существует Бог или нет. «Человек должен обрести себя и убедиться, – пишет Ж.-П. Сартр, – что ничто не может его спасти от себя самого, даже достоверное доказательство существования бога» [6, с. 344].

Иную логику рассуждений, но с *тем же окончательным выводом,* представил М. Бубер. Ответственность существует, считает он, в том случае, если есть Высшая инстанция, перед которой человек ответствен. Держать ответ можно только перед кем-то, влекущим к *безусловному*. Таковым является Бог. Он – безусловное – без условий, без относительно к чему-либо внешнему, без оправданий, ссылок на обстоятельства и пр. и пр., содержит в своей обращенности к человеку единственно возможную сокровенную правду-истину, которую человек своими поступками реализовывает в мире, либо от которой поступками же отстраняется. В этом суть ответственности. Но вместе с тем, М. Бубер вполне категорично заявляет: «Слово того, кто хочет говорить с людьми и не говорит с Богом, не находит своего воплощения, а кто хочет говорить с Богом и не говорит с людьми, идет по ложному пути» [3, с. 105]. Другими словами, вне разговора с людьми, вне ответственности перед ними, что и означает ответственность перед самим собой как представителем рода человеческого, не следует говорить об ответственности перед Богом. «Человек может всеми силами отвергать бытие Бога и ощущать его в строгой святости диалога», – делает окончательный вывод М. Бубер [3, с. 107].

Принцип ответственности за существование диалога является, таким образом, *универсальным*.

Заключение. Следует нести *ответственность за бытие открытости*, фигурально, так, как учит Будда проносить сосредоточенность сознания. Представьте, что у Вас в руках чаша до краев наполненная жидким маслом. Стоит одной капле упасть на землю, и Вы будете казнены. А нести чашу предстоит сквозь толпу эмоционально возбужденных мужчин, отталкивающих друг друга, суетящихся, чтобы лучше разглядеть проходящую мимо красавицу («Джатака о чаше, полной масла»).

Воссоздавая теоретическое учение о диалоге, мы использовали творческое наследие чуть ли ни столетней давности. Но оно не утратило актуальность. В данной связи, мы полностью разделяем позицию исследователей, предлагающих «Концепт современности»: «Современность как со-временность, немыслима вне *диалога* с прошлым и будущим и может быть понята только в рамках диалогической философии» [7, с. 77].

Завершим работу словами М.М. Бахтина, не сомневаясь в их теоретической состоятельности и сакраментальной Правде: «Конец диалога был бы равносилен гибели человечества» [8, с. 189].

Список использованной литературы:

1. Белов, В. «Вечные проблемы» в исследовании творчества М.М. Бахтина / В. Белов // Философский полилог: Журнал Международного центра изучения русской философии. – 2017. – Выпуск 1. – С. 143–152.

2. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.Г. Гадамер. – М., 1991.

3. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М., 1995.

4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1986.

5. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М., 1993.
6. Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П. Сартр // Сумерки богов. – М., 1989. – С. 319–344.
7. Богданов, С.И. Концепт современности. Опыт диалогической аналитики / С.И. Богданов, К.С. Пигров, К.В. Султанов // Общество. Среда. Развитие. – 2018. – № 1. – С. 77–83.
8. Бахтин, М.М. О полифоничности романов Достоевского / М.М. Бахтин // Говорит Россия… Беседы, записанные Збигневом Подгужецем. – Россия\ Russia. Studi e ricerche a cura di Vittorio Strada. – 1975. –№ 2. – С. 189–198.

Каратерзи В.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистр психологических наук
v_123456789@list.ru
Климкович М.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
maiyamartin@mail.ru

УДК 159.9:101.9(091)

Психологическая проблематика в трудах М.М. Бахтина

Статья посвящена отражению психологической проблематики в трудах М.М. Бахтина. Представлены психологические понятия, которые мы находим в работах М.М. Бахтина, авторское видение рассматриваемых понятий, а также возможная современная трактовка подходов великого ученого к содержанию описанных переменных.

Ключевые слова: личность, конкретность личности, целостность личности, ответственность.

Psychological problems in the works of M.M. Bakhtin

The article is devoted to the reflection of psychological problems in the works of M.M. Bakhtin. Presented psychological concepts, that we found in the works of M.M. Bakhtin, the author's vision of the given concepts, as well as the possible modern interpretation of the approaches of the great scientist to the content of the described variables.

Key words: personality, specificity of personality, integrity of personality, responsibility.

Введение. Взаимоотношения М.М. Бахтина с психологией, вероятно, более сложные, чем с любой из других научных дисциплин. Анализ его трудов позволяет предполагать, что Бахтин недолюбливал психологию. При этом в его творчестве очень много традиционной психологической проблематики, например, можно встретить понятия личность, общение, сознание, самосознание и другие, при этом исследования психологов Бахтиным не используются (за исключением разве что «Фрейдизма») [7]. Зачастую складывается впечатление, что Бахтин, вслед за Ф.М. Достоевским, наделяет психологов статусом «шпионов» и не верит в их возможности адекватного познания человека [1; 2].

Несмотря на скепсис Михаила Михайловича в отношении психологической науки, психологи в последнее время проявляют к Бахтину повышенный интерес и подчеркнутое уважение. Деятельность направлена на познание мира посредством философской мудрости, и истолкование явлений Вселенной через истоки челове-

ческих знаний и истины, М.М. Бахтин заставил взглянуть на проблемы психологии с другой стороны, открыв широкий спектр возможностей исследования психической жизни человека. Подходы ученых-психологов и М.М. Бахтина различны во многом, например, на уровне методологии, но в особенности, в понимании сущности человека и в трактовке личности.

Материал и методы. С целью изучения творческого наследия М.М. Бахтина применялись методы теоретического исследования: анализ и сравнение и обобщение.

Результаты и их обсуждение. В понимании психологической сущности человека и трактовании личности М.М. Бахтин и психология серьезно расходятся. Для психологии проблема личности является одной из центральных и системообразующих: психолог исходит из определенной концепции личности как методологического основания исследования и интерпретации данного феномена. Это базовая методолого-теоретическая ориентированность и определяет выбор объекта, предмета, методов исследования, а также подходов к описанию и трактовке полученных результатов. Совместимость (или рассогласование) различных психологических (а иногда и внепсихологических) подходов отражается не на технологическом уровне, касающемся отдельных положений, конкретных методов и методик исследования, а на уровне целостных концепций, теорий, подходов в исследовании личности. Однако, справедливости ради, необходимо признать, что такой методологический анализ по выявлению исходных, часто глубоко имплицитных, оснований осуществляется психологами не всегда [7]. Чтобы возможно было оценить перспективы диалога психологов и Бахтина, необходимо совершить первый шаг, состоящий в определении исходных позиций сторон. Для этого нужно, в первую очередь, определить концепцию личности в трактовке Бахтина, чтобы понять, насколько представляется возможным взаимодействие его подхода с психологией.

Попытаемся определить «теорию личности» Бахтина, взяв за основу данное им общее «определение субъекта (личности) в межсубъектных отношениях: конкретность (имя), целостность, ответственность и т. п., неисчерпаемость, незавершенность, открытость» [6, с. 343].

Конкретность. Личность необходимо определять не как абстрактную схему, не как некое эфемерное «понятие», а рассматривать с позиции конкретного, реального бытия конкретного реального «действительного человека». Причем, это не внешняя объективная конкретность, а внутренняя, сущностная. Фундаментальное положение философии Бахтина – утверждение бытийного различия между основными «архитектоническими моментами» человеческой жизни, которые он определяет как «я-для-себя», «я-для-другого», «другой-для-меня» [7]. При этом именно «я-для-себя» является ядром живой конкретной личности. И этот постулат следует рассматривать не в познавательном, исследовательском смысле, стремясь определить личность лишь через категории самовосприятия, самооценки, а в онтологическом: личность «живет из себя» (что вовсе не означает для себя). Жизнь личности – та «жизнь, которую я признаю своей, в которой я активно нахожу себя...» [6, с. 105], и только в этой «живой переживаемой жизни» действительно существует реальный человек. Личность выступает внутренним центром, изнутри связующим всю душевную активность.

Личность – это «все в человеке, что определяется словами «я сам» или «ты сам», в чем он находит и ощущает себя, за что он отвечает», это его личная, конкретная и глубоко индивидуальная точка зрения на мир и на себя самого [6, с. 317]. Поэтому в личности не может быть ничего, что не входит в ее кругозор, чего она не знает сама о себе и об окружающем мире, за что она не несет ответст-

венности. В то же время, это отнюдь не означает нахождения на позиции субъективного идеализма, замкнутости личности на собственном «я» [7]. Личность неразрывно связана множеством разнообразных отношений и даже систем отношений с внешним миром и, в первую очередь, с миром других людей. Бахтин особо подчеркивает диалогичность сознания и самосознания человека, утверждая при этом принципиальную несамодостаточность «одного сознания» [7]. Личность и существует прежде всего на границе («на пороге») своих отношений (реальных или мыслимых) с миром. Это всегда будут именно ее отношения, отношения конкретной личности: «только я единственный во всем бытии я-для-себя и все остальные другие-для-меня – вот положение, вне которого для меня ничего ценностного нет и быть не может... с этого началось и вечно начинается какое бы то ни было событие для меня» [6, с. 113].

Конкретность личности проявляется также в ее неповторимости, которая зависит прежде всего от содержательной наполненности ее индивидуальной ценностно-смысловой позиции. Эта конкретная неповторимая позиция личности представляет собой абсолютно необходимое условие ее существования, поскольку личность – это живой, реально существующий человек, а «жить – значит занимать ценностную позицию в каждом моменте жизни, ценностно устанавливаться» [6, с. 163].

Целостность. Характеризуя целостность личности с точки зрения анализа трудов Бахтина, можно соотнести его представления с понятием эмерджентности, то есть личность – это не механическая сумма представленных в ней внешне связанных элементов (свойств, качеств и так далее). Именно в личности реализуется ее «единая эмоционально-волевая познавательно-этическая установка», которая и придает единство и уникальность всему человеческому в человеке, объединяя и наделяя индивидуальностью все его «свойства и проявления. Бахтин писал: «само слово «единство» должно было бы оставить... не единство, а единственность себя, нигде не повторяющегося целого и его действительности... здесь ближе может охарактеризовать слово «верность» [5, с. 110].

Ответственность. «Что же гарантирует внутреннюю целостность личности?» – спрашивает Бахтин, и сам же отвечает: «Только единство ответственности» [3, с. 5]. С личностью мы имеем дело там и тогда, где и когда человек принимает на себя ответственность за себя, свое бытие и свои поступки [5, с. 15]. И наоборот – личная ответственность, долженствование «впервые возможно там, где есть признание факта бытия единственной личности изнутри ее» [5. с. 113]. Поэтому личность должна все время осуществлять свою личностность. Бытие личности – это всегда со-бытие, личность всегда находится в активном деятельностном взаимодействии с миром других людей, и потому любой ее поступок обязательно включает ответственность не только за себя, но и за другого, за свои взаимоотношения с ним: «Два принципиально различных, но соотнесенных между собой ценностных центра знает жизнь: себя и другого, и вокруг этих центров распределяются и размещаются все конкретные моменты бытия» [5, с. 137].

Неисчерпаемость и незавершимость. Бахтин разделяет точку зрения Ф.М. Достоевского о том, что личность никогда полностью не совпадает с самой собой, что личность способна выйти за пределы всего, что она есть как объективное, «вещное» бытие, как она определена и понятна извне. Отсюда Бахтин делает вывод методологического порядка: принципы и методы изучения личности радикально отличаются от принципов изучения «вещных» аспектов бытия и, чем «ближе к личностному пределу, тем неприложимее генерализующие методы» [6, с. 370]. Они, конечно, «приложимы» (по воле исследователя), но характер метода исследования ро-

ковым образом предопределяет его результат, и, изучая человека как «вещь», исследователь и получит в итоге лишь «вещную» транскрипцию человека, потому что «субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным» [6, с. 363].

Внутренняя свобода и незавершенность личности не могут быть завершены и объяснены извне. Бахтин утверждает, что личность недоступна именно для активности «завершающей, овеществляющей, каузально объясняющей и умертвляющей» [6, с. 310], но активности иного рода личность открывается сама.

Открытость. Личность открыта, трансцендентна. И это не противоречит тому, что ядром личности является «я-для-себя»: личность живет «изнутри», но ориентирована «вовне», открыта миру и прежде всего – миру людей [7]. Межличностное взаимодействие имеет для личности жизненный смысл: вне общения, вне напряженной «встречи» с другим личности не существует, она общественна и по развитию, и по способу существования. Бытие конкретной личности всегда протекает во взаимодействии с другими людьми (со-бытие), но, чтобы это событие стало реально межличностным, оно должно выйти на особый уровень общения – уровень диалога «диалогическое отношение» – это «единственная форма отношения к человеку-личности, сохраняющая его свободу и незавершимость» [6, с. 317]. «Диалогические отношения... это почти универсальное явление, пронизывающее... все отношения человеческой жизни» [4, с. 56].

Диалог на «высшем уровне» – это и есть, по Бахтину, диалог личностей (межличностный диалог). На этом уровне важнейшей характеристикой диалога является равноправие – взаимное отношение вступающих в общение друг к другу как к суверенным, полноценным «я» со своими мирами….равноправие в диалоге – это взаимное отношение собеседников друг к другу и к себе как к личности [7]. Именно этот нравственно полноценный эмоционально-волевой тон, направленность взаимного события ««я» и другого» отличает диалог «в высшем смысле» от всех иных способов общения. Только в таком диалоге личность существует как личность и только в диалоге может быть достигнуто ее понимание (которое с необходимостью превращается во взаимопонимание) как личности: «Подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя» [4, с. 79].

Еще один аспект открытости личности – ее устремленность вперед, в будущее. Мир, в котором живет личность – «царство целей». Благодаря целеустремленности и интенциональности личность превращается в «становящееся бытие», она всегда открыта в будущее, незавершена и способна «как бы изнутри перерасти и сделать неправдой любое овнешняющее и завершающее... определение. Пока человек жив, он живет тем, что еще не завершен и еще не сказал своего последнего слова» [1, с. 78].

Заключение. М.М. Бахтин для психологии – значимый, необходимый и неустранимый «другой», напряженный диалог с которым несомненно позволит психологии взглянуть и на себя со стороны умным, проницательным взглядом, лучше понять и свои проблемы, и пути их решения. При всем своем скептицизме в отношении психологии, он представил новый взгляд и подход в изучении личности. Философ показал диалог, как метод феноменологического познания-понимания личности, наиболее адекватный исследуемому предмету. М.М. Бахтин сформулировал свое понимание концепции личности в диалоге.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: «Художественная литература», 1972.

2. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – М: Алканост, 1994. – 53с.
3. Бахтин, М.М. Собрание сочинений в 7 томах (т. 1) / М.М. Бахтин. – М: Русские словари славянской культуры, 1979.
4. Бахтин, М.М. Собрание сочинений в 7 томах (т. 6) / М.М. Бахтин. – М.: Русские словари славянской культуры, 1963.
5. Бахтин, М.М. Философии поступка / М.М. Бахтин. – М., 1986.
6. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 343 с.
7. Кучинский, Г.М. Феноменологическая психология и М.М. Бахтин / Г.М. Кучинский // Психологический журнал. – 2007. – №1.

Кияшко М.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
Кияшко Д.Ю.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
m.kiyashko@tut.by

УДК 159.943:101.9(091)

Развитие философии поступка М.М. Бахтина в современной психологии

Статья посвящена анализу развития идей М.М. Бахтина о природе и философии поступка в трудах таких украинских ученых как В.А. Роменец, В.А. Татенко, В.Ф. Моргун.

Ключевые слова: поступок, философия поступка, психология поступка, ответственность.

The M.M. Bakhtin's philosophy of the act development in modern psychology

The article is devoted to the analysis of MM. Bakhtin's ideas about the nature and philosophy of the act development in the works of such Ukrainian scientists as V.A. Romenets, V.A. Tatenko, V.F. Morgun.

Key words: act, philosophy of the act, psychology of the act, responsibility.

Введение. Научная значимость творческого наследия М.М. Бахтина сегодня уже не требует оценки – за последнюю четверть XX в. бахтиноведение превратилось в самостоятельную отрасль гуманитарного знания, изучающую не только современное литературоведение, но и весь комплекс гуманитарных наук, а этико-философская концепция личности М.М. Бахтина стала методологией современного гуманитарного знания [6].

Среди работ М.М. Бахтина есть небольшой очерк, который был обнаружен в его архивах и вышел в свет в 1986 г. в ежегоднике «Философия и социология науки и техники», а затем были опубликованы фрагменты в журнале «Социологические исследования». Эта статья появилась в печати после смерти автора, и ее название – «К философии поступка» – принадлежит С.Г. Бочарову – исследователю творчества ученого [3].

Как отмечено в комментариях С.Г. Бочарова, сочинение, по-видимому, писалось в годы пребывания автора в Витебске (1920–1924) и, вероятно, именно оно имелось в виду в сообщении издававшегося в Витебске журнала «Искусство» (1921, № 1, март, С.23): «М.М.Бахтин продолжает работать над книгой, посвящен-

ной проблемам нравственной философии». С уверенностью можно лишь говорить, что автограф писался между 1918 и 1924 гг. [1]. Этот фрагмент более чем 60 лет оставался неизвестным публике, он так и остался незавершенным, за все прошедшие долгие годы М.М. Бахтин так и не вернулся к окончанию очерка [3].

По мнению Г.В. Дьяконова, в большинстве психологических исследований нравственно-моральной регуляции человеческого поведения глубокие идеи этической концепции поступка М.М.Бахтина почти не используются. Позитивное исключение, отмечает ученый, составляет концепция психологии поступка выдающегося украинского психолога В.А. Роменца, для которого концепция российского ученого явилась важнейшим источником научной мысли при разработке фундаментальной психологической концепции поступка [2].

Целью настоящего исследования является анализ развития взглядов М.М. Бахтина в современной психологии, в частности в трудах украинских психологов.

Материал и методы. *Методом* выступил теоретический анализ следующих *материалов*: труд М.М. Бахтина «К философии поступка», психология поступка В.А. Роменца и его последователей, исследования философов и психологов, которые анализировали труды М.М. Бахтина или проводили исследования по вопросам, касающихся рассматриваемых взглядов.

Результаты и их обсуждение. Анализируя философские труды М.М. Бахтина, исследователи отмечают, что уже в первый период творчества выдающийся мыслитель разрабатывает свое философское представление о мире, свое уникальное онтологическое мировоззрение. В отличие от многих философов, он усматривает истоки и первоначала бытия не в рационализме и гносеологизме, а в нравственной философии, ориентированной на личность, на индивидуальность, живущую в обществе и культуре [2].

Человеческая личность, в единстве ее уникальности и универсальности для М.М. Бахтина является центром мироздания. «Три области человеческой культуры – наука, искусство и жизнь – обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству», – утверждает он в своей статье «Искусство и ответственность» и даже название статьи выражает главную идею М.М. Бахтина о том, что «искусство и жизнь не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности» [цит. по 2, с. 19].

М.М. Бахтин вводит понятие поступка, поднимая вопрос о преодолении разрыва между культурой и жизнью. Именно категория поступка, нравственного деяния, бытия-со-бытия стала для философа отправным моментом рассуждений. У поступка две стороны: сам факт его свершения (экзистенциальный, бытийственный аспект) делающий поступок моментом жизни, а также цель поступка, его смысл, его творческий результат, соответствующий создаваемой поступком ценности. Кризис современного ему сознания М. М. Бахтин возводит к «кризису современного поступка», образованию бездны между мотивом поступка и его продуктом, т. е. между микроэлементами жизни и культуры. Все силы ответственного свершения уходят в автономную область культуры, поступок обесценивается, что, по М.М. Бахтину, и есть состояние цивилизации. Соединяет же полюса поступка идея *ответственности*: если взять поступок изнутри, то ответственность поступка – это учет в нем всех факторов: и смысловой значимости, и фактического свершения. Таким образом, именно в ответственности М. М. Бахтин усматривает единый план и единый принцип поступка [6].

Разрабатывая фундаментальную концепцию – психологию поступка, – основанную на идеях М.М. Бахтина, украинские психологи (А.В. Киричук, В.А. Татенко

и др.) под руководством академика В.А. Роменца исходили в первую очередь из того, что в науке, как и в реалиях, которые она исследует, существует общая тенденция поиска некоторого исходного принципа, категории, с которой начинается саморазвитие понятий, теорий, концепций, научных школ, системы в целом. В психологии на роль «ячейки», «средоточия», «клеточки», т.е. того, с чего все начинается, претендовали и продолжают претендовать разные более или мене общие категории. Среди них такие понятия как дух и душа, сознание, деятельность, отношения, поведения, личность, индивидуальность и другие. Не отрицая значения каждого из них в построении системы психологической науки, В.А. Роменец каждое понятие «испытывает» на способность концентрировать в себе «потенциал самосозидания», т.е. способности выступать источником самодвижения системы психики в целом, «обслуживать» разные ее уровни и элементы [5].

Ученый считает, что самым важным достижением на пути обнаружения этой «клеточки» следует считать принципиальное переосмысление подхода к человеку как живому общественному существу, которое собственной деятельностью воспроизводит всю свою человеческую сущность. Именно в этом направлении формировалась культурно-историческая концепция психического развития Л.С. Выготского и его последователей – А.М. Леонтьева, П.Я. Гальперина и других. Именно с этих методологических позиций С.Л. Рубинштейн преодолевает подход И. Канта к определению действительности как «вещи в себе», доказав возможность ее присвоения благодаря активности субъекта, а также подход Г. Гегеля про имманентность сущности человека, обосновав идею формирования субъекта через его собственные действия [5].

Таким образом, анализируя подход С.Л. Рубинштейна, В.А. Роменец приходит к заключению, что «потенциал саморазвития» как критерий, на основании которого только и возможно определить «очаговость» той или иной категории, которая приобретает значение принципа, может найти свое наиболее адекватное воплощение в категории субъекта, который способен формировать себя своими действиями.

Подразумеваются не любые действия субъекта, а действия внутренне вызванные (спонтанные, авторские), творческие (изменяющие, преобразовывающие, обновляющие как самого человека, так и мир, его окружающий), ответственные (как относительно себя, так и относительно общества). Рассуждая таким образом, В.А. Роменец приходит к выводу, что этим требованиям в наибольшей степени отвечает такое проявление человеческой активность как поступок [5].

Если речь идет о самосозидании индивидом как субъектом мира собственной психики, то к вниманию берется только существенное или же все, что делает человек, о чем думает, что считается существенным для его развития, для его жизни в целом, поскольку каждая мысль, решение, действие, так или иначе, влияют на траекторию жизненного пути и на психическое развитие личности. Эти взгляды являются продолжением мысли М.М. Бахтина о том, что каждая мысль с ее содержанием есть индивидуально ответственный поступок [5].

М.М. Бахтин высказывался против традиции определения поступка только со стороны результата, объективного последствия, эффекта, против того, чтобы рассматривать сферу знаний и сферу практического действия как имманентные, «в себе» и «на себе» замкнутые, независимые и изолированные, отмечая, что теория (знания), оторвана от практики, проявляется упражнением в «чистой духовности», оставляет поступок в «тупике», высасывая из него все элементы идеального в свою автономную замкнутую отрасль [1].

Согласно М.М Бахтину, поступок – бытие-со-бытие – процесс, который направляется и переживается субъектом как автором и ее участником, который не-

сет полную ответственность за поступки. «Не содержание долженствования меня обязывает, а моя подпись под ним…. – подписью –…поступком» [цит. по 5, с. 163].

Именно через признание как центральной идеи причастности-ответственности индивида за все то, что он делает, про что думает и говорит, органично объединяются в психологии поступка В.А. Роменца субъектная парадигма С.Л. Рубинштейна и парадигма поступка М.М. Бахтина. Поступок как бытие-событие не совершается само по себе, вне участия субъекта как его автора и исполнителя. Кроме того, индивид может быть определен как субъект только при условии наличия у него в инструментальном «арсенале» способности к поступку, а в системе мотивов – стремление его совершить [5].

Дальнейший ход рассуждений позволяет В.А. Роменцу прийти к выводу, что субъектное (действующее субъективное) существует в своей самой развитой форме как внутренний поступок, проявляет себя в форме внешнего поступка и творит, формирует и развивает себя наиболее продуктивно именно через поступки. Поступок является средоточием субъектного в человеке, субъектное является средоточием субъективного, а субъективное – средоточием психического. Следовательно, именно поступок является самым существенным, самым гл убинным средоточием психического в широком понимании этого слова [5].

Развивая эту мысль и анализируя логику определений поступка, В. А. Роменец приходит к следующему: смысл человеческого бытия заключается в том, чтоб выйти за пределы круга предопределенности, определить и реализовать свой потенциал, достигнуть максимально возможного в уровне развития собственной психики и себя как субъекта. Таким образом, ученый определяет каждый совершенный поступок как такой, который создает качественно новую ситуацию жизнедеятельности индивида, ставит новую задачу, решение которой становится возможным только в контексте саморазвития психики ее субъектом [5].

Решение этих типовых задач в онтогенезе показал В.А. Татенко. Вслед за М.М. Бахтиным ученый пишет, что жизнь как поступок может осуществляться только при условии, если каждое его проявление, каждый волевой акт, каждое переживание, каждая мысль, в конце концов, будет формой реализации «поступкового» принципа. Понимая человеческую жизнь как поступок, т.е. как процесс осознанного, ответственного творения индивидом своего жизненного мира и себя в нем по законам истины, добра, любви и красоты, В.А. Татенко рассматривает в онтогенезе следующие этапы-поступки: поступок зачатия и рождения, поступок самоутверждения, поступок самоопределения, поступок самовысвобождения, поступок самоосуществления, поступок умирания [5].

Исключительно важным в философии поступка М.М. Бахтина, безусловно, было понятие ответственности как ключевой элемент, составляющий единый принцип поступка. К сожалению, это понятие редко находит свое дальнейшее раскрытие в современных методологических психологических исследованиях.

Значимым вкладом, на наш взгляд, в развитии этой мысли является монистическая теория многомерного развития личности В.Ф. Моргуна. Разрабатывая определение личности, ученому удалось развить и непротиворечиво совместить взгляды на понятие ответственности в том направлении, которое заявлено философией поступка М.М. Бахтина, развито психологией поступка В.А. Роменца, а также представлено в концепции В.И. Вернадского.

Согласно определению В.Ф. Моргуна, личность – это человек, который активно осваивает и сознательно преобразует природу, общество и самого себя, который имеет уникальное динамическое соотношение пространственно-

временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных устремлений, уровней овладения и форм реализации деятельности. Этим соотношением определяется свобода самоопределения личности в ее поступках и мера *ответственности* за их (включая и непредсказуемые) последствия перед природой, обществом и своей совестью [4].

Кроме этого, в многомерной теории личности находит свое использование также понятие хронотопа по М.М. Бахтину. Так, графическая онтологизация многомерной структуры личности представлена пятью инвариантами деятельности, которые увязываются между собой и образуют пучок векторов, которые пересекаются в одной точке, «узле» по А.Н. Леонтьеву, или «хронотопе» – по М.М. Бахтину: 1) пространственно-временные ориентации (на прошлое, настоящее, будущее); 2) потребностно-волевые эмоциональные переживания (негативные, амбивалентные, позитивные); 3) содержательные направленности личности (деловая, на общение, игровая, самодеятельная – направленность на саму себя); 4) уровни овладения опытом (обучение, воспроизведение, познание, творчество); 5) формы реализации деятельности (моторно-двигательная, перцептивно-наглядная, речевая, умственная) [4].

Заключение. Таким образом, философию поступка М.М. Бахтина и следующую за ней психологию поступка В.А. Роменца можно считать мощным толчком для методологических исканий современной психологии. Идеи выдающегося философа до сих пор звучат актуально и требуют дальнейшего изучения как в процессе построения стройной теории психологических знаний, так и в проведении практических исследований. Проанализированные концепции украинских ученых показывают возможность непротиворечивого построения системы философско-психологических знаний, а также определяют дальнейшую задачу научной психологии, которая заключается в раскрытии «поступковой» природы всех психических проявлений, и, таким образом, в построении общей и специальной психологической теории, исходным принципом которой является «поступок». Фундаментальное значение для этой теории имеет категория ответственности. Изучение именно этого аспекта поступка являются, на наш взгляд, наиболее перспективными для дальнейших теоретико-прикладных исследований.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С.80–160.

2. Дьяконов, Г.В. Етика вчинку і концепція «Іншого» М. Бахтіна / Г.В. Дьяконов // Соціальна психологія. – Київ, 2007. – № 3 (23). – С.18–28.

3. Матвеев, П.Е. Философия поступка М.М. Бахтина (опыт этической интерпретации) / П.Е. Матвеев // Этическая мысль. – Москва, 2016. – Т. 16. – № 2. – С. 70–83.

4. Моргун, В.Ф. Принцип дополнительности деятельности, установки и поступка в многомерной теории личности / В.Ф. Моргун // Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». – Харків, 2011. – № 981. – С. 174–152.

5. Основи психології : Підручник // за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 2002. – 362 с.

6. Психология личности: Словарь-справочник // под ред: П.П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320.

Косаревская Т.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
kos_tat@rambler.ru
Кутькина Р.Р.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель

УДК 159.98

Диалогические основания консультативной психологической практики

В статье рассматривается влияние диалога на развитие внутренней позиции психолога-консультанта, характеристики профессионального психологического сознания, роль диалога в обучении психологии и развитии самосознания психолога и клиента.

Ключевые слова и фразы: диалог, собеседник, диалогичность сознания, профессиональная позиция психолога, обучение психологии.

Dialogical bases of the advisory psychological practice

The article deals with the influence of dialogue on the development of the internal position of the counselor psychologist, the characteristics of professional psychological consciousness, the role of dialogue in the teaching of psychology and the development of the psychologist's and client's self-awareness.

Key words and phrases: dialogue, interlocutor, dialogue of consciousness, professional position of psychologist, training in psychology.

Введение. Любая конференция, круглый стол – это хороший повод поговорить о собеседниках – так много авторских позиций представлено в программе, так неистребимо желание психологов собираться вместе, говорить, общаться. В связи с этим и возник вопрос: «Зачем? именно психологу? именно собеседник?» Вопрос обозначает широкую территорию, в связи с чем наш взгляд может оказаться панорамным и беглым.

1. Начнем с собеседника. Собеседник – это человек, находящийся в беседе, в диалоге. И тогда – это некоторая неизбежность, потому что диалогичность – это сущностная характеристика человеческого сознания. Со-знание как совместное знание, со-бытие как совместное бытие, некоторая наша базовая социальность.

Диалог – это не просто разговор, но взаимодействие смысловых позиций, не зависимо от того, сколько нас: один – и тогда это внутренний диалог, двое – и тогда внешний диалог, или это диалог диалогов (полилог) с совмещением, умножением смысловых позиций. Диалог с конкретными людьми, диалог с традицией, представленной в тех текстах, которые мы читаем. Возможен и псевдодиалог, когда мы рядом, каждый говорит о своем, при этом мы не пересекаемся, фактически не встречаемся, когда клиент говорит консультанту о своих проблемах, а консультант говорит о своем. Встречи, сопричастность, когда появляется диалог – это и есть жизнь нашего сознания – и человеческого, и профессионального.

Вспоминая М.М. Бахтина, можно сказать, что двое – это тот минимум, который необходим для бытия, для жизни сознания. Диалог – это естественная форма существования и развития личности, это наиболее глубокий способ контакта человека с другими людьми и миром вообще.

Есть такое качество у диалога, его основная характеристика: принципиальная незавершенность и существование смысла, содержания высказывания между

субъектами, между двумя сознаниями. Диалог бесконечен, он может прерываться, может быть остановлен, могут возникать трудности его осуществления, но он не прекращается. М.М. Бахтин различал два типа слова – монологическое (окончательное, затвердевшее) и неокончательное, открытое, незавершенное слово, живущее в диалоге. Взгляд со стороны может быть конечным, завершенным, однозначным (как любое точное знание), но взгляд в диалоге, собственное слово человека о себе никогда не бывает завершенным. Человек не может сказать окончательного слова о самом себе [1]. Появляется некоторое системное качество, которое возникает только между людьми, между двумя сознаниями, в процессе общения и не принадлежит ни одному из них. Это особая реальность, которая, на наш взгляд, очень интересна.

Сознание – это отношения, это смыслы, существующие между людьми. М.М. Бахтин писал: «Я осознаю себя и становлюсь самим собой только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого. Само бытие человека (и внешнее, и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться. Быть – значит быть для другого и через него – для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе» [1, с.186]. В сознании существуют две разные позиции: **«я-для-себя» и «я-для-другого»,** взаимодействие которых и создает динамику, жизнь сознания. Слово в диалоге может принадлежать другому и может быть собственным. Мы не можем «читать» или даже «понимать» мысли другого, но мы можем чувствовать их, откликаться на них, и тогда возникает связь между людьми, преодолевается пропасть между нами, начинается движение, жизнь сознания, и поэтому нам нужен собеседник. В диалоге происходит не эмпатийное слияние, а появляется что-то новое, которое называется «свое чужое» [2]. У нас нет выбора, собеседник нужен нам для нашего собственного существования.

2. **Кто** для психолога является собеседником? Учитель (тренер), коллега, супервизор, личный психотерапевт(консультант), клиент.

Стать профессиональным психологом вне диалогов с профессионалами не получается. Профессиональные установки в значительной степени задаются в процессе обучения, закладываются на первых встречах с профессионалами и образами их работы, недаром часто спрашивают не только «где учился?», но и «у кого учился?». Это и про непосредственные контакты, и про традицию, психологическое направление, представленное в работе и текстах ведущих психологов. Чтобы понять оригинальные психологические тексты часто нужно не просто читать и слушать, а проговаривать вслух, думать вслух вместе с теми, для кого это важно, интересно, необходимо. Важной, на наш взгляд, является возможность найти для себя даже не просто учителя, а собеседника, и соученика, человека, готового поддерживать диалог. Срабатывает соприкосновение сознаний, вовлеченность, появляется живое личное знание, а не формальная информированность. При освоении профессии неизбежно первые профессиональные установки, первые образцы работы, это то, что мы получаем от тех людей, с которыми мы «в живую» общались в процессе обучения. Это традиция устной передачи того личностного знания, которое не найдешь в учебниках, с акцентами, с определенным стилем. Этот опыт общения в процессе обучения ни с чем не сравним, не заменим, он существенен, потому что обучение в психологии – это обучение не столько внешним формам деятельности, сколько обучение помощи человеку в налаживании контакта с самим собой, развитии, в изменении человеком самого себя по собственному замыслу путем общения с ним. Обучение в психологии – это еще и изменение собственного сознания, и создание собственного стиля жизни, что опять же происходит

в общении с коллегами. Как писал Г.-Г. Гадамер: «Разговор, если он удался, оставляет что-то нам, оставляет что-то в нас, и это «что-то» изменяет нас» [3, с. 86].

3. Зачем **психологу** собеседник?

Для нас это вопрос о специфике психологического сознания и о том, **кто** для психолога может быть собеседником? Чем отличаются психологи по своему сознанию, по способу своего мышления от других специалистов? Назовем несколько основных характеристик, список которых, конечно, не полон. Способность переживать и осмысливать реальность психологически. Развитие особых «функциональных органов», которые позволяют чувствовать, осознавать мир психологически. Для такого сознания характерны гибкость и интуитивность, поскольку психическое – непредсказуемо, вариативно, поскольку нет однозначных причинно-следственных связей**.** Психологию вообще сложно назвать просто наукой. Невозможно распространить на психическую реальность привычную естественнонаучную традицию. И это требует от нас собственной вариативности, отказа от житейских оценочных категорий «плохо-хорошо», «правильно – неправильно».

Диалогичность и полисемантичность сознания, поскольку взаимодействие с человеком диалогично, необходимо понимать и совмещать разные логики, толковать, интерпретировать «текст» другого человека, учитывать культурный контекст, понимать аналогии, символы, метафоры. Мы сталкиваемся с разными мирами: у каждого – свой мир, своя картина мира. Наша задача – не столько сравнивать и объяснять личность, сколько вслушиваться в смыслы, значения, метафоры, раскрывающие человека. Важна наша готовность согласиться с тем, что есть другая логика, другие способы жизни, другое отношение к миру, другие языки и как-то присоединиться к этому. И тогда, чем больше «языков» слышит, знает психолог, тем лучше. Границы нашего языка есть границы нашего сознания. Можно расширять собственное сознание за счет знакомства с языками других людей. Психическая реальность имеет двойную природу: само событие и смысл этого события для человека. Психологическая практика – это работа со смыслами (изменение, обретение, восстановление связи с миром, с собой); это скорее не внешняя деятельность, а помощь во внутренней работе.

Важна и системность взгляда, потому что каждое частное явление погружено в среду, в контекст, мы ориентированы на понимание поступков людей в контексте их связей с другими людьми и событиями. Нужно эти связи не игнорировать, удерживать, учитывать их существование.

Психологу в работе приходится совмещать две позиции – личную и ролевую (профессиональную), очевидно это ведет к взаимодействию (согласованному или конфликтному) смысловых позиций. При этом более устойчивой, эмоционально подкрепленной оказывается личная (имплицитная) позиция, особенно на этапе освоения профессии, и это неизбежно будет сказываться на поведении, характере интерпретаций, принятии решений и др. В работе происходит, по крайней мере, «удвоение» позиции. Возможен их диалог, конкуренция, и должна быть готовность психолога к этому, готовность отслеживать и удерживать разные собственные смысловые позиции, не игнорировать – сознательно или бессознательно – некоторые из них. Добавим теперь смысловые позиции клиента: и личную, жизненную и ролевую позицию как клиента. В итоге мы получаем четыре позиции в разных смысловых полях и необходимость для психолога профессионально работать с этим. Отсюда и требование полисемантичности психологического сознания.

4. **Зачем** психологу собеседник? Это вопрос об эффектах диалога, интересах, удовлетворяемых потребностях, выгодах, если хотите. И здесь два плана: личные и профессиональные выгоды.

Сначала о личном. Ключевой момент самореализации – встреча с собой, осознавание, принятие, интеграция. Открытость, искренность в диалоге, отказ от доминирования защитного, ролевого поведения – путь для самореализации, для изменения. В диалоге возможно расширение своего сознания (за счет и с помощью другого сознания). Возможно превращение чужого знания в «свое-чужое» (по М.М. Бахтину), с причастность, разделенностью.

Далее – о профессиональном. Отнесенность понятия «профессия» к психологии не очевидна (Е.А. Климов). В ходе освоения профессии размывается граница между собственным изменением и процессом обучения. Этимология слова «профессия» восходит к латинскому profiteri – «говорить публично», объявлять другим о своем деле, занятии, специальности. Для чего? Чтобы кто-то узнал в продукте нашей деятельности предмет своей потребности, чтобы установить диалог, чтобы мы могли обменяться ценностями, удовлетворить потребности. И тогда собеседник в лице коллеги, учителя, супервизора нужен психологу для того, чтобы создать себя как рабочий инструмент, и поддерживать себя в рабочем состоянии, и в этом смысле диалог – это средство и условие профессионального развития, это способ нашего профессионального существования. Как и чему учить в психологии? – вопрос не простой. Возможно, в первую очередь, необходимо развитие способности и умения разговаривать с другим человеком, вступать в диалог, поддерживать его и жить в нем.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. 5–е дополненное издание – Киев: «NEXT», 1994 – 509 с.
2. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 7–180.
3. Гадамер, Г.-Г. Неспособность к разговору / Г.-Г. Гадамер // Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 323 с.

Косова Я.В.
ГУО «Средняя школа № 23 г. Витебска», Республика Беларусь, г. Витебск
Педагог-психолог
kosovayanaviktorovna@mail.ru

УДК: 159.9: 130.2

Творческое наследие М.М. Бахтина и современная мировая психология

Статья посвящена проблеме творческого наследия М.М. Бахтина и современной мировой психологии.

Ключевые слова: М.М. Бахтин, творческое наследие, современная мировая психология.

M. Bakhtin's creative heritage and modern world psychology

The article is devoted to the problem of M.M. Bakhtin's creative heritage and modern world psychology.

Key words: M.M. Bakhtin, creative heritage, modern world psychology.

Введение. Михаил Михайлович Бахтин занимает особое место в интеллектуальной истории 20 века: это достаточно известный, значительный автор, которого дал миру Советский Союз в широкой области, которая включает в себя философию, литературоведение и гуманитарные науки. Падение коммунистического режима лишь подтвердило то, над чем многие размышляли ранее: даже если принять во внимание работы других авторов, репрессированных и приговоренных в течение предшествующего периода, Михаил Бахтин сохраняет место в первом ряду. Между тем, если к согласию о значимости Бахтина приходят довольно быстро, разногласия в трактовке его мысли не перестают расти [4].

Творческое наследие вызвало такую реакцию из-за того, что написанные фрагменты были весьма захватывающими, но без ясной связи между ними: к тому же смысл каждого из них- повод для толкований. Однако, если присмотреться, они не являются настолько уж противоречивыми, скорее выражают многогранность человека [1].

Материал и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных авторов, ученых и психологов, касающиеся заявленной теме. Использованы методы научного психологического исследования теоретического уровня: философско- психологический анализ и синтез, систематизация научных идей, сравнительный и системный анализ, описательный и аналитический подход.

Результаты и их обсуждение. На мой взгляд, одним из важных показателей состояния современной психологии является ее связь с творческим наследием Михаила Бахтина. Хотя отечественными и зарубежными психологами написано о нем немало, доля их работ среди всего многообразия творческого наследия довольно-таки мала.

Стоит отметить, что сам Бахтин, как известно, последовательно отстранялся от психологических аспектов в философии, лингвистике, литературоведении; современную научную психологию он был склонен упрекать в том, что она говорит лишь о человеке, но не с ним самим. За этим, разумеется, стоит сквозная мысль всего творчества Бахтина: любое изучение человека должно быть диалогом с ним.

В последние десятилетия идеи Бахтина все чаще используются в социально-психологических исследованиях, психологии личности, искусстве, в психотерапии; не раз отмечалось и ключевое методологическое значение категории диалога [2].

Творческое наследие Бахтина многогранно, мультидисциплинарно, однако, главной доминантой воззрений является идея диалога. Она пронизывает его философию языка и речи и особенно глубоко и органично воплощается в представлениях о личности и человеке.

Диалог для Бахтина, если аккумулировать его мысли разных лет, составляет природу и строение индивидуального сознания, самосознания: «…В каждом своем моменте оно повернуто вовне, напряженно обращается к себе, к другому, к третьему. Вне этой живой обращенности к себе самому и к другим его нет и для себя самого» [2]. Лишь здесь человек «впервые становится тем, что он есть», конституирует и раскрывает себя как личность, над которой – по приведенному ранее определению – «не властно бытие», т.е. как субъект свободного самоопределения по отношению к действительности. Внешний план диалога для Бахтина неотделим от внутренней жизни индивида, и это ориентирует научную мысль на сущностное единство психологии общения и психологии личности, сознания, мышления. Иными словами, изучение индивидуальной психики не вправе игнорировать ее «внутреннюю социальность», а с другой стороны, любые исследования индивидуального и группового общения неполны и лишены прочного методологиче-

ского фундамента без построения диалогической модели внутренней жизни. Исходные принципы этой модели прослеживаются в книге о Достоевском и в текстах 50-х – 70-х гг. [3].

В психологии преобладают концепции, не учитывающие идею внутреннего диалога или прямо несовместимые с ней. Поскольку это не всегда осознается самими исследователями, стоит вспомнить высказывания, наиболее отчетливо и заостренно выражающие видение Бахтина о диалогичности сознания, всей внутренней жизни человека: «И все внутреннее не довлеет себе, повернуто вовне, диалогизировано, каждое внутреннее переживание оказывается на границе, встречается с другим, и в этой напряженной встрече – вся его сущность…». У человека нет внутренней и суверенной территории, он весь и всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит в глаза другому или глазами другого». «Никакие человеческие события не развертываются и не совершаются в пределах одного сознания… Одно сознание – противоречие в понятии… Сознание по существу множественно» [3].

Творческое наследие М.М. Бахтина стало предметом пристального внимания как в нашей стране, так и за рубежом. Проделана серьезная работа по изучению его наследия. Число публикаций, посвященных Бахтину, постоянно увеличивается, обнаруживая возрастающий интерес к нему. Этот интерес к Бахтину, разнообразие интерпретаций его творчества является убедительным свидетельством его подлинной оригинальности, неисчерпаемости идей, скрытых в его работах и глубоко созвучных нашему непростому времени.

На сегодняшний день создан огромный массив текстов, посвященным тем или иным аспектам творческого наследия мыслителя, интерпретации его идей. Написаны сотни статей, монографий, сборников, рецензий. Однако, несмотря на большое количество публикаций, посвященных вопросам научной концепции Бахтина, ни в одной из работ отечественного и зарубежного обществознания не дается полный анализ восприятия творчества [5].

В последние годы идеи Михаила Михайловича Бахтина вызывают все больший интерес психологов. На мой взгляд, это связано с тем, что главная причина интереса к философии диалога выдающегося отечественного мыслителя заключается в том, что диалогическая философия является оригинальной концепцией экзистенциально- онтологической психологии. В то же время я считаю, что до настоящего времени экзистенциально- онтологическое содержание диалогического мировоззрения М.М. Бахтина недостаточно изучено в теоретической и практической психологии. Стоит отметить, что взгляды Михаила Бахтина на природу диалога особенно ярко раскрываются в его исследованиях творчества Достоевского. Уникальные особенности творчества величайшего писателя позволили М.М. Бахтину не только выявить идейно- художественное своеобразие творчества гениального художника человечности, но и создать концепцию диалога.

Основополагающая особенность поэтики Достоевского заключается в том, что при всей важности содержания и жизни идей главным для него является воплощение духовно- событийного сосуществования людей друг с другом, в результате которого открывается экзистенциальная полнота жизни человеческой личности. Поэтому главным для Ф.М. Достоевского, по мысли М. Бахтина, было не изображение жизни идей и их взаимоотношения в одиноком сознании индивидов, а взаимодействие самих людей и, как следствие этого, взаимодействие сознаний личностей в сфере идей, поступков и жизненных выборов. Духовно- событийное и ценностно-смысловое сосуществование как взаимоотношение, взаимодействие личностей, сознаний и идей в художественном мире Достоевского и в

мире диалогического бытия человека позволяет сказать, что важнейшей стороной человеческого бытия и исходной предпосылкой диалогической реальности является сфера межчеловеческого события [5].

Популярное изложение идейного наследия М. Бахтина является делом сложным и ответственным. Оно требует не только глубокого и верного представления о его теориях, но и умения доступно донести их до читателя. Это редкий дар. По этой причине так мало широко известных книг, популяризирующих сложные научные теории.

Заключение. Каждое новое поколение осмыслит по- своему наследие ученого, а значит, судьба его трудов еще не закончена и получит новое развитие на будущем витке развития общества.

Исключительно высокая оценка наследия Бахтина, необходимость все более серьезного исследования его произведений сформулирована одним из наиболее проницательных бахтинологов за рубежом М. Холквистом: «Я думаю, что Бахтин, который наиболее подходит на роль одного из центральных мыслителей двадцатого века – это Бахтин, которого нам еще предстоит открыть».

Список использованной литературы:

1. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры / В.С. Библер. – М.: Прогресс, Гнозис, 1991.
2. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин. – М.: Худ. лит., 1975.
3. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Алконост, 1994.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1976.
5. Петровский, А.В. М.М.Бахтин, Ф.М.Достоевский: психология вчера и сегодня / А.В. Петровский // Вестник МГУ. – 1985. – Серия 14. Психология. – № 3.

Кравцова Е.Н.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант кафедры прикладной психологии
lena2306k@mail.ru

УДК 159.923:101.9(091)

Нетривиальный взгляд М.М. Бахтина на проблематику личности

В статье рассматривается особенность взглядов М.М. Бахтина на проблему личности, дается описание основных ее характеристик, приводится краткий сравнительный анализ его взглядов с основными направлениями теорий личности.

Ключевые слова: Диалог, конкретность, незавершенность, личность, ответственность, психология, социология, целостность, философия.

Nontrivial view of M.M. Bakhtin on the problem of personality

The peculiarity of M.M. Bakhtin on the problem of personality, describes its main characteristics, provides a brief comparative analysis of his views with the main directions of personality theories.

Key words: Dialogue, concreteness, incompleteness, personality, responsibility, psychology, sociology, integrity, philosophy.

Введение. Личность изучается с позиции многих гуманитарных наук. У истоков изучения личности стоит философия, которая рассматривает личность как субъект деятельности, творчества, познания, с позиции положения ее в этом мире. В свою очередь социология рассматривает личность в связи с обществом т. е. в контексте развития и функционирования социальных связей, регуляции социального поведения. Данное понимание личности заключается в том, что она отражает социально значимые черты, чему способствует совокупность всех существующих взаимоотношений. В психологии существует множество подходов к определению личности, особенностей ее развития и структуры. Однако, к настоящему времени, несмотря на наличие большого числа теорий и концепций личности, не существует определенной, универсальной трактовки данного понятия.

Таким образом, очевидно, что личность рассматривается не только психологами, а так же философами, литераторами, социологами. Особый интерес вызывает взгляд М.М. Бахтина на проблему личности. Не являясь психологом, а во многом даже противопоставляя себя психологии Бахтин предлагает свое виденье данной проблематики.

Материал и методы. Материалом послужили работы российских ученых, касающихся заявленной проблемы. Использованы методы теоретического уровня: анализ и синтез, сравнительный и системный анализ.

Результаты и их обсуждение. Являясь филологом, философом, культурологом М.М. Бахтин занимался изучением методологических проблем гуманитарных наук, среди которых и психология. Следует обратить внимание на то, что в период развития его взглядов в психологии главенствовали такие направления как психоанализ, гештальтпсихология, бихевиоризм, которые имели между собой значительные различия, однако общим в них выступало отсутствие личностного начала в человеке, его личной свободы и ответственности. Согласно взглядам существующим в то время развитие личности происходило под влиянием биологических факторов, внешних стимулов, социальной обусловленности. В свою очередь взгляды Бахтина в данном направлении имеют существенные отличия, он подчеркивал личностное начало в человеке, определенную свободу личности. Так же обращал внимание на специфику предмета, исследуемого гуманитарными науками, в числе которых и психология, указывал на невозможность сведения гуманитарных наук к естественным. М.М. Бахтина можно рассматривать как представителя феменологического направления в психологии. Не являясь психологом он в своих работах уделял внимание таким психологическим категориям, как личность, сознание, самосознание. Он не дает четкого описания структуры личности, ее концепции. Однако, выделяет некоторые характеристики личности, среди которых конкретность, целостность, ответственность, открытость [2].

М.М. Бахтин характеризовал конкретность как составляющее личности, которое заключается в том, что она занимает определенное, незаменимое место, не являясь абстрактной, и рассматривается с позиции бытия конкретного человека. С этой точки зрения личность имеет определенный взгляд на себя и окружающий мир, нет чего либо, что она не знает про себя и этот мир. Личность рассматривается в контексте ее неповторимости, которая является обязательным условием ее существования.

Следующей характеристикой выступает целостность. М.М. Бахтин рассматривает целостность как совокупность свойств, качеств, факторов, по его мнению в личности заключаются эмоциональные, волевые, познавательные установки, которые объединяют все отдельные свойства человека. Целостность в личности Бахтин рассматривает не как стабильность и однозначность, а единство самого себя,

нигде не повторяющегося. Целостность выступает как верность самому себе, своей позиции, это в свою очередь открывает субъектность и активность личности.

Среди категорий выделяется так же ответственность, которая представлена в контексте ответственности за себя, свое бытие и поступки, а так же как ответственность личностная. Следует отметить, что поступок глубоко рассматривается Бахтиным в своем творчестве, данной проблематике посвящена работа «К философии поступка», где поступок представляется как событие в аспекте его воплощения. Обращаясь к философии Бахтина следует обратить внимание на то, что ответственность является одним из основополагающих феноменов, поступок в его творчестве всегда рассматривается как поступок ответственный. Личность, в свою очередь, представляется Бахтиным в контексте взаимодействия с другими людьми, и следовательно ее поступки нужно рассматривать с точки зрения ответственности не только за себя, но и за других, за то как осуществляется взаимодействие с другими людьми. Если рассматривать проблемы свободы личности с позиции Бахтина, то она представляется как свобода поступка в тоже время не освобождающегося от ответственности. Личность всегда имеет свободу, совершая ответственный поступок является автором своей жизни.

Среди категорий, которыми Бахтин характеризовал личность, так же неисчерпаемость и незавершенность. Данная характеристика имеет связь с уже перечисленными. Личность является свободным, ответственным субъектом автором своей жизни, а следовательно, она не имеет полного завершения.

Следующей категорией выступает открытость. Личность Бахтин рассматривает как открытую систему. Межличностное общение является обязательным условием ее существования. Как уже упоминалось бытие личности рассматривается как событие, для того чтобы оно приняло межличностный характер необходимо наличие диалога. Диалог занимает одну из ключевых позиций в творчестве Бахтина. Диалогические отношения включены во все сферы, среди которых и сознание и речь, а так же межличностный диалог [1].

Рассматривая данную тему целесообразно сравнить взгляды М.М. Бахтина с некоторыми направлениями в психологии. Бахтиным был проведен анализ теории Фрейда, по его мнению главным недостатком психоанализа является субъективизм. Бахтин предлагал рассматривать психоанализ не как конфликт между сознательным и бессознательным, а как противостояние официального и неофициального сознательного. Он был убежден, что обособлено биологическая личность не существует, не бывает человека вне общества, отдельно от социальных связей.

Очевидна противоположность во взглядах Бахтина и представителей такого направления как бихевиоризм, среди которых Дж. Уотсон, Б. Скинер, которые считали, что предметом психологии является поведение, а следовательно он сводится к предмету естественных наук.

Если сопоставить взгляды Бахтина с взглядами Л.С. Выготского можно отметить, что Выготский убежден в том, что психологию можно рассматривать с позиции естественных наук, а Бахтин, как уже подчеркивалось имеет резко противоположную позицию, считая это невозможным.

Можно сказать, что взгляды Бахтина на личность несколько схожи с взглядами представителей гуманистического направления, которое развивалось в более позднее время. Его представителями являются А. Маслоу, В. Франкл, Р. Мэй, они придерживались взглядов, что каждый человек уникален, должен изучаться в целостности, его жизнь необходимо рассматривать как единый процесс становления и бытия человека.

Заключение. Таким образом, рассмотрев основные взгляды М.М. Бахтина на проблему личности, можно сделать вывод о том, что его концепция находится как бы в стороне основных направлений в психологии, не претендует на отдельную самостоятельную позицию в психологической науке. Во многом позиция Бахтина расходится с господствующими в то время направлениями и в определенной степени противопоставима им. Однако, несмотря на это она представляет интерес и имеет свою актуальность.

Список использованной литературы:

1. Братченко, С.Л. Концепция личности: М. Бахтин и психология / С.Л. Братченко // М.М. Бахтин и философская культура XX века. Проблемы бахтинологии. – 1991. № 1(1) – С. 66–75.
2. Колесниченко, Ю.В. Личность как бытие: концепция личности в ранних философских работах М.М. Бахтина / Ю.В. Колесниченко // Вестник ПСТГУ 1: Богословие. Философия. – 2011. – № 4 (36). – С. 65–79.

Курилина Е.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант кафедры прикладной психологии
ekaterina.zubko.93@mail.ru

УДК 316.66:159.923:101.9

Привязанность в детско-родительских отношениях через призму философии диалогизма М.М. Бахтина

Статья посвящена теме привязанности. В процессе анализа научной литературы определен главенствующий фактор для формирования привязанности. Найдены общие точки соприкосновения феномена привязанности с философией диалогизма М.М. Бахтина.

Ключевые слова: привязанность, диалогизм, интериоризация.

Attachment in child-parent relations through the prism of the philosophy of dialogism M.M. Bakhtin

The article is devoted to the topic of attachment. In the process of analysis of scientific literature, the dominant factor for the formation of attachment is determined. Common points of contact between the phenomenon of attachment and the philosophy of dialogism of M.M. Bakhtin are found.

Key words: attachment, dialogism, interiorization.

Введение. В настоящее время отечественные и зарубежные психологи рассматривают отношения между детьми и родителями через привязанности. Надежная привязанность, сформированная в раннем детстве, является одним из главных факторов психологической гармонии взрослого человека.

По мнению российских ученых (М.И. Лисиной, Р.А. Смирновой) феномен привязанности все реже характеризуется с точки зрения переживания и все более склоняется к определенным наблюдаемым действиям: приближение, следование, подача и прием сигналов в виде улыбки, плача и пр. «Обращенность теории привязанности к ранним этапам онтогенеза к отношениям ребенка и взрослого помогает понять сущность и происхождение *диалогизма* сознания и самосознания» [1, с. 149].

Материал и методы. Материалами являются научные подходы, взгляды ученых. Использованы методы анализа и синтеза, терминологический метод, формализации и сравнения научных источников.

Результаты и их обсуждение. Основоположником теории привязанности был психиатр и психоаналитик Дж. Боулби. На основании проведенных исследований, ученый описал модели поведения, **которые младенец интериоризирует**, осознавая, что мать это свободная от него часть, при разлуке с которой начинает испытывать состояние тревоги [2]. Он выявил, что главенствующую роль в формировании привязанности в детско-родительских отношениях играет способность взрослого воспринимать любые сигналы ребенка и реагировать на них.

Последователи теории привязанности М. Эйнсворт, В. Фалберг доказали роль привязанности и интерперсональных отношений между ребенком и матерью (родителями). Вера Фалбьерг определяет *привязанность* как «близкую связь между двумя людьми, не зависящую от их местонахождения, длящуюся во времени и служащую источником их эмоциональной близости» [3]. Так же, Дж. Боулби изучал, каким образом феномен привязанности воздействует на жизнь человека в целом, и пришел к выводу, что привязанность – это эмоциональные узы, которые формируются в детском возрасте, но их влияние не ограничивается ранней стадией развития, а распространяется также на все остальные этапы жизни.

Так, начиная с утробного развития мать для ребенка является главным объектом его существования. Насыщенное эмоциями и чувствами взаимодействие матери и ребенка, на самых ранних этапах развития, является одним из главных элементов в формировании привязанности, обеспечивающий у второго базовое доверие к миру, что, приводит к высоким показателям интеллектуального развития и адекватной самооценке в будущем.

Как было отмечено выше, формирование личности ребенка на ранних стадиях предполагает интериоризацию опыта его родителей, таким образом, содержание и качество его опыта будет определяющим в формировании сознания и самосознания ребенка. В связи с этим весьма важен процесс формирования диалогизма сознания индивида. Он включает в себя тот же процесс интериоризации, когда ребенок без анализа и осознания позиций родителей, их правил, требований, на основании доверия к ним, сложенном посредством привязанности, встраивает их в свое мировоззрение, и таким образом вырабатывает свое поведение. К диалогическим формам М.М. Бахтин относит доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество, поиски и вынуждение глубинного смысла, согласие, его бесконечные градации и оттенки, наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния, сочетание многих голосов, дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и т. п. [4, с. 300].

Многие исследователи (М. Бубер, А.Ф. Копьев, Т.А. Флоренская) отмечают, что развитие самосознания внутреннего диалога играет существенную роль в становлении личности, появление которого связывают с возникновением саморегуляции и самоконтроля ребенка.

Отношение родителей определяется не только как фактор формирования индивидуальности ребенка, но и как условие внутреннего диалога, определяющего его содержание. Базисом здесь является не то, каким образом взрослый заботится о ребенке, а то, каким видит своего родителя ребенок, что чувствует находясь рядом с ним. Если мать заботится о ребенке автоматически, без полного эмоционального включения в процесс, вербально не контактируя с ребенком, надежная привязанность не сформируется. Отношение взрослого является не средством, а сущностью и содержанием самосознания ребенка. Эта мысль во многом перекликается с идеями о диалогизме сознания и с положениями гуманитарного подхода, который все шире распространяется в отечественной психологии [5].

М.М. Бахтин отмечает: «Сознание себя самого все время ощущает себя на фоне сознания о нем другого, «я для себя» на фоне «я для другого» [6]. Он считал, что только в контексте другого человека возможно почувствовать себя цельным. Говоря о привязанности с этой точки зрения, мы можем отметить, что для ребенка мать является неотъемлемой частью. «Целое моей жизни не имеет значимости в ценностном контексте моей жизни. События моего рождения, ценностного пребывания в мире и, наконец, моей смерти совершаются не во мне и не для меня. Эмоциональный вес моей жизни в ее целом не существует для меня самого» [7, с. 93]. Проанализировав эту цитату, мы можем сказать, что ребенок для матери становится центром ее внимания, смыслом жизни.

Согласно философии диалогизма М.М. Бахтина внутренний диалог – это то, что побуждает личность развиваться [8]. Лишь в постоянном отстаивании себя перед провоцирующими альтернативными позициями, в постоянном противостоянии со своим «другим» – внутренним собеседником – возможно существование и развитие самосознания и личности в целом. В случае привязанности в детско-родительских отношениях, альтернативными позициями являются взгляды матери и отца, а затем, в процессе социализации, сверстников и общества в целом.

Заключение. Содержание внутреннего диалога формируется в семье вместе с привязанностью. Это было отмечено в работах Е.О. Смирновой. М.М. Бахтин видит в диалоге не средство, а сущность сознания. Он изучает не тот диалог, что служит для передачи и обработки различных идей, а «содержания для диалога». Он считает что в человеческом существовании важнейшим для него является потребность вести диалоги внешние и внутренние, но для того чтобы вести диалоги, необходимо «привлечение» некоторого содержания; диалога без содержания не бывает [9].

Список использованной литературы:

1. Смирнова, Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е.О.Смирнова // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – 149 с.
2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби // Пер. с англ.; Под ред. Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
3. Fahlberg, V.A Child's Journey Through Placement / V.A Fahlberg. – London: BAAF, 1995.
4. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 373 с.
5. Смирнова, Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.
6. Иванов, В.В. Значение идей М.М. Бахтина для современной семиотики / В.В. Иванов // М.М. Бахтин: pro et contra. Личность и творчество М.М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. – Т. I. – СПб.: Российский Христианский Гуманитарный институт, 2001. – 311 с.
7. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М.Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 180 с.
8. Майков, В.В., Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Том II. / В.В. Майков, В.В Козлов, Российский трансперсональный проект, 2007.
9. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин – М., 1979. – 424 с.

Кухтова Н.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
zvetok@tut.by

УДК 316.66:159.923:101.9(091)

Социальная ответственность как субъективная конструкция просоциального поведения (на основе подходов М.М. Бахтина)

Статья посвящена рассмотрению социальной ответственности на основе подхода М.М. Бахтина о поступке, который должен иметь единый план и двустороннюю ответственность (специальную и нравственную). Данный тезис М.М. Бахтина напрямую согласуется с проявлением социальной ответственности как компонента просоциального поведения.

Ключевые слова: социальная ответственность, субъктивная конструкция, просоциальное поведение, подход М.М. Бахтина.

Social responsibility as subjective design of pro-social behavior (on the basis of M.M. Bakhtin's approaches)

The article is devoted to consideration of social responsibility on the basis of M.M. Bakhtin's approach about an action which should have an unified plan and bilateral responsibility (special and moral). M.M. Bakhtin's thesis is directly keeps with manifestation of social responsibility as component of pro-social behavior.

Key words: social responsibility, subjective design, pro-social behavior, M.M. Bakhtin's approach.

Введение. Изучение ответственности является очень актуальной, современной, знаковой, которой посвящено немало исследований в разных направлениях: этическом (Ж, Пиаже, Л. Колберг, К. Хелкама), причинности (Ф. Хайдер), контексте изучения локуса контроля (Дж. Роттер, Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, Х. Уиткин); психолого-педагогическом (К.А. Климова, Л.С. Славина, В.А. Горбачева, З.Н. Борисова); социально-психологическом (Л.А. Сухинская, В.С. Агеев, К. Муздыбаев, Т.Н. Сидорова), в ролевом подходе (Н. Головко, А.Ф. Плахотный, С.Ф. Анисимов), контексте жизнедеятельности личности (Ш. Бюлер, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, Л.И. Дементий). Так, особую значимость, проблема ответственности приобретает в связи с тем, что является компонентом просоциального поведения, определяя эффективность деятельности и поведения человека в целом [1].

Опираясь на взгляды ученых о влиянии ответственности на личность, ее жизнедеятельность (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Б.Ф. Ломов, К. Муздыбаев, Л.И. Дементий), можно сказать, что именно данная личностная особенность в значительной мере предопределяет проявление просоциальности.

Материал и методы. Материалом являются работы философов и психологов по изучаемой теме. Использованы методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников.

Результаты и их обсуждение. Психологическое исследование феномена ответственности невозможно без выделения его содержательных компонентов:

- психологических (касаются структуры, механизмов и процессов формирования и функционирования моральной ответственности как качества личности, складывающегося на основе отражения в психике субъекта его объективной ответственности);

- философских (рассмотрение объективной ответственности, как характера объективного положения человека в системе общественных отношений, опреде-

ляемый особенностями включения его в совокупность связей и зависимостей, существующих в мире в условиях объективной необходимости и закономерности исторического развития) [2].

Следует отметить, что понимание объективной ответственности разрабатывается в русле двух основных проблем [2]:

- свободы воли, которая сводилась к вопросу о том, является ли человек свободным субъектом своего поведения: зависит ли поведение от него самого как личности или оно обусловлено какими-то вне него лежащими обстоятельствами (вопрос о субъекте ответственности). При этом, М.М. Бахтин, относит ответственность (а не свободу или долг) к существенным качествам человека [3]. Так, философ XX в. Ганс Йонас развил концепцию ответственности, не отождествляя ее со свободой и выделял, во-первых, «ответственность за каузальное вменение совершенных деяний», которую он подразделял на правовую и нравственную; и, во-вторых, «ответственность за подлежащее исполнение: долг силы» [6]. Именно второй род ответственности и связывал Йонас с «этикой ответственности за будущее». Он отмечал присущее этому роду ответственности внутреннее чувство, когда «я ощущаю себя таким образом ответственным не первичным образом за свое поведение и его последствия, но за дело, предъявляющее претензии на мои действия» [6].
- объективная ответственность, которая затрагивает вопрос о том, за что человек в ответе, то есть связана с представлением о широте и характере тех влияний, которые он оказывает на окружающее, связях и зависимостях, в которые он объективно включен (вопрос о предмете ответственности). Например, субъекта в принципе можно считать объективно ответственным за свои эмоциональные состояния, чувства, при наличии у него возможности управлять ими, если окажется, что они каким-то образом отражаются на других людях.

Так, на основе теоретических подходов и исследовательских мыслей следует рассматривать ответственность, основываясь на идеях М.М. Бахтина, который исходил из того, что человек целен, един и единственен, то есть неповторим [4]. И в подобном человеке выделяется такая его отличительная черта, как *ответственность*, а затем уже рациональность, долженствование. Ответственность, по М.М. Бахтину, первичнее, так как она есть нечто автономное, первозданное. В долженствовании уже присутствует привнесенное извне, из мира объективного. Ответственность Бахтин связывал с поступком, как с «актом нашей деятельности», единственным и единым, личностным и свободным [3].

С.С. Аверинцев так комментирует тезис М.М. Бахтина: «*Ответственность* – еще один ключевой термин мышления М.М. Бахтина». Его смысл и привычное использование взаимосвязано с термином «поступок»: «ответственность несут за поступок, поступок есть то, за что поступающий несет ответственность…» [5].

Так, взгляды М.М. Бахтина перекликаются с проявлениями нормы социальной ответственности просоциального поведения, когда речь идет об ответственности, основанной на зависимости другого человека, и может видоизменяться под влиянием каузальной атрибуции при возникновении потребности в просоциальном поведении. Чем больше нуждающийся в помощи человек оказывается виновником своего положения, тем меньше окружающие чувствуют себя ответственными за оказание ему помощи. В случаях, когда зависимость нуждающегося в помощи человека достигает высокой степени, что начинает ограничивать свободу действий помогающего, может наблюдаться своеобразная «реактивность». В связи с этим оказание помощи становится обременительным, и человек, оказывающий помощь, стремится не оказывать ее и уменьшает собственную готовность к просоциальному поведению. Подчеркивать норму ответственности и тем самым усиливать готовность к просоциальным поступкам может влияние образца. Оно, в свою очередь,

бывает более сильным в случае, когда помогающий непосредственно видит само действие помощи, а не слушает нравоучительный рассказ [7]. Ответственность играет важную роль в реализации нравственного поведения, поскольку оно позволяет человеку ориентироваться в неоднозначных этических ситуациях, строить оптимальные стратегии поведения, давать моральную оценку своим поступкам.

Нормы социальной ответственности предписывают, что следует помогать людям, которые зависят от этой помощи. Л. Берковитц предположил, что просоциальное поведение зависит от чувства ответственности за социальную ситуацию. Осознание зависимости выявляет норму социальной ответственности, которая, в свою очередь, мотивирует просоциальное поведение. Но просоциальные поступки требуют жертв, которых можно избежать, переложив ответственность на других. Присутствие других дает возможность для размывания ответственности.

При этом норма социальной ответственности требует просоциального поведения во всех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от человека, который может оказать помощь. Указывается на то, что «когда люди нуждаются в нашей помощи, мы, если не обвиняем их самих в возникших трудностях, руководствуемся нормой социальной ответственности» [8]. При этом, М.М. Бахтин считал, что поступок должен иметь единый план, он должен «обрести единство двусторонней ответственности: и за свое содержание (специальная ответственность) и за свое бытие (нравственная), причем специальная ответственность должна быть приобщенным моментом единой и единственной нравственной ответственности.

В связи с этим, акцент здесь находится на социальной ответственности, который определен как моральное обязательство оправдывать ожидания других и придерживаться социальных норм. В свою очередь, Berkowitz и Daniels (1964), Bierhoff (2000, 2002b) предложили различать два вида социальной ответственности: демонстрация нравственного поступка, чтобы оправдать ожидания других людей (иллюстрируя выполнение морали) и выполнения социально предписанных норм. При этом, в первом случае это поведение, на которое могут рассчитывать другие люди, во втором – это действия личности в соответствии с социальными стандартами поведения. Принимая во внимание, что нарушение внутренних стандартов соответствующего поведения, позволит выявить чувство вины, нарушение внешних стандартов – приведет к позору (Feshbach, Weiner, Bohart, 1996, p. 423).

Так, социальная ответственность – это ориентация, которая соответствует большому количеству социальных ситуации и является признаком просоциального поведения. Те, кто следует, социальной ответственности, вероятно, будут действовать более просоциально чем люди, которые выражают меньше такой ориентации.

Зарубежные исследователи Carlo, Eisenberg, Troyer, Switzer, и Speer (1991) считают, что социальная ответственность является существенным маркером просоциального поведения у взрослых. Они отмечали, что высокая потребность в помощи может поспособствовать активизации ответственности. В свою очередь, Berkowitz и Daniels (1964), Staub (1974) определили, что социальная ответственность положительно коррелирует с просоциальным поведением.

При этом, социальная ответственность – это часть природы человека (Neiderhiser, Reiss, Hetherington (1996)) на которую оказывают влияние генетический и экологический факторы, а также имеют значение культурные различиях (John Wiley & Sons, 2004). Основным психологическим фактором, обусловливающим рост ответственности в подобных ситуациях, является понимание человеком общественной важности и смысла своей деятельности (К. Муздыбаев).

Заключение. Так, социальная ответственность, может рассматриваться как субъективная конструкция, имеющая реальные основы, каковыми предстают действительные возможности для человека совершить просоциальный поступок,

определяя его нравственно-ментальную форму и ориентацию на социальные нормы и предписания общества.

Таким образом, несмотря на то, что в изученных работах, непосредственно касающихся проблемы ответственности, выделяются важные для исследования позиции личности, с осознанием себя субъектом поведения, при этом, философское и психологическое содержание этого качества раскрыто в них недостаточно. Объективная ответственность рассматривается в системе общества вне отношения субъекта к миру в целом, психологические особенности ее отражения конкретно не исследованы.

Список использованной литературы:

1. Лейфрид, Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: автореф на соиск. кандидат психологических наук / Н.В. Лейфрид Краснодар. – 2006. – 26 с.
2. Гаевая, Т.Г. Моральная ответственность как качество личности: автореф.дис. … канд. психол.наук: 19.00.01 / Т.Г. Гаевая; Ярославский гос. университет им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 1984. – 27 с.
3. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. Т. 1. – М.: Русские словари, 2003. – С. 7–68.
4. Матвеев, П.Е. Философия поступка М.М. Бахтина (опыт этической интерпретации) / П.Е. Матвеев // Этическая мысль. – 2016. – Т. 16. – № 2. – С. 70–83
5. Аверинцев, С.С. [<К философии поступка> Постраничные примечания (1)] / С.С. Аверинцев // Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. Т. 1. – М.: Русские словари, 2003. – С. 438–456.
6. Йонас, Г. Принцип ответственности / Г. Йонас. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 480 с.
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
8. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс; перев. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 1999. – 688 с.

Лауткина С.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Доцент, кандидат психологических наук

lautkina@tut.by

УДК 376.3

Изучение диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи (в аспекте идей М.М. Бахтина)

В статье представлены результаты исследования диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Изучение особенностей диалогического общения проводилось через диалог с детьми и метод незаконченных предложений и анкетирования педагогов.

Ключевые слова. Диалог, диалогическое общение, дети с общим недоразвитием речи.

The study of dialogic communication of preschool children with general speech disorders (according to the ideas of M.M. Bakhtin)

The article deals with the results of the study of the children's dialogues. The children have general speech disorders. The study was carried out by means of dialogues

with such children, by means of the method of unfinished sentences and questioning of the teachers.

Key words. Dialogue, dialogic communication, children with general speech disorders.

Введение. Для М.М. Бахтина диалог – универсальная и абсолютная характеристика человеческого бытия, базовое условие сознания и самосознания человека. Всякое проявление человека рассматривается в его концепции как реплика в большом, глобальном диалоге. Поэтому любое человеческое проявление (даже молчание, бездействие, игнорирование общения и т.п.) диалогично по своей сути. Монолога не существует a`priori. По данным ряда авторов (В.К. Воробьёва, В.П. Глухов, Н.К. Усольцева, Е.Г. Федосеева и др.) трудности диалогического общения у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) проявляются в недостаточной сформированности средств взаимодействия, низкой мотивации к общению, бедности эмоциональных и экспрессивных приемов диалогического общения. Кроме того, диалогическое общение детей с ОНР изучено не в полной мере по сравнению с устным и письменным монологом таких детей и поэтому исследования в данной области являются весьма актуальными. В связи с этим *цель исследования* – изучение особенностей диалогического общения у дошкольников с ОНР.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (психолого-педагогический эксперимент, анкетирование, наблюдение).

Результаты и их обсуждение. М.М. Бахтин писал: «Быть – значит общаться диалогически. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [1, с.338–339]. В диалоге, с одной стороны, возникает доминанта на собеседнике, происходит размыкание границ внутреннего мира, прорыв навстречу другому человеку, а с другой стороны, – актуализируется подлинное, диалогическое бытие человека, его диалогическая природа. В общении двух людей диалог, выступающий как реальная антитеза монологу, может состояться или не состояться. Степень диалогичности общения выступает как результат преодоления различных форм неподлинного, монологического (закрытого, ролевого, игрового, манипулятивного, т.е. конвенционального) общения.

Психологический словарь трактует диалогическое общение как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [2, с. 23]. Как видно из определения, общение есть не просто действие, а именно взаимодействие, главным средством которого является речь. Диалог является первичной, базовой формой общения ребенка и создаёт возможности для его успешного речевого развития.

Экспериментальное изучение диалога детей старшего дошкольного возраста с ОНР проводилось на базе ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с ТНР г. Витебска» и ГУО «Детский сад № 72 г. Витебска» (пункт коррекционно-педагогической помощи). Основную группу составили 35 детей дошкольного возраста (5-6 лет) с ОНР (3 ур.р.р.).

Изучение диалогического общения испытуемых касалось трёх базовых категорий: вербальный, невербальный и мотивационно-содержательный компоненты. Изучение диалогического общения проводилось на основе *методик: «Ответь на вопросы», «Задай вопрос взрослому», «Незаконченные предложения»*. Результаты методик дополнены *анкетированием воспитателей* для уточнения состояния диалогического общения дошкольников с ОНР. Анкета заполнялась по

результатам длительного систематического наблюдения за детьми в процессе занятий и в свободной деятельности.

Рассмотрим результаты выполнения *методики «Диалог»* («Ответь на вопросы», «Задай вопрос взрослому»). Анализ ответов показал, что группа детей из 9 человек (25%), формально принимала мотив экспериментатора. Внимание испытуемых в основном было сосредоточено на несущественных деталях вопроса. Первые 6 вопросов были представлены односложными ответами, однако часть из них являлась правильной лишь при использовании предлогов. Так, на вопрос "Где ты живёшь?" Сергей Т. ответил: "Московском, 8". Утверждения данного типа были квалифицированы как неправильные. Остальные 6 вопросов требовали более развёрнутых ответов. В ходе диалога стимулировались развёрнутые ответы: "Скажи об этом подробнее", так как высказывания детей были представлены чаще всего или репликами-утверждениями, или репликами-констатациями. Так, на вопрос «Что ты делал(ла) вчера днём (вечером)?», большинство детей (7 человек) ответило кратким, однословным ответом: «Гулял(ла)». Такое общение не имело смысловой развёртки. Реплика детей носила завершающий характер, она не создавала условий для продолжения диалога. Определённые затруднения вызвал вопрос о том, где дети были в воскресенье. Многие испытуемые нуждались в повторении вопроса. Лексика детского диалога была наполнена номинативными элементами: существительными, местоимениями, значения которых полифункциональны и синкретичны («Ну .., там так .., ну… наверное…»). При ответах дети не опирались на лексику вопроса. Ограниченный словарный запас делал речь детей бедной и стереотипной. Наблюдались аграмматические ответы: «На улице Черняховка», «Кушал молочным супом». Проведённый анализ детских высказываний подтвердил, что их речь еще не соответствует возрастной норме. Даже те звуки, которые они умеют правильно произносить, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Так, Максим С. на вопрос о том, что он любит делать вечером, ответил: «Иглать компьютеле». Следует отметить, что для детей также является характерным недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы (*«вок гом» – вот дом*). Дошкольники с ОНР вступали в общение лишь по инициативе взрослого, не давая ответа на некоторые предложенные им вопросы. Ребята были неактивны, их ответы были квалифицированы как пассивные.

Рассмотрим результаты выполнения старшими дошкольниками *методики: «Задай вопрос взрослому».* Начать разговор первыми дети с ОНР не могли, они ждали инициальной реплики взрослого. В тех случаях, когда ребёнок предпринимал попытку самостоятельно задать вопрос, мы видели его неадекватное интонационное оформление. По степени активности дети нуждались в стимуляции к действию. Наиболее типичным для детей с ОНР (60 % – 20 человек) оказался фрагментарный диалог. Такое общение строилось на основе анализа какого-либо фрагмента, в результате чего создавались микродиалоги. Лексико-синтаксическое оформление реплик характеризовалось тем, что они чаще были представлены предикативными высказываниями – глагольными словами и аналитическими прилагательными («Больше всего смотреть и читать сказку»). У дошкольников отсутствовал адекватный целостный сенсорно-перцептивный образ базовых эмоциональных состояний, была ограничена и не адекватно использовалась эмотивная лексика. Им была доступна лишь общеоценочная лексика («хороший» – «плохой»), частнооценочная лексика. Лексика, служащая средством выражения и обозначения эмоций, практически отсутствовала (исключения составили

слова «весёлый» – «грустный», которые для ребёнка синонимичны словам «хороший» – «плохой» и, по сути, также общеоценочны). В высказываниях детей присутствовал аграмматизм. Группа дошкольников с ОНР не всегда правильно понимала намерение говорящего. Некоторые дети (Виктор Д., Дима Г., Кирилл Ю.) нуждались в программировании взрослым плана их высказывания. Они просили повторить вопрос и только затем давали на него ответ («Сегодня? На завтрак кушал затирку», «Вечером? Смотреть больше мультики»).

При выполнении второго задания 9 испытуемых (15%) продемонстрировали возможности продуцирования относительно длительных диалогов. Данная группа характеризовалась высокой устойчивостью интереса к заданию, быстрым включением в ситуацию, тщательным её анализом. Дети были способны к созданию макродиалогов, состоящих из нескольких субподтем. Речевые реплики строились с опорой на лексику вопроса. Например, на вопрос: «Чем ты любишь заниматься больше всего?» *Максим Г.* ответил: «Больше всего я люблю ... ходить на улицу, гулять там, знакомиться с кем-нибудь». Первая реплика строилась с опорой на лексику вопроса, носила инициативный характер и оформлялась как полное предложение. Последующие реплики строились по принципу экономии, но в то же время план содержания передавался полностью. Это не исключало использования сложноподчинённых предложений. Наблюдалось стремление ребёнка говорить и «за себя» и за партнёра. Реплики в диалоге были оформлены грамматически правильно и сопровождались жестами, мимикой. В общении дети использовали также вспомогательные средства взаимодействия: акустические, связанные с речью (интонация, речевые паузы); акустические, не связанные с речью (вздохи и пр.).

Следует отметить, что изучение характера влияния речевого нарушения на функционирование вербальных и невербальных знаковых систем посредством *методики «Диалог»* («Ответь на вопросы», «Задай вопрос взрослому») позволило выявить неоднородность специфических проявлений их использования. В результате проведённого исследования у 25% детей (9 человек) был выявлен *низкий уровень* развития диалога (19 и менее баллов). Испытуемые не являлись инициаторами диалога, реплики-ответы были обращены в «никуда» или отсутствовали вовсе. Дети не использовали имеющиеся у них языковые средства для оформления диалога. У 60% детей (21 человек) – *средний уровень* ведения диалога (26 – 20 баллов). Дошкольники с этим уровнем не всегда являлись инициаторами общения, однако диалог, возникший по инициативе собеседника, ими активно поддерживался. В высказываниях детей присутствовал аграмматизм, неактивно использовались невербальные средства языка. У 15% детей с ОНР (5 человек) был выявлен *условный высокий уровень* сформированности диалога (33 – 27 баллов). Дети этой группы активно поддерживали диалог, были активными его инициаторами. Реплики грамматически правильно оформлялись и активно сопровождались жестами, мимикой.

Для оценки правильного понимания намерений говорящего, а также определения качества владения детьми ритуальными формами диалогического общения нами использовалась *методика «Незаконченные предложения».* По результатам методики дети группы *I – достаточного уровня* (29 человек), как правило, отображали правильные эмоционально окрашенные впечатления от воспринимаемой коммуникативно-значимой ситуации. Они были достаточно активны и самостоятельны при договаривании по опорной картинке и самостоятельном договаривании. Речь детей сопровождалась ритуальными формами общения, однако они были достаточно однообразны («Помогите, пожалуйста», «Купи мне, пожалуйста, новую игрушку», «Прости меня, пожалуйста»). Дети *II группы – не-*

достаточного уровня (6 человек) практически всегда нуждались в помощи взрослого: в стимуляции к действию, программировании плана действия, указания способа поиска пути решения, а нередко и в демонстрации способа решения. Ситуации, изображённые на картинках, не находили своего отражения в высказываниях. Дети отвечая, повторяли ответы предыдущей ситуации, не видя в них разницы. Они не всегда правильно понимали намерения говорящего. Испытуемые при ответе часто ограничивались перечислением. Так, *Катя Ю.* незаконченное предложение – «Когда мне покупают игрушку, я говорю …» – продолжила следующим высказыванием: «Коня, вертушку, куклу и альбом». Практически не было зафиксировано развёрнутых ответов. Эти недостатки приводили к искажению логической цельности и содержания высказывания. Нарушение формирования лексики проявлялись в ограниченности словарного запаса, многочисленных вербальных парафазиях. Отмечались стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем, недостатки произношения наиболее сложных по артикуляции звуков и др. Ритуальными формами общения дети владеют не в полной мере и использовали их крайне редко.

Проанализировав результаты выполнения задания детьми, мы пришли к выводу, что важнейшим условием развития коммуникативных способностей, которые проявляются в первичной форме коммуникации – диалоге, является не только правильное понимание намерений говорящего, но и систематическое и целенаправленное воспитание культуры речевого общения и обучение нормам и правилам речевого этикета.

С целью уточнения особенностей в диалогическом взаимодействии детей с ОНР в свободной деятельности и в процессе занятий, а также с целью расширения сферы диагностики в рамках настоящего изучения было организовано *анкетирование воспитателей.*

Результаты анкетирования педагогов выявили различную степень активности дошкольников с ОНР в общении со взрослыми и сверстниками. Кроме того, была выявлена различная степень настойчивости и эмоциональности обращений к взрослым и сверстникам. Нарушение коммуникативной функции выразилось в снижении потребности в общении, особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуациях общения, негативизм) и др. Недостаточная сформированность мотивационного компонента общения определила содержательную бедность, структурную неполноту используемой речевой продукции и пр. Результаты анкетирования педагогов показали, что наряду с основными трудностями, характерными для детей с ОНР, у 23 старших дошкольников (65 %) уровень потребностно-мотивационных и коммуникативно-исполнительских компонентов коммуникативной деятельности был *средним,* у 4 человек (12 %) – *условным высоким* и у остальных 8 (23 %) – *низким.*

По результатам изучения диалогического общения определены ***четыре уровня речевого развития*** детей старшего дошкольного возраста: 6 человек (16%) с низко-недостаточным, 3 (9%) с низко-достаточным, 21 (60%) со средне-достаточным, 5 (15%) с условным высоко-достаточным уровнями речевого развития.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленного коммуникативно-ориентированного обучения этих детей, направленного на коррекцию основных компонентов диалогического взаимодействия: активности ребёнка в общении; использование вербальных

средств общения; использование невербальных средств общения; эмоционально окрашенной лексики и речевых высказываний ребёнка во время общения.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. – 300 с.
2. Психология. Словарь // под ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Лукинич М.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
svluma@yandex.ru

УДК 159.943:101.9(091)

Сопоставительный анализ теории культуры М.М. Бахтина и понятия «диалог культур»

Статья посвящена анализу теории культуры М.М. Бахтина и понятию «диалог культур». В данной работе пристальное внимание уделяется рассмотрению сущности диалога культур, где особое значение имеет положение человека, как уникальном мире культуры, вступающим во взаимодействие с другими личностями. Основная идея теории культура М.М. Бахтина состоит в том, чтобы представить понимание культуры как диалогического самосознания каждой цивилизации. Необходимо учесть, что для Бахтина культура есть там, где есть как минимум две культуры, и что самосознание культуры – это форма ее существования во взаимодействии с иной культурой. Согласно его концепции, культура располагается на границах, маргинальных культурах. Бахтин не отрицал о значимости понятия культуры как более ценного и интересного, чем общепринятое понятие. Однако, он отмечал необходимость присутствия понятия ценности.

Ключевые слова: культура, теория культуры, диалог культур, ценность.

Comparative analysis of M. Bakhtin's theory of culture and the concept of «dialogue of cultures»

The article is devoted to the analysis of M. Bakhtin's theory of culture, the concept of «dialogue of cultures». In this work, close attention is paid to the consideration of the essence of the dialogue of cultures, where the human situation is of particular importance, as a unique world of culture, interacting with other personalities. The main idea of the theory of culture is M.M. Bakhtin is to present an understanding of culture as a dialogical identity of each civilization. It should be noted that for Bakhtin culture is where there are at least two cultures, and that the self-consciousness of culture is a form of its existence in interaction with a different culture. According to his concept, culture is located on borders, marginal cultures. Bakhtin did not deny the importance of the notion of culture as more valuable and interesting than the generally accepted notion. However, he noted the necessity of the presence of the concept of value.

Key words: culture, theory of culture, dialogue of cultures, value.

Введение. Труды Михаила Михайловича Бахтина, уникального русского философа, филолога, лингвиста, приобрели широкую известность, как в странах бывшего Советского Союза, так и за рубежом. Отличительной особенностью трудов М.М. Бахтина исследователи считают тот факт, что его работы не вписываются ни в одно философское направление. Философское наследие М.М. Бахтина и

сегодня привлекает особое внимание не только философов, психологов, филологов и ученых всего мира.

Наследие М.М. Бахтина как мыслителя можно отнести к западноевропейской традиции (философия жизни) и к традициям русской философии. Его философская концепция отражает многие философские идеи второй половины XX века. Существует специальная наука – бахтинология, в которой изучается творческое наследие этого гениального мыслителя. Труды Михаила Михайловича Бахтина на сегодняшний день активно изучаются. Публикуемые труды охватывают широкий круг вопросов различных интересов. В своей совокупности они дают многостороннее и в то же время проникнутое единой мыслью исследование определенной тематики.

Цель статьи – изучение и анализ базового понимания теории культуры, определение понятия «диалог поколений».

Материал и методы. Материалом исследования явились труды отечественных и зарубежных ученых, характеризующие методологические основания и технологии изучения культуры. Уникальная работа М.М. Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса», а также работа В.С. Библера «Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика и культура». Для решения поставленной цели были использованы метод систематизации и концептуализации научных идей, сравнительный и системный анализ, описательный и аналитический подход.

Результаты и их обсуждение. Размышления Михаила Михайловича Бахтина о культуре имеют единый смысл – диалог. С другой стороны, все размышления мыслителя о диалоге сводятся к понятию культуры. Это – диалогизм в контексте культуры, взаимодействие, взаимопонимание культур. Для того чтобы данная гипотеза имела положительную оценку необходимо раскрыть ее во всей многогранности, цельной системе понятий, проблем, вопросов, поворотов целостного гуманитарного мышления М.М. Бахтина. Согласно точке зрения М. Бахтина культура располагается на границах. Границы, маргинальные культуры – это, может быть, более ценное и интересное, чем общепринятое и общераспространенное в культуре.

В последнее время проблема взаимопонимания человеком понятия культуры, отношения общества к культуре, культура поколений является ли не самой популярной в мировой психологии. Это реакция психологов на беспрецедентный рост агрессии и насилия в цивилизованном двадцатом первом веке. Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является проблема агрессивности в обществе. Это связанно с тем, что исследования и многочисленные наблюдения показывают: агрессивность человека, слаживается из сторонних факторов влияющие на поведение человека в стрессовых ситуациях, а также на индивидуальные особенности характера и типа темперамента.

Современные статистические данные свидетельствуют об устрашающих факторах повышения агрессивности, бескультурного поведения человека в семье и обществе, несмотря на всевозможную пропаганду культурного поведения, взаимоуважения среди населения, а также повышения их культуры поведения в местах массового скопления людей, представляет собой источник повышенной опасности и требует необходимости принятии серьезных мер по устранению данной проблемы.

Современное развитие средств массовой коммуникации еще ярче высветило актуальность философской теории «диалога культур». В настоящее время современная культура понимается как культура заимствования всех прошлых и буду-

щих культур в единое целое. Благодаря развитию технических возможностей появляется способ объединения диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в межличностном и во внутриличностном уровнях. Для М.М. Бахтина понимание также являлось принципиально незавершаемой деятельностью, всегда подчиняющейся правилу циркулярности, то есть движению по расширяющимся кругам. Повторное возвращение от целого к части и от частей к целому меняет и углубляет понимание смысла части, подчиняя целое постоянному развитию. Он рассматривает понимание как охватывание наиболее глубоких взаимосвязей в бытии. Это всегда «мысль в мире».

«Диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... где начинается сознание, там... начинается и диалог» [1. с. 45–47]. М.М. Бахтин возражает против «узкого понимания диалогизма как спора, полемики, пародии». Он утверждает: «Это – внешние, наиболее очевидные, но грубые формы диалогизма. Доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество, поиски и вынуждение глубинного смысла, согласие, его бесконечные градации и оттенки (но не логические ограничения и не чисто предметные оговорки), наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и т. п. Эти особые отношения нельзя свести ни к чисто логическим, ни к чисто предметным. Здесь встречаются целостные позиции, целостные личности» [3. с. 112–113].

В работе М.М. Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса», которая появилась на свет в 1940-м, напечатана, с дополнениями и изменениями в 1965 году, точными сведениями о том, когда возник замысел «Рабле», мы не располагаем. Первые сохранившиеся в архиве Бахтина наброски относятся к ноябрю – декабрю 1938 года. Чтобы оценить значение этого труда, надо учесть исключительное положение Рабле в европейской литературе. Уже с XVII века Рабле пользуется репутацией писателя «странного» и даже «чудовищного». С веками «загадочность» Рабле лишь возрастала, и Анатоль Франс назвал в своих лекциях о Рабле его книгу «наиболее причудливой в мировой литературе». Современная французская раблеистика всё чаще говорит о Рабле как о писателе «не столько неправильно понятом, сколько просто непонятном» (Лефевр), как о представителе «дологического мышления», недоступном современному пониманию (Л. Февр). Надо сказать, что после сотен исследований о Рабле он все же остается «загадкой», каким-то «исключением из правила», и М.М.Бахтин с полным правом замечает, что нам «о Рабле хорошо известно то, что малосущественно». Один из самых знаменитых писателей, Рабле, надо признаться, едва ли не самый «трудный» и для читателя, и для литературоведа [2. с. 82–91].

Значение народности для мирового искусства при такой интерпретации по-новому возрастает и выходит далеко за пределы вопроса о творчестве Рабле. Перед нами, по сути, типологическая работа: противопоставление двух типов художественного творчества – фольклорно-гротескного и литературно-художественного. В гротескном реализме, как показывает М.М. Бахтин, выражено народное ощущение хода времени. Это «народный хор», сопровождающий действие мировой истории, и Рабле выступает «корифеем» народного хора своего времени. Роль неофициальных элементов общества для подлинно реалистического творчества раскрывается в работе М.М. Бахтина совершенно по-новому и с заме-

чательной силой. В немногих словах его мысль сводится к тому, что в народном творчестве веками и в стихийной форме подготавливалось то материалистическое и диалектическое чувство жизни, которое приняло научную форму в новейшее время. В последовательно проведённом принципе историзма и в «содержательности» типологического контраста – главное преимущество М.М. Бахтина перед типологическими схемами формалистов искусствоведов XX века на Западе (Вёльфлин, Воррингер, Гаман и др.) [3, с. 62–64].

За многие годы устоялось определенное мнение о данной работе. Согласно этому мнению работа М.М. Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса» является ценным вкладом в общую теорию и историю комического. М.М. Бахтин исследует природу «амбивалентного» смеха, отличенного от сатиры и юмора в обычном смысле слова, а также от других видов комического. Ведущая категория данной работы – «карнавал» [3, с. 198–205]. Карнавал – это простейшая форма диалога, ибо в это действие могут вступить обнаженные в прямом (голые, полуодетые) и в переносном (снявшие свои социальные роли) смысле личности, ища простейшие, нарочито примитивные и вместе с тем, единственно возможные формы незарегламентированного, внеотчужденного общения – смех, еду, совокупления, испражнения..., но не как (или не только как) чисто природные, материальные действия, а как альтернативыно-культурные (при всей примитивности) акты. Карнавал – это простейшая форма поистине массового диалога, что принципиально важно, ибо здесь присутствует не только доступность всех этих форм (вследствие их примитивности) массам, но и изначальная ориентация предлагаемая Бахтиным.

Произведение М.М. Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса» можно рассматривать как введение в «диалог культур». Это произведение указывает, что основной и главный вопрос философской концепции М.М. Бахтина является событие диалога между культурами, личностями. Основным условием этого вопроса является способ бытия человека, а также человеческое событие с точки зрения его воплощения, т.е. бытия в мире с другими. Следовательно, ведущую роль в данной концепции приобретает понятие поступка, который есть не что иное, как событие в плане его воплощения.

Пытаясь привлечь пристальное внимание к поставленной задаче, М.М. Бахтин вводит понятия на принципиально новой основе, которая учитывает построением «prima philosophia». Он пытался построить новое учение о бытии, бытии нравственном, принадлежащем области «практического разума». «Единственный мир жизни», «единая и единственная событийность бытия» включают в себя и «мир теоретизма», который лишается права на исключительную, себедавлеющую истину. В отличие от трансцендентального сознания как внеиндивидуального, надсобытийного, «безучастного», которое, как традиционно утверждалось, только и может дать объективно истинное знание, М.М. Бахтин обращается к «участному мышлению», безусловно, осознавая, что такой подход порождает проблему релятивизма. Объектом исследования в этом случае становится познание в целом, а не только его теоретизированная модель, познание превращается в поступок ответственно мыслящего участного сознания, и внешняя социальная обусловленность, обычно обсуждаемая эпистемологами, предстает совсем в ином качестве – как «внутренняя социальность» (по выражению В.Л. Махлина), бытийная, а не когнитивная характеристика. Это свидетельствует об иной антропологической традиции, собственное видение которой предлагает М.М. Бахтин. Понятия-образы – «участное сознание», «участное мышление», «участное понимание»

в концепции М.М. Бахтина имеют первостепенное значение, так как выражают «сознание», «мышление», «понимание», живущее в мире и ответственно поступающее. М.М. Бахтин исходит из осознания активной причастности человека к бытию со «своего единственного места в бытии». В акте «утверждения своего неалиби в бытии полагается «ответственный центр исхождения поступка», в результате чего человек получает необходимую конкретность и инкарнированность, онтологическую укорененность. «Участное понимание» мыслится как условие возможности познавательного процесса, неотъемлемое от результата познания – истины. Если воспользоваться понятием М.М. Бахтина, то своего рода «поступком» является само получение истины. Ценностный коэффициент, с которым подана наша жизнь для «другого», совершенно отличается от того коэффициента, с которым она переживается нами самими в нас самих. Эти переживания постоянно расширяют самосознание, открывают перспективу всегда предстоящего единства, заставляют самосознание постоянно перешагивать любой законченный образ своего «Я» [5, с. 76–78].

Многообразие трактовок его ключевых понятий не позволяют представить данную философскую концепцию Бахтина как единое смысловое целое. Разработка предельного основания бахтинской философии, опираясь на которое можно было бы представить концепцию Бахтина как целостную систему, просто необходима. Поиском предельного основания является обращение к онтологическим корням [4]. А это неоднозначно указывает на необходимость рассмотрения философии М.М. Бахтина как онтологического проекта. Согласно теории Бахтина, по мнению А.В. Кривошеева, источником долженствования поступка являются не теоретические и практические науки, а только участное сознание нравственного субъекта. В результате осуществленного анализа участного сознания раскрывается его структура. Из чего следует, что долженствованием поступка является участность сознания в бытии. Следовательно, единственным видом долженствования и нравственности поступка является непосредственно нравственный субъект. Сам же Бахтин считал, что нравственным субъектом является человек, достигший статуса «персоны», т.е. индивидуально-исторической ответственной личности. Главным же условием формирования нравственного субъекта является процесс освоения и накопления информации, предоставляемой человеку культурой [5. с. 47].

Таким образом, можно сделать вывод, что работа М.М. Бахтина по рассмотрению понятия «диалог культур», теории личности рассматривает авторскую фундаментальную онтологию в качестве взаимодействия культур. Сама по себе фундаментальная онтология, по мнению автора может быть основана только на поступке человека. Это означает, что онтология в данной теории выступает в качестве самобытной философии поступка.

Важно отметить и тот факт, что по сравнению с другими трудами автора, в работе «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса» развитие тезисов более радикально, по сравнению с другими трудами. Философская концепция М.М. Бахтина, в равной степени является не только философией личности, но и философией культуры. Согласно его теории, только в состоянии не тождественности самой себе, вступая в событие (диалог) с уникальностью «другого», личность обретает собственную уникальность.

Хочется отметить, что «Журнал научных разысканий о биографии, теоретическом наследии и эпохе М.М. Бахтина», в котором рассматриваются вопросы данной тематики начал свое издание в г. Витебске, в 1924 году.

Заключение. Заслугой М.М. Бахтина является формирование понятия «диалог культур», которое в равной степени является философией культуры и философией личности. М.М. Бахтину свойственна оценка мысли как индивидуального поступка, учитывающего и включающего в себя момент значимости мысли-суждения, так и оценка значимости суждения – необходимый момент в составе поступка. Анализ исследования показал, что М.М. Бахтин развил совершенную теорию превращения суждения в ответственный поступок.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1972. – С. 71.
2. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – Москва, 1990. – С. 262.
3. Бахтин, М.М. Эстетика словестного творчества / М.М. Бахтин. – Москва: Искусство, 1979, – 300 с
4. Кривошеев, А.В. Философия поступка М.М. Бахтина как онтологический проект / А.В. Кривошеев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/filosofiya– postupka– mm– bakhtina– kak– ontologicheskii– proek. – Дата доступа: 15.09.2018.
5. Махлин, В.Л. Михаил Бахтин: философия поступка / В.Л. Махлин. – М.: Знание, 1990. – 164 с.

Милашевич Е.П.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск,

Старший преподаватель

lovekafedra@mail.ru

УДК 159.922-053.88

Социальная самоидентификация в контексте жизненных отношений личности в зрелом возрасте

Статья посвящена проблеме самоидентификации личности в зрелом возрасте. Анализируются категории отношение и жизненное отношение в психологии и философии. Акцент в статье сделан на описании отношения личности к себе. Рассматривается самоопределение как процесс освоения человеком различных социальных ролей. Результатами исследования определены социальные категории, ведущие самоидентификации человека на разных этапах зрелости.

Ключевые слова: жизненные отношения, идентичность, самоидентификация, зрелость, самоопределение, социальная роль, психическое образование, самореализация.

Social self-identification in the context of a person's life relations in adulthood

The article is devoted to the problem of self-identification of a person in adulthood. The categories of attitude and life attitude in psychology an philosophy are analyzed. The focus of the article is based on describing the attitude of the personality to itself. Self-determination is considered as the process of human exploration of the various social roles. The social categories, leading to self-identification of the person at different stages of maturity, were determined by the results of the research.

Key words: life relationships, identity, self-identification, maturity, self-determination, social role, mental education, self-realization.

Введение. В современной психологии можно найти достаточно большое количество научных исследований, посвящённых вопросам развития личности в зрелые годы, что свидетельствует о возрастающем интересе ученых к социально-психологическим аспектам данного возрастного периода. Одной из важных проблем является изучение системы отношений личности. В процессе становления зрелости происходит формирование «ядра» личности – ее осознанного, дифференцированного отношения к окружающему миру и к самому себе. Категория отношения является одной из основных не только в психологии, но и философии, хотя еще не получила в истории познания своей однозначной интерпретации.

Так, М.М. Бахтин в своем раннем классическом сочинении об авторе и герое, которое создавал в годы пребывания в Витебске (1920–1924), пишет: «Вообще всякое принципиальное отношение носит творческий, продуктивный характер. То, что мы в жизни, в познании, в поступке называем определенным предметом, обретает свою определенность, свой лик лишь в нашем отношении к нему: наше отношение определяет предмет и его структуру, а не обратно» [1, с. 33]. В данном контексте подчеркивается принадлежность отношения конкретному человеку, который определяет не только свою деятельность, свою активность в постановке жизненных проблем, но и свою индивидуальную траекторию жизни.

По мнению известного ученого психолога А.А. Бодалёва, отношение к чему-либо представляет собой психическое образование, в котором аккумулируются и интегрируются результаты познания личностью различного рода явлений, вызванные им переживания и поведенческие отклики [2]. Важным моментом оценки личности зрелого человека является его отношение к жизни как к результату личностного развития, как к бесценной собственности и личностному достоянию. В зрелом возрасте человек принимает собственные решения относительно своей жизни и осуществляет выбор жизненных позиций и жизненного пути. По мысли С.Л. Рубинштейна, единицей личной жизни является жизненное отношение человека к различным явлениям и сторонам действительности. Жизненное отношение – это взаимосвязь между человеком и событиями его жизни, в силу которой эти события приобретают в контексте личной жизни определённый жизненный смысл, становятся личностно значимыми [3]. Жизненные отношения личности определяют мотивационно – смысловую сферу и содержательные аспекты жизненного процесса. Качество жизненных отношений во многом и определяет качества личности зрелого человека как субъекта жизни, его взгляды на окружающую реальность, на себя и на других, и, конечно, степень отвественности за свою жизнь.

М.М. Бахтин, рассуждая о жизненных взаимосвязях субъекта и объекта, отмечает: «Я для себя являюсь субъектом, какой бы то ни было активности, активности видения, слышания, осязания, мышления, чувствования и проч., я как бы исхожу из себя в своих переживаниях и направлен вперед себя, на мир, на объект» [1, с. 64]. Следовательно, жизненное отношение можно рассматривать как субъективно преобразованную форму жизненного смысла, выраженную в различных структурах внутреннего мира личности – мотивах, целях, ценностных ориентациях, личностных смыслах, взглядах, переживаниях, идентичностях. М.М. Бахтин основными событиями жизни считал вживание, вчувствование, самопереживание, сопереживание, самосознание, самовыражение, самоопределение в терминах будущего. Для нашего исследования важной категорией выступает самоопределение, которое в психологии соотносится с такими понятиями как владение собственным Я, утверждение своей позиции, определение себя в профессии и в социальных отношениях, осознание своей идентичности, выбор жизненного пути.

Термин самоопределение широко используется и в жизненной философии М.М. Бахтина: «Сам предметно проживающий свою направленную жизнь субъект

непосредственно может выразить ее и выражает в поступке, может высказать ее изнутри себя самого в самоотчете – исповеди (самоопределении), наконец, свою познавательную направленность, свое мировоззрение – в категориях познавательного высказывания, как теоретически значимое» [1, с. 94]. Поэтому для нас важным являются суждения взрослых людей относительно различных аспектов своего Я: личное Я, Я как член семьи, Я как работник, Я как гражданин, Я как общественный деятель, Я как человек, Я творческое. Одной из черт зрелой личности выступает стремление к творчеству и проявление творческого начала в разнообразных сферах жизни.

Необходимо отметить, что в модели развития творческого потенциала личности средствами АРТ-терапии, предложенной в исследованиях А.А. Ганкович, значимыми событиями являются: включение личности в творческое самовыражение и включение креативных характеристик в образ «Я-идеальное» в личностном и профессиональном плане [4]. При творческом отношении к себе и деятельности перед человеком раскрываются новые жизненные перспективы. Осознание личностью своих ресурсов, своего ролевого репертуара, степени самоопределения, социальной и творческой активности, отражает стремление взрослого человека понять и оценить себя самого, ощутить свою самоценность и значимость, расширить границы своего социального и личного «Я». Вследствие этого, мы можем рассматривать самоопределение как процесс освоения человеком различных социальных ролей. Важно акцентировать внимание, что самоопределение непрерывный процесс, который не определятся хронологическим возрастом человека. Характер самовыражения, самоопределения личности в зрелости мотивирован осознанными процессами, зависит от его личных и социальных событий.

Целью статьи является описание тех социальных категорий (ролей и позиций), которые характерны для человека в разные периоды зрелости в системе его жизненных отношений.

Материал и методы. Самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста является понимание отношений между личностью и окружающей социальной средой на каждой возрастной ступени. Из жизни взрослого в той или иной социальной ситуации развития необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. В качестве психологических новообразований у взрослого человека может быть и формирование новых субъективных отношений, социальной позиции, новой системы ценностей, нового смысла жизни, новых черт личности, системы убеждений. К высшим системным образованиям относится идентичность личности. Как показано в исследованиях автора статьи, чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности, продуктивности, и осмысленности собственной жизни, самоуважением и уверенностью во внешнем одобрении. Переживание чувства идентичности с возрастом и по мере развития личности усиливается: человек ощущает возрастающую непрерывность между всем тем, что он пережил за всё своё детство, и тем, что он предполагает пережить в будущем; между тем, кем он хочет быть, и тем, как воспринимает ожидания других по отношению к себе [5]. В современных психологических исследованиях идентификация рассматривается как жизненный процесс, ведущий к состоянию идентичности. Самоидентификацию можно рассматривать как самооценку собственных личностных свойств и возможностей в качестве субъекта своей жизни. Самоидентификации находят свое выражение в позициях, социальных ролях.

Развитие в период зрелости определяется социально-культурными факторами, а также ролями и отношениями, которые входят в состав семейной, личной и общественной жизни, профессиональной деятельности, поэтому методы исследования должны быть личностно и социально-ориентированными. Мы имеем

опыт использования в исследовании взрослых метода опроса для выявления мнений, установок, представлений человека о самом себе [6].

С целью изучения социальных ролей, с которыми отождествляют (идентифицируют) себя люди на разных этапах зрелости, респондентам был задан вопрос: «Что из перечисленного прибавляет вам уважения к себе, кем осознаёте себя с гордостью?». В качестве ответа предлагались следующие варианты: семейные роли (отец, мать, сын, дочь, супруг, супруга, хозяин, хозяйка); гражданские роли (житель своего города или села; представитель своей нации; гражданин республики Беларусь); профессиональные роли (специалист в своём деле, работник своего предприятия (учреждения), человек, который сделал свою карьеру); роли социального престижа и статуса (человек, занимающим видное положение в обществе, человек, который добился успеха и признания, член общественной организации, член своей компании, своего круга, лидер); личностные роли (настоящий друг (подруга), самоактуализирующаяся личность, авторитет для окружающих). Для более детального изучения активных и пассивных притязаний людей зрелого возраста на определенные социальные роли проводился стандартизированный опрос [6].

Мы рассматриваем границы периода зрелости в рамках от 28 до 44 лет. Согласно функционально-стадиальной модели онтогенетического развития Ю.Н. Карандашева, период 28-36 лет определяется как возраст средней социальной зрелости и имеет две стадии развития (I стадия – 28-32 года и II стадия – 32-36 лет), а период 36 – 44 года как возраст поздней социальной зрелости, имеющий также две стадии развития (I стадия – 36 – 40 лет и II стадия – 40-44 года). В опросе приняло участие 200 человек данного возраста (120 женщин и 80 мужчин). На I стадии средней зрелости (28-31г) – 45 чел.; на II стадии средней зрелости (32-35лет) – 60 чел.; на I стадии поздней зрелости (36-40 лет) – 55 чел.; на II стадии поздней зрелости (36 – 44года) – 40 чел. Отвечая на вопрос, респонденты могли отметить несколько предложенных социальных категорий или добавить свои варианты ответов.

Результаты и их обсуждение. По итогам анализа полученных эмпирических данных нами были обнаружены следующие особенности: среди значимых идентификационных категорий следует отметить преобладание семейных ролей (сын, дочь, супруга, супруг, отец, мать, хозяин в доме) на всех стадиях средней и поздней зрелости. Для возраста 28-36 лет характерна профессиональная идентификация – «специалист в своём деле», «человек, который сделал карьеру», что свидетельствует о профессиональной значимости и активных притязаниях на успешность в трудовой и профессиональной деятельности. На второй стадии средней зрелости (32-35 лет) наряду с семейной идентификацией преобладают идентификационные категории с ролями социального престижа, статуса, положения. Это установки относительно себя – «человек, добившийся успеха и признания», «человек, занимающий видное положение в обществе», «авторитет для окружающих». На первой и второй стадии поздней зрелости (36-44 лет) ведущая роль – «самореализующаяся личность», что является следствием удовлетворения активных притязаний личности на достижение поставленных целей и задач. В отличие от предыдущего возрастного периода, менее важны по степени значимости семейные и профессиональные роли («работник своего предприятия», «специалист»), идентификации с общностями («житель города», «член своей компании и круга», «гражданин»). Такие определения себя как «член общественной организации», «представитель своей нации», «хозяин на своей земле», «гражданин республики» не являются ведущими для представителей данной возрастной группы. Если даже респондент отмечает данную роль, то оценивает её с позиции внешних

требований, с позиции долженствования. Описывая социальную роль гражданина, респонденты указывают на следующие её характеристики: личностные качества (ответственность, преданность, любовь к Родине, духовность и вера); способность быть гражданином (выполнять свой гражданский долг, соблюдать законы, приносить пользу людям, не вредить другим, трудиться на благо и т. д.); условия выполнения данной роли (иметь право собственности на землю, жить в государстве, которое о тебе заботится, жить в своей стране и никуда не уезжать и т.д.).

Заключение. В статье мы предложили описание значимых социальных ролей для людей зрелого возраста. В структуре социально – ролевой идентичности человека зрелого возраста преобладает социальный компонент, связанный с соотнесением себя с семейными, профессиональными, статусными ролями. Анализируя особенности самоидентификации мужчин и женщин в возрасте 36-44 лет, можно констатировать, что для 80 % респондентов, независимо от пола, наиболее значимым фактором является наиболее полная реализация себя (личностные и профессиональные творческие достижения). Для группы респондентов в возрастной категории 32-35 лет важной жизненной позицией выступает социальный статус и положение в обществе наряду с семейной и профессиональной самоидентификацией. Семейно – ролевая и профессиональная принадлежность оказалась актуальной характеристикой для мужчин и женщин в возрасте от 28 до 32 лет, что говорит об активном освоении человеком ролевых функций в этот возрастной период. Идентификация связана с тем опытом, который имеет человек и реализует как субъект своей жизни. Принятие позиции «лидера» не является значимым для возрастной группы 36-44 года.

Таким образом, динамика развития личности в зрелом возрасте отражает происходящие изменения в жизнедеятельности человека: смена социальных ролей, установок, что ведёт к соответствующим изменениям в содержании и структуре идентичности зрелого человека.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000 – 337 с.
2. Бодалёв, А.А. Акме – эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А.А. Бодалёв // Мир психологии. – 1998. – N 1 (13). – С. 59–65.
3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
4. Ганкович. А.А. Развитие личностного потенциала будущего педагога / А.А. Ганкович // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XIX(66) Регион. науч.-практ. конференции преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, г. Витебск, 13-14 марта 2014 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – Т. 2. – С. 18–21.
5. Милашевич, Е.П. Самоуважение как аспект социальной идентичности в зрелом возрасте / Е.П. Милашевич // Komunikowanie sie a jakosc zycia czlowieka/ Uwarunkowania psychologiczno-spoleczne. – Raciborz, 2009. – С.46–49.
6. Милашевич, Е.П. Стандартизированный опрос как метод изучения притязаний взрослого человека в профессии и социально-ролевых отношениях / Е.П. Милашевич // Психология личности: новые подходы в исследовании: Сборник научных трудов / под общей редакцией С.Л. Богомаза. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2004 – С.37–44.

Мясоедова Е.П.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант кафедры прикладной психологии
total13666@mail.ru

УДК 316.772:81`271:101.9(091)

Проблема лингвокультурной коммуникации в наследии М.М. Бахтина

Статья посвящена проблеме лингвокультурной коммуникации с точки зрения анализа работ М.М. Бахтина. Методы достижения эффективной коммуникации. Роль проблемы диалога культур на современном этапе.

Ключевые слова: лингвокультура, эффективная коммуникация, методы эффективной коммуникации, социально-психологический аспект эффективной коммуникации, диалог культур.

The problem of linguocultural communication in the heritage of M.M. Bakhtin

The article is devoted to problem of the linguocultural communication from the standpoint of analyzing the work of M.M. Bakhtin. Methods for achieving effective communication. The role of an dialogue of cultures at the present stage.

Key words: linguoculture, effective communication, methods of effective communication, socio-psychological aspect of effective communication, dialogue of cultures.

Введение. На современном этапе взаимодействие культур приобретает актуальное значение. Проблема диалога культур становится важнейшей в межнациональной и межкультурной коммуникации. В результате научно-технической революции произошли кардинальные изменения коммуникационного пространäства, в котором происходит взаимодействие культур. Если раньше коммуникационное поле было средством диалога традиционных, относительно локальных, стационарных культур, то в результате научно-технической революции оно стало самостоятельной силой, сильно влияющей на характер межкультурного диалога.

Одной из важнейших проблем современного общества является проблема миграционных процессов. Согласно статистическим данным, приведенным Управлением верховного комиссариата Организации Объединенных Наций по делам беженцев, за несколько последних лет число перемещенных лиц по всему миру составило около 65 миллионов человек (и эта цифра превысила число лиц, искавших убежище во время Второй мировой войны).

Многие приезжие, оказавшись на территории Европейского союза, отказываются выполнять элементарные требования правительств государств-членов Союза. Не желают соблюдать законодательства государства, на чьей территории они решили ассимилироваться, а подчас грубо и беспринципно нарушают, казалось бы, обычные нормы морали и нравственности.

Также в коммуникационном пространстве в результате внедрения новых информационных и компьютерных технологий начинают господствовать интегративные языковые тенденции, общие стереотипы, общие оценки. Следствием этого является расширение сферы тождественного, единообразного в культуре и сужение сферы разнообразного, неодинакового. Идет подчинение национальных культур некой искусственной (компьютерной) культуре с единым языком, растворение менее развитых в техническом отношении культур в более развитых.

Мир начинает говорить на языке тех стран, которые господствуют в нем. Такое смысловое упрощение диалога лишает диалог всякого смысла.

Общее коммуникационное поле, не имея границ и языковых барьеров, ведет к размыванию традиционных, локально-стационарных культур, к утере культурной идентичности, и это дает основание ряду ученых делать пессимистический прогноз о гибели культуры в наше время. Наряду с этим, другие ученые выражают уверенность в том, что это вряд ли произойдет. Меняются формы коммуникации, изменения в культуре неизбежны, но культура представляет собой систему достаточно гибкую и самоорганизующуюся. И в ней всегда есть структурные связи и отношения, которые детерминируют ее целостность и неуничтожимость, обеспечивают ее основополагающий смысл.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что роль эффективной лингвокультурной коммуникации на сегодняшний день имеет глобальный и достаточно острый характер.

В данной статье рассматривается достижение эффективности лингвокультурной коммуникации с точки зрения анализа работ М.М. Бахтина.

Материал и методы. Материалом послужили труды отечественных и зарубежных ученых, посвящённые проблеме изучения лингвокультурной коммуникации. Для решения поставленной задачи были использованы: систематизация и концептуализация научных идей, сравнительный и системный анализ.

Результаты и их обсуждение. Лингвокультурология – это отрасль языкознания, которая изучает отношения между языком и культурными концептами. Лингвокультурологическое исследование изучает язык в неразрывной связи с культурой.

Таким образом, можно сказать, что лингвокультурная коммуникация – это междисциплинарная область научного исследования, основной задачей которого, является понимания процессов эффективной коммуникации, преодолевая различные особенности, влияющие на её успешность. К таким особенностям можно отнести: национальные, этнические, культурные, географические, классовые, гендерные, языковые и другие.

На современном этапе большое количество исследований говорит о том, что эффективность коммуникации заметно снижается без знания особенностей культуры. Культура есть неотъемлемая часть мировоззрения человека, которая отражается в его сознании и определяет стиль поведения. Национальная культура, нормы и традиции являются непосредственным компонентом в формировании коммуникативного поведения.

Снижение уровня эффективности коммуникации среди представителей различных культур влечет за собой серьезные последствия. Если грамматические и лексические ошибки можно объяснить недостатком лексических знаний, то нарушение этических норм может вызвать конфликты, агрессию, насильственные действия и т. д. В современном мире данная проблема приобретает весьма актуальный характер.

Вербальные и не вербальные формы коммуникации имеют свои специфические национальные особенности, не только из-за различия самих средств изложения, но и из-за механизма их употребления, в актуальности ситуации, частоты и формы.

Под эффективностью коммуникации в соцально-психологическом аспекте понимается: а) достижение цели (т.е. установление контакта, психологическая близость, доверительные отношения); б) удовлетворенность коммуникацией (в

данном случае – удовлетворенность самим процессом общения, эмоционального состояния до, во время и после); в) отсутствия трудностей взаимодействия (напряженность, зажатость, внутренне протесты и преграды и другие).

Таким образом, психологическим показателем эффективной коммуникации является её спонтанность, легкость, обеспеченная навыками и хорошей саморегуляцией, удовлетворенность общением вследствие достижения психологического контакта и взаимопонимания. При этом удовлетворенность общением и отношениями определяется как характеристика субъективной стороны межличностных отношений на сознательном и бессознательном уровнях; психологическое состояние, обладающее мобилизующим эффектом во многих видах деятельности; включает чувство полноценности и стабильности межличностных отношений при отсутствии страхов, подозрительности, напряженности, чувства одиночества [1].

Необходимо отметить, что при рассмотрении этой темы важным является разграничение типов грамматических категорий. Существуют формальные и содержательные категории, где формальные не отражают в полной мере национально-культурное своеобразие, а содержательные имеют определенную культурную специфику, которая влияет на коммуникативное поведение носителя данного языка, а также на эффективность данного взаимодействия.

Говоря о формальной категории: «Та или иная единица, имеющая только в высшей степени общее значение, представленное отдельными, объединяемыми и обобщаемыми в нем (т.е. относительно более частными) видовыми значениями, и выражающая это свое общее значение в систематическом противопоставлении различных форм, и может быть с наибольшим основанием определена как формальная категория языка» [2].

В широком смысле категория – это любая группа языковых элементов, выделяемая на основании какого-либо общего свойства.

Если отвлечься от способов выражения категории, а они могут быть как явными, так и неявными (скрытыми), то лингвисты говорят о понятийных категориях, т.е. о категориях, не зависящих от более или менее случайных фактов существующих языков. Так, например, О. Есперсен рассматривает соотношение грамматического рода и понятийного пола (гендера). Главные понятийные категории, отмечает датский лингвист, находят грамматическое выражение, причем не всегда: «грамматические категории представляют собой симптомы, или тени, отбрасываемые понятийными категориями». И.И. Мещанинов относит к понятийным категориям множественность, вещественность, одушевленность, модальность.

Вместе с тем с позиций лингвокультурологии наиболее важной представляется категориальная специфика языка, обусловленная менталитетом народа.

Рассматривая понятия менталитета, можно утверждать, что в основе этого понятия лежит проекция ментального поля культуры на сознание, а также на психику людей в целом. Ментальное поле – это и есть вся суть культуры любой народности. Под воздействием ментального поля в обществе устанавливаются характерные четы приемлемые для данной культуры. Исходя из этого, менталитет – это совокупность представлений, культурны и жизненных установок людей, которые и формируют определенное мировоззрение.

Для достижения эффективной лингвокультурной коммуникации, рассмотрим такое понятие как диалог культур. Само понятие диалог культур возникло при попытке выявить смысл глубинного изменения общества, в различных отраслях его жизнедеятельности. Исследователи различных областей научного знания обращали внимание к проблемам культурного диалога. Например: в социо-

лингвистике такие ученые как Л. Щерба, Л. Якубинский; литературной философской герменевтике – Х. Гадамер; феноменологии – Э. Гуссерль, М. Мамардашвили; фундаментальной онтологии – М. Хайдеггер, литературоведении и семиотике – А. Аверинцев, М. Бахтин и другие.

Лингвокультурное общение образуется при предметном пересечении, выстаиваемых организованной деятельностью языка. Согласно Г.Г. Гадамеру, диалог есть не что иное, как взаимодействие своего и чужого.

Эффективный межкультурный диалог – эта наиболее благоприятная основа для организации межэтнического, межнационального взаимодействия.

По мнению Н.Я. Данилевского: «Диалог – это общение с культурой, реализация воспроизводство её достижений, это обнаружение и понимание ценностей других культур, способ присвоения последних, возможность снятия политического напряжения между государствами и этническими группами. Он выступает необходимым условием научного поиска истины и процесса творчества в искусстве. Диалог – это понимание своего Я в процессе общения с Другим. Он всеобщ и всеобщность диалога общепризнана» [3].

Коммуникация культур и цивилизаций предусматривает и какие-нибудь обще культурные ценности. Сам процесс коммуникации и взаимодействия есть та или иная форма диалога, а особенности коммуникации – виды диалогически отношений.

Методология взаимодействия культур, или диалога культур, была разработана в трудах Михаила Михайловича Бахтина, русского философа, культуролога, теоретика европейской культуры искусства. Диалог, по мнению М.М. Бахтина, это «взаимопонимание участвующих в этом процессе, и в то же время сохранение своего мнения, своей и другого (слияние с ним) сохранение дистанции (своего места)» [4].

Эффективный диалог есть взаимодействие, направленное на развитие. Эффективный диалог является показателем общности культуры. «Диалог не средство, а самоцель. Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается. Поэтому, диалог, в сущности, не может и не должен кончаться» – говорит в своей работе «Проблемы поэтики Достоевского» М. Бахтин.

Эффективное межкультурное взаимодействие возможно при способности одной культуры осваивать достижения другой. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя более полнее и глубже… Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом… между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность эти смыслов, этих культур… При такой диалогической встречи двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» – М. Бахтин в книге «Эстетика словестного творчества».

Для эффективности лингвокультурной коммуникации важно не подражание чужой культуры или полное её неприятие, а место диалога. Посредству диалогической лингвокультурной коммуникации возможен выход на толерантное взаимодействие среди различной ментальности человечества. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответ, на эти наши вопросы; и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины». – М.М. Бахтин [4].

Заключение. Таким образом, можно утверждать, что диалог культур есть основополагающий метод при эффективной лингвокультурной коммуникации. Благодаря эффективному диалогу культур, можно выйти на новый уровень взаимодействия, без учета границ как географических, так и социально-психологических. Диалог культур – это и есть реализация потребности во взаимодействии, взаиморазвитии, взаимопомощи. В современном мире, диалог культур,

выступает объективной необходимостью. Главное, что лежит в основе эффективного лингвокультурного диалога – достижения взаимопонимания. А взаимопонимание подразумевает под собой единство, сходство, тождество. Однако, нужно отметить, что только при условии индивидуального своеобразия каждой культуры возможно достижение эффективного диалогического взаимодействия. По этому поводу М.М. Бахтин говорит: «Взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур (сложное единство человеческой культуры), сложное единство человеческой литературы» [5].

Список использованной литературы:

1. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокульурны традиций / Т.В. Ларина. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – С. 10–20.

2. Смирницкий, А.Н. Синтаксис английского языка / А.Н. Смирницкий – М.: Литература на иностранных языках, 1957 – 29 с.

3. Сайко, Э.В. О природе и пространстве «действия» диалога / Э.В. Сайко // Социокультурное пространство диалога. – М. 1999. – С. 9–32.

4. Бахтин, М.М. Эстетика словестного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1986. – С. 335–433.

5. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1972. – С. 390–433.

Осинский А.Е.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант кафедры прикладной психологии

aleksandr_smdoc@mail.ru

УДК 159.923.2:316.61:101.9(091)

Интеграция понятия «личностное самоопределение» в медиативную технологию (на основе подходов М.М. Бахтина)

Статья посвящена рассмотрению философского и психологического понятия самоопределения на основе похода М.М. Бахтина о поступке, и его реализации в процедуре медиации.

Ключевые слова: поступок, самоопределение, ответственное сознание, ответственность, медиация.

Integration of the concept «of personal self-determination» into mediative technology (based on the approaches of M.M. Bakhtin)

The article is devoted to the consideration of the philosophical and psychological concept of self-determination on the basis of M.M. Bakhtin's approach to the deed, and its implementation in the mediation procedure.

Key words: deed, self-determination, responsible consciousness, a responsibility, mediation.

Введение. На основе выстраивания межличностных отношений, путем принятия осознанной ответственности за совершенный поступок, и самоопределения для выбора путей разрешения конфликтной ситуации, происходит интегрирование этих

отношений на новый логический уровень общения с применением методик альтернативного разрешения споров – медиации. Эта основная составляющая, которая отличает медиацию от судебного разбирательства, где решение выносит судья, а стороны должны подчинится. В ходе медиации, конфликтующие стороны сами принимают решение и несут ответственность за исполнение совместно выработанного соглашения. Личностное самоопределение, поступок, ответственность, ответственное сознание – являются категориями психологического знания и философии, обегающая процедуру медиации. Статья выносит на осмысление вопрос, насколько при интеграции данных процессов происходит их взаимное научное обогащение.

Материал и методы. Материалом послужили работы философов и психологов по изучаемой теме. Использованы методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников.

Результаты и их обсуждение. Медиация, как процедура урегулирования конфликтов и споров своими корнями уходит в далекое прошлое. Примирительные методы урегулирования споров применялись и при первобытнообщинном строе. Привлечение третьей нейтральной стороны, для разрешения конфликта, было связано напрямую с желанием «выжить». В регионах с развитой торговлей (Финикийская цивилизация, Древний Вавилон), историки так же находят корни современной медиации. [1]. Первые описания медиации в русской деревне датированы концом XVII века, в виде «селенных и сельских сходов», имеющих большое значение в коллективном самоопределении, благодаря которым вырабатывались условия, препятствующие разрастанию конфликта. У народов Кавказа существуют этнические национальные обычаи, благодаря которым принимаются решения препятствующие вражде и способствующие заглаживанию конфликта [2]. Описанные процедуры медиации – примирения и заглаживания вреда, имеют в своей основе психологическую и философскую парадигму – самоопределение коллективное. Как отмечал С.Ю. Головин – это «особая форма самоопределения личности – избирательное отношение к воздействиям конкретной группы, выражающееся в принятии индивидом одних и отвержении других групповых воздействий в зависимости от опосредующих факторов – оценок, убеждений, идеалов, групповых норм, ценностей и пр. … Отражает характерную для личности в развитом коллективе позицию, основанную на осознании потребности действовать согласно своим ценностным ориентациям и отношениям, сложившимися в группе в ходе деятельности совместной» [3].

В начале 60-х годов XX века в США, в качестве самостоятельного течение возникла гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.), опирающаяся, в качестве философской базы, на экзистенциализм. Данное направление психологии явилось базой для формирования медиации, в современном ее понимании. Медиация на современном этапе широко использующей терминологический и практический инструментарий клиент-центрированного подхода с пониманием свободы человека, самоопределения личности, важности межличностного общения, важности поступка, ответственного сознания. На первое место выходит личностное определение. С.Ю. Головин личностное самоопределение понимает как «сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях» [3].

Важнейшая составляющая самоопределения, это формирование осознания себя как аутентичной личности. Без него невозможны нравственная жизнь и нравственный поступок. Таким образом, это готовность личности услышать себя, понять себя, заглянуть в свою сущность, быть собой, выражать себя, находясь при этом в глубоком внутреннем согласии. Все перечисленные состояния приводят

человека к гармонии с самим собой, собственными чувствами и ощущениями. Психология и философия говорит о важности понимания внутренних процессов, осознания того, что происходит внутри нас. Осознании чувств и какие процессы вызывают эти чувства. Э. Фромм обращает внимание: «Обязанность жить – это то же, что обязанность быть самим собой, развиваться в ту личность, которой он потенциально является» [4].

В свою очередь, М.М. Бахтин в очерке «К философии поступка», писал, что человек целен, един и единственен, это указывает на неповторимость человека [5]. В таком человеке имеется отличительная черта, как ответственность, а затем уже рациональность, долженствование. Ответственность, по Бахтину, есть нечто автономное и первозданное, поэтому она первична, и связана с поступком, как с «актом нашей деятельности», *единственным, единым, личностным и свободным*. [6].

Также М.М. Бахтин указывает: «Потеря своего единственного места в единственном бытии предполагает признание моей единственности несущественным моментом, не влияющим на характер сущности бытия мира, но это … неизбежно влечет за собой утрату единственности бытия, и мы получим концепцию только возможного, а не единственного действительного, безысходно реального бытия» [5]. Таким образом, важно не только собственное личное переживание, но и невозможность существования мира, в котором человек утратил свое место.

При этом, самоопределение, является одним из принципов медиации, будучи трудным для понимания и воплощения. Клиенты медиатора ждут совета и активного вмешательства в их судьбу. Объяснение медиатора о самоопределении, часто встречает непонимание сторон. Кроме того, принцип самоопределения вызывает трудность у самого медиатора. Навык, который необходимо оттачивать медиатору, это умение не вмешиваться в процесс, дать людям договорится и прийти к соглашению, при этом контролировать процесс и управлять им.

Для того, чтобы клиент начал активную внутреннюю работу по поиску самоопределения и осознания своей сущности, необходимо ему дать понятие о важности его мнения, что это мнение имеет право на существование и имеет право быть. В силу отсутствия навязывания решения со стороны медиатора, человек осознает, важность принятия собственного решения, что в свою очередь дает силы и вдохновляет веру в себя как в личность. Не смотря на конфликт, человек начинает активно принимать участие в решении вопроса, так или иначе учитывает мнение другого человека (другой стороны конфликта), не чувствуя себя «ущербным». Это приводит к возникновению мощного положительного импульса внутри, осознание своего существования как индивидуального, единого и единственно возможного, нравственного в том философском смысле, который предлагает М.М. Бахтин [5].

Заключение. Таким образом, в процедуре медиации самоопределение является одной из важнейших детерминант, имеющих глубокий философский и психологический смысл. Во время проведения процедуры медиации происходит обучение, в процессе которого стороны открывают для себя способности в понимании глубинного философского смысла самоопределения, с последующим воплощением его в жизнь.

Список использованной литературы:

1. Кожевников, Е.А. Краткий экскурс в историю возникновения института медиации в гражданском праве / Е.А. Кожевников // Право и политика. Вып. 12. – М.: ООО «НБ-Медиа», 2012. – С. 2054–2056.

2. История: Традиции примирения. // Вестник восстановительной юстиции. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. Вып.15. – М.: Центр «СПР», 2018. – С. 50–76.

3. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головинн. – Мн.: Харвест, 1998. – С. 220–297.

4. Фромм, Э. Авторитарная личность / Э. Фромм // Теория личности в западно-европейской и американской психологии. – М.: Издательский дом БАХРАХ, 1996. – С. 260–294.

5. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 т. Т.1. – М.: Русские словари, 2003. – С. 7–68.

6. Матвеев, П.Е. Философия поступка М.М. Бахтина (опыт эмпирической интерпретации) / П.Е. Матвеев. – Этическая мысль. – 2016. Т. 16. № 2. – С. 70–83.

Пашкович С.Ф.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант кафедры прикладной психологии
suhov69@mail.ru

УДК 159.9.072.432

Диалог как механизм психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации личности с ограниченными физическими возможностями

Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации человека с ограниченными возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: психологическая адаптация, копинг-стратегии, люди с ограниченными возможностями, повреждение опорно-двигательного аппарата.

Dialogue as a mechanism of psychological and pedagogical support of the process of adaptation of a person with disabilities

The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of the process of adaptation of a person with disabilities arising from damage to the musculoskeletal system.

Key words: psychological adaptation, coping strategies, people with disabilities, damage to the musculoskeletal system.

Введение. В контексте философской антропологии М.М. Бахтина личность неразрывно связана множеством разнообразных отношений с миром и, прежде всего, с миром других людей. Бахтин особо подчеркивает диалогичность сознания и самосознания человека, принципиальную несамодостаточность одного сознания. Согласно его концепции личность и существует прежде всего на границе своих отношений с миром. При этом, внутренний мир и мышление каждого человека имеют некую социальную аудиторию, в атмосфере которой строятся его внутренние аргументы, оценки, мотивы, то есть конструируются психические процессы. С точки зрения М.М. Бахтина, всякое осознание обязательно нуждается во внутренней речи, во внутренней интонации и не может обойтись без выражения вовне и, следовательно, без какой-то диалогической формы. Понятие «Диалог» является одной из базовых категорий философии М.М. Бахтина. По Бахтину, Диалог – это

насквозь диалектичная связь субъектов, предполагающая как качественное несовпадение вступающих в него субъектов, так и особое диалектическое противоречие в контексте субъект-субъектных отношений, которое, по сути, формирует новый культурный мир людей. При этом Диалог становится не простым отражением существующей реальности (внешнего ресурса), но элементом совместного творчества, сотворения новой диалектической реальности (в том числе, внутреннего преобразования личности) в процессе коммуникации двух и более субъектов/собеседников [1; 2; 3].

Осознание формируемое в процессе диалогического взаимодействия с определенным собеседником может способствовать конструированию целостной мотивационной структуры, которая способна сыграть решающую роль в преодолении трудной жизненной ситуации и успешной психологической адаптации личности.

Проблемы адаптации становятся особенно актуальными, если человек в результате тяжелой травмы попадает в ситуацию ограничения физических возможностей и становится зависимым от социума, поскольку он теряет способность к самостоятельному передвижению и совершению элементарных действий по самообслуживанию. Невозможность выполнения личностью в таком положении набора общепринятых социальных ролей может способствовать переходу из состояния активного поиска способов реабилитации и путей самореализации в состояние пассивной приспособительной жизнедеятельности. Своевременная психологическая помощь может оказать положительное влияние на оптимизацию процесса адаптации.

Цель статьи – продемонстрировать возможности программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации человека с ограниченными возможностями, способствующей осознанию личностью в процессе диалогического взаимодействия своих жизненных целей и средств их достижения, а также поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов.

Материал и методы. Теоретико-методологический анализ наследия М.М. Бахтина и его инновационных возможностей в развитии психологического знания в отечественной и зарубежной психологии. Методологической основой исследования являются труды отечественных ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолькман, и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, и др.); метод «обоснованной теории» предложенный социологами Б. Глезером и А. Строссом; интегративная эклектика путем триангуляции – разработанная В.А. Янчуком авторская модификация подхода методологической триангуляции, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого явления [4]. Методы применялись в системе, причем выбор в каждом случае обосновывался возможностью метода выявлять причинно-следственные связи изучаемых явлений. Для обработки и интерпретация полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных.

Результаты и их обсуждение. В трудной жизненной ситуации активируются механизмы психологической адаптации, которые различаются степенью осоз-

нанности и эффективности, и в зависимости от того какие механизмы будут задействованы, будет во многом зависеть успешность процесса адаптации личности в условиях осложненными травмой. Решающую роль здесь может сыграть ***осознание***, формируемое в процессе диалогического взаимодействия. Диалог может способствовать конструированию целостной мотивационной структуры личности, которая создаст предпосылки и раскроет возможности преодоления трудной жизненной ситуации и успешной психологической адаптации.

Одной из основных задач, реализуемых механизмами адаптации является возвращение человеку ощущения психологического комфорта и благополучия, утраченного в результате каких-либо неблагоприятных воздействий. Ощущения психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. При этом, если для людей с нормальным состоянием здоровья субъективное ощущение психологического комфорта в данном контексте измеряется в пределах шкалы «болит–не болит», то для людей с серьезными проблемами в состоянии здоровья, серьезно ограничивающими их физические возможности и, часто сопровождающимися постоянными болевыми ощущениями, данная шкала измерения перемещается в сферу «могу–не могу». То есть, в данном случае ощущения психологического комфорта и благополучия напрямую зависят от объема физических возможностей, которые находятся в распоряжении у человека.

Однако, здесь закономерно возникает вопрос: «Какой объем физических возможностей необходим человеку для того, чтобы чувствовать себя психологически комфортно?». Ведь, по сути, даже если человек передвигается без костылей или инвалидного кресла, это не означает, что он обладает безграничными возможностями. Следовательно, в объективной оценке своих физических возможностей многое зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. А посему, сам по себе напрашивается вывод, что к состоянию психологического комфорта часто можно приблизиться переоценкой своих возможностей и определением пути реализации своего личностного потенциала.

Здесь будет уместным вспомнить, что главная движущая сила развития личности по Ш. Бюлер, – врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть всесторонней реализации самого себя. Реализовать себя человек может только благодаря творчеству, созиданию. Самоосуществление – итог жизненного пути. Она считает, что причина психического нездоровья человека, причина неврозов – в отсутствии жизненных целей, наиболее адекватных его внутренней сущности. В данном аспекте идеи Ш. Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А. Маслоу, который охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать [5]. В тоже время, один из лучших и успешных психотерапевтов, Милтон Эриксон говорил: «Всегда ставьте себе реально выполнимую цель в ближайшем будущем. Не всегда нужно, чтобы другие знали мотивы наших действий, но необходимо, чтобы мы имели цели – конкретные и достижимые» [6].

Повреждение опорно-двигательного аппарата кардинальным образом меняет жизнь личности. Естественная и привычная для человека активная деятельность, после травмы или заболевания во многом ограничивается, а в некоторых сферах становиться невозможной. В такой ситуации человек теряет не просто свободу выбора из-за отсутствия самостоятельности в своей деятельности, но, очень часто не может найти смысла своего существования в новом положении. Более того, как показывают многолетние наблюдения, многими тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата, приводящие к серьезному ограничению в свободе

передвижения, переживается как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение. Реализация данной программы происходит посредством злоупотребления алкоголем, никотином, бессистемного и бессмысленного образа жизни. Но, в тоже время, мы неоднократно наблюдали такие случаи, когда травма для человека становиться мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, чтобы данная личность начала свое активное развитие и реализацию заложенного в ней птенциала, ей просто необходимо было ограничение ее физических возможностей. Такие случаи показывают возможность успешной адаптации в любом положении, несмотря ни на какие ограничения.

Следует сказать, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. Травма меняет условия жизнедеятельности и тем самым ставит препятствия в первую очередь на пути самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии. Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Им необходима квалифицированная психологическая помощь. Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с повреждением опорно-двигательного аппарата, возникающего вследствие травмы или заболевания показало, что успешно адаптироваться в новом положении удается тому, кто проявляет активность и использует копинг-стратегию «Решение проблем» [7]. Однако проявления активности может блокироваться ограничениями налагаемыми травмой. Исходя из того, что одной из основных проблем в адаптационном процессе после тяжелого повреждения опорно-двигательного аппарата является утрата возможности реализации ранее наметившихся жизненных целей, мы предположили, что успешной психологической адаптации будет способствовать определение новых целей. При этом, естественно, должны быть учтены и новые условия, возникшие после травмы, и, что самое главное – доступные ресурсы, с помощью которых становится возможным достижение поставленных целей. Помимо этого, психологической адаптации должно способствовать развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей, а так же развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе.

Для оказания психологической помощи человеку с повреждением опорно-двигательного аппарата нами была разработана программа психологической адаптации для людей данной категории. Программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» прошла апробацию на базе Центра развития личности и практической психологии учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». В программе приняло участие шестнадцать человек. Предполагалось, что, приняв участие в занятиях, люди с ограниченными физическими возможностями после травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата смогут определить для себя новые цели в жизни и скорректировать уже имеющиеся, найти необходимые ресурсы для их реализации и проанализировать мотивы, которые направляют их

движение к цели. Основной целью программы являлось осознание личностью своих жизненных целей и средств их достижения для достижения состояния успешной психологической адаптации и социализации.

Для того чтобы оценить эффективность программы, нами была использована методика измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [7]. Выбор методики обосновывается следующим образом: причины невротизации заключаются в несоответствии сочетания желаний и возможности их удовлетворения, а выполняемые упражнения в первую очередь направленны на осознание личностью своих истинных желаний и определение наличия возможностей их удовлетворения, и это осознание должно способствовать разрешению вышеназванного несоответствия, и в итоге привести к снижению уровня невротизации. Уровень невротизации определялся в начале занятий, после окончания программы, а также спустя год после завершения. Сравнительный анализ данных показал, что к концу занятий уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 13,5 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые в процессе занятий стали переходить от состояния выраженной эмоциональной нестабильности к состоянию эмоциональной устойчивости. Также в данной ситуации можно говорить о снижении продуцирования различных негативных переживаний (тревожности, напряженности, беспокойства, растерянности, раздражительности) и начала движения в сторону создания положительного фона основных переживаний (спокойствия, уверенности, оптимизма, инициативности). Анализ результатов полученных участниками программы после завершения занятий и спустя год после завершения программы показал, что за прошедший период уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 8,9 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые принявшие участие в программе с течением времени не только не отошли от занятых ими позиций, но и продолжили развивать успех в своем личностном росте и реализации личностного потенциала. Дальнейшее снижение уровня невротизации в данном случае можно объяснить тем, что испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. В тоже время, приближение к состоянию эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний (спокойствие, оптимизм, простота в реализации своих желаний) формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели свидетельствуют об успешности адаптации человека в условиях физических ограничений, что, в свою очередь, является базисом его успешной социализации.

Заключение. Наше исследование продемонстрировало возможности программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации людей с ограниченными физическими возможностями вследствие травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Анализ данных исследования полученных после проведения программы показал, что произошли существенные изменения в самосознании участников программы. Одним из сви-

детельств, позволяющих говорить об этом, является тот факт, что совершенно по-другому произведена расстановка приоритетов желаемых целей. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Можно говорить о том, что испытуемые приходят к реальному осознанию своих ограниченных возможностей, но, в тоже время, они понимают, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые им будут необходимы для достижения этих целей. Поскольку, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то остановка движения к намеченной цели неизбежно приведет к глубокому разочарованию и еще большему сомнению в своей собственной эффективности. Результатом проведенных занятий можно считать изменения взглядов испытуемых, которые позволяют говорить о том, что они осознали то, какие препятствия на самом деле мешают реализации их планов. Можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов, то есть, испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Эти негативные переживания, в свою очередь, формируют чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Следует отметить, что осознание истинных причин неудач в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех, кто хочет добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет почувствовать реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на своем пути все новые и новые ресурсы. Считаем необходимым акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит положительных результатов. Опыт показывает, что успеха в любых сферах человек с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных представлений. И правильно выбранная активная стратегия с переоценкой и поиском всевозможных ресурсов в ситуации ограничения физических возможностей может не только способствовать восстановлению психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают практическую значимость нашей работы, которая заключается в том, что программа психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации может быть использована психологами специализированных отделений социаль-

но-психологической адаптации в работе по оказанию психологической помощи людям с ограниченными физическими возможностями.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 227–231.

2. Бахтин, М.М. Диалог и диалогизм // М.М. Бахтин / под ред. В.Л. Махлина. – М.: РОССПЭН, 2010. – С. 191–203.

3. Бузгалин, А.В. Следующие сто лет М. Бахтина: диалектика диалога versus метафизика постмодернизма / А.В. Бузгалин, Л.А. Булавка // «Вопросы философии». – 2000. – №6. – С.119–132.

4. Янчук, В.А. Интегративно-эклектический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь-справочник. / В.А. Янчук. – М-во образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. – Мн., 2001. – 48 с.

5. Маслоу, А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. Перевод. с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

6. Эриксон, М. Мой голос останется с вами / М. Эриксон. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 304 с.

7. Богомаз, С.Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки. –2012. – №2. – С. 32–43.

Полянская О.В.

ВГУ имени П.М.Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант кафедры прикладной психологии

УДК 130.122:141

Гуманитарное мышление как индикатор диалога М.М. Бахтина

В статье рассмотрены некоторые аспекты вопроса осмысления гуманитарного мышления в концепции М. М. Бахтина в контексте идеи диалога. В качестве основы гуманитарного мышления, обращенного к человеку, как к субъекту культуры, рассматривается диалогичность. Излагаются взгляды представителей структурно-семиотического направления исследования культуры на ключевые идеи бахтинского подхода, которые оказали решающее влияние на развитие семиотики культуры и оказались важны для решения проблем художественного интеллекта.

Ключевые слова: язык, культура, диалог, гуманитарное мышление, художественный интеллект, текст.

Humanitarian thinking as an indicator of M.M. Bakhtin's dialogue

The article deals with some aspects of the question of understanding humanitarian thinking in the concept of M.M. Bakhtin in the context of the idea of dialogue. As a basis of humanitarian thinking, addressed to a person as a subject of culture, dialogicality is considered. The article presents the views of representatives of the structural and semiotic direction of culture research on the key ideas of the Bakhtin approach, which had a decisive influence on the development of semiotics of culture and were important for solving the problems of artistic intelligence.

Key words: dialogue, humanitarian thinking, text, artistic intelligence, language, culture.

Введение. К необходимости переосмысления опыта гуманитарного научного познания, привел эпистемологический сдвиг в современной философии. Особый интерес в данном направлении представляет российская культурфилософская традиция XX века. Она стремилась выявить специфику гуманитарного знания и обосновать её. К ее деятелям можно отнести М.М. Бахтина.

М.М. Бахтин рассматривает основную методологическую идею данной концепции, как «открытие основ гуманитарного мышления, понятого в его действительной, онтологически значимой всеобщности» [2, с. 8]. В основе его концепции лежит идея гуманитарного познания. Она рассматривается через призму самого языка, проблемы творчества, субъекта познания.М.М. Бахтин описывал мышление человека, который вовлечено в научную деятельность и литературное творчество, в таких категориях как, диалог, вненаходимость, полифония, и т.п. Он часто акцентировал внимание на том, что гуманитарное мышление всегда работает с текстами. Он говорил это потому, что познание человека обычно связано со знаковой реальностью, которая требует определенной интерпретации, поэтому он считал, что изучение человека вне текста – «это уже не гуманитарные науки» [1, с. 285].

Впервые М.М. Бахтин является идея диалога, к обратился к идее диалога в работе «Проблемы творчества Достоевского» (1929). Эта идея стала ключевой в его ситстеме взглядов. Для него понятие «диалога», осмысливаемое и определяемое «в микрокосмосе текста» [2, с. 26–27], является сущностью гуманитарного мышления, представляет собой общий принцип понимания и определения субъекта, основу понимания личности, причем диалогические отношения рассматриваются им в качестве особых смысловых отношений, «за которыми стоят… реальные или потенциальные речевые субъекты, авторы высказываний» [1, с. 303].

М.М. Бахтин рассматривал идею диалога в нескольких аспектах:

- диалогизм как идеализация особого «металингвистического метода», как идеализация идеи «личности-сознания», поэтики «полифонического романа»,
- диалогизм как идеализация текста («речевого жанра») [2, с. 99]. Важным основанием его диалогизма является идея осмысления культуры в ее «Большом времени».

Материал и методы. Материалом для данной работы послужили труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам идеи диалога М.М. Бахтина. Для написания данной статьи был проведен анализ данных трудов, а также использованы: систематизация и концептуализация научных идей и системный анализ.

Результаты и их обсуждение. Как заметил В.С. Библер, рассмотрение идеи диалога как индикатора гуманитарного мышления, «определения разума», в котором гносеологическая парадигма была заменена стремлением к общению и взаимопониманию, стало возможным лишь тогда, когда феномен взаимодействия культур, существующих одновременно, «стал важнейшим социальным и личностным определением человеческих отношений» [2, с. 103]. В связи с этим, М.М. Бахтин рассматривал любое художественное произведение как «слепок» с того специфического типа социальности в культуре, которым является коммуникация, в рамках которой только и может реализовываться «в полной мере своей выявленности, гуманитарное мышление человека» [2, с. 107]. При этом универсальность гуманитарного мышления обнаруживается в его ориентированности на смысл, обращения от человека к человеку и, следовательно, диалогичности. Здесь гуманитарный подход оказывается мышлением о человеке «как субъекте культуры»,

сущность которого раскрывается только в коммуникации с человеком другой культуры, т.е. «на грани культур» [2, с. 114].

Существенной характеристикой концепции Бахтина является понимание культуры как объективированного в произведениях «диалогического самосознания» цивилизации. Культура в таком понимании становится «средоточием всех… иных смыслов человеческого бытия» – социальных, духовных, эстетических, эмоциональных, нравственных, логических [2, с. 39]. При этом культура предстает в качестве иерархически организованной сложной совокупности текстов, и, следовательно, источником диалога культур, который «изначально осуществляется как диалог сознаний, диалог личностей», является текст, причем «вхождение в диалог сознаний (индивидов) достигает сферы духа, только если этот диалог понимается как диалог... культур» [2, с. 114].

Гуманитарное мышление представляет собой «диалог особого вида» – это сложное взаимодействие текста как предмета исследования и контекста, который создается оценивающей и познающей мыслью ученого или читателя. Т.о. диалог представляет собой встречу «двух авторов». Т.е. встречу готового текста и реагирующего, создаваемого. Фактически, диалогические отношения, которые нельзя редуцировать ни к чисто лингвистическим, ни к логическим отношениям, возможны только «между целостными высказываниями различных речевых субъектов» [1, с. 296]. При этом, если предположить присутствие языка, такие отношения в самой системе языка отсутствуют. Однако, в то же время «речевые произведения, а также языки, функциональные стили и диалекты» в эти особые, диалогические, отношения вступают, «но только при условии… трансформации их в «мировоззрения»…, в «точки зрения», в «социальные голоса» и т.п.» [1, с. 297].

М.М. Бахтин отождествляет речь и язык, при определении речевого субъекта в качестве «обобщенной «натуральной» индивидуальности». При этом он подчеркивает, что нельзя отождествлять «речевое общение как диалогический обмен высказываниями и язык» [1, с. 286]. Поэтому даже абсолютное тождество формы предложений не позволяет говорить о совпадении предложений как высказываний (неповторимых индивидуальностей), т.к. с точки зрения речевого общения это всегда новое высказывание, пусть даже это цитата, «ибо изменилось его место и его функция в целом» [1].

М.М. Бахтин подчеркивает, что для понимания человека с ним необходимо общаться, а «плотью общения» является текст. Именно поэтому он пишет, что человека невозможно «изучать» вне текста. При таком изучении это исследование «его физиологии или его физических действий, которые вне текста сливаются с вещами, в которых или которыми мы действуем, поступаем» [2, с. 115]. Таким образом, только понимание текста позволяет понять и оценить нечто о жизни автора в его культуре.

Являясь формой взаимодействия культур, сам текст может существовать в различных формах – это может быть «реальная речь, отстраненная от человека и воплощенная на плоскости», или «живая речь человека в процессе общения, но понятая и доведенная до идеи текста» [3]. Согласно идеи М.М. Бахтина, текст существует и в форме любой знаковой системы – этот подход получил развитие в различных семиотических теориях.

Данный формы текста могут вступать между собой в активное взаимодействие, вступая в отношения непрестанного и напряженного взаимопревращения и противопоставления. Именно поэтому текст как всеобщую форму коммуникации нельзя свести только к семиотической или герменевтической интерпретации.

М.М. Бахтина особенно интересует то понимание текста, где он предстает в качестве отчужденной от человека и запечатленной формы человеческой коммуникации, например в качестве произведения. В таком измерении текст становится формой самосознания культуры и формой межкультурного взаимодействия. То есть произведение становится формой диалогической встречи двух субъектов, которые погружены в культурный контекст, требующий специфического метода – понимания, которое «никогда не бывает дублированием или тавтологией, ибо здесь всегда двое и потенциальный третий» [1, с. 295].

Для исследования природы творческой составляющей гуманитарного знания, М.М. Бахтин обращается к «самому безличному и устойчивому проявлению знания – тексту» [4, с. 79]. Но текст, в его концепции, представлен в качестве универсальной формы высказывания человека о самом себе, и, в сущности, любой феномен культуры может выступать в качестве текста: «человеческий поступок есть потенциальный текст и может быть понят (в качестве человеческого поступка, а не физического действия) только в диалогическом контексте своего времени (как реплика, как смысловая позиция, как система мотивов)» [1, с. 286].

Согласно данной идет диалогичность лежит в основе гуманитарного мышления, которое в свою очередь ориентировано на смысл и обращено к человеку, который рассматривается в качестве субъекта культуры.

Люди комуницируют в диалоге благодаря тексту. Текст-произведение, являясь местом диалогической встречи двух субъектов, которые погружены в бесконечный культурный контекст, требует для своего познания особого метода – понимания, которое уже по самой своей природе всегда диалогично. Взаимная обусловленность различных форм понимания, их взаимодействие, предполагает стремление к всеобщности – одной из ключевых характеристик гуманитарного мышления.

Заслугой творческой деятельности М.М. Бахтина стало его участие в изменении стиля научного мышления XX века, которое оказывается уже симптомом «неких иных, «вне-текстовых»… трансформаций» [2, с. 63]. Согласно точке зрения В.С. Библера, основной вклад М.М. Бахтина в науку XX века – это «возведение «гуманитарности» во всеобщее, в мысль», т.е. «мышление» как форма диалога становится «феноменом тех решающих изменений в логике мышления и типе рациональности», которые позволяют говорить о всеобщности гуманитарного мышления [2, с. 66–67].

Представители Тартуско-Московской семиотической школы «переоткрыли» философские идеи М.М. Бахтина первыми. В начале 70-х гг. XX века В.В. Иванов опубликовал ряд работ о М.М. Бахтине. Он считал тексты двадцатых годов однозначно принадлежащими Бахтину, несмотря на то, что их авторство до сих пор доподлинно не установлено. Опираясь на данные тексты В.В. Иванов показывает, что именно М.М. Бахтину принадлежит открытия непосредственной связи между изучением знаков и общей наукой об идеологиях. В своих трудах он также обращает внимание на идею об отсутствии абсолютной границы между смыслом и телом в области культуры, а также акцентирует внимание на одной из его ключевых идей: монологическое мышление является инверсией диалогического. Подводя итог своих трудов, В.В. Иванов, утверждает приоритет Бахтина в создании науки о знаковых системах [3].

Ю.М. Лотман особо выделял две идеи Бахтина: переосмысление соссюровского подхода к идее языкового знака и идею диалогизма. При этом он акцентировал внимание на неопределенности и метафоричности понимания диалога самим М.М. Бахтиным. При этом он замечал, что такое понимание может быть уточнено и определено, лишь «по ходу дальнейшего развития науки» [6, с. 148].

Постсоссюрианское осмысление культуры развивалось в попытках разрешить парадоксы научной системы Соссюра, одним из которых является наличие большого количества коммуникативных систем, делающих культуру, с точки зрения классического структурализма, «невообразимо расточительным механизмом» [6, с. 149], ведь задача коммуникативной семиотической системы – наиболее точно и достоверно передать отправителю сообщение, которое будет максимально понятным в системе с общим кодом для отправителя и получателя. При этом возникает ряд трудностей, связанных с семиотической индивидуальностью людей.

В первую очередь, стоит понять достоверность передачи информации и ее связь со способом кодирования и декодирования. Теоретическая ситуация получения одинаковой информации отправителем и получателем на практике оказывается нереализуемой. Это связано с тем, что в якобы, единую систему кодов вмешивается индивидуальный опыт человека, его психофизические особенности для способов работы с кодом.

Кроме этого Ю.М. Лотман показывает, что «весь механизм культуры стремится к затруднению аутентичности при передаче» [6, с. 150], усиливая индивидуальность системы культурных кодов и усложняя взаимопонимание. Особенно это касается художественной коммуникации. При этом абсолютное понимание возможно только в системе, в которой отправитель и получатель обладают системой одинаковых коммуникативных кодов, что возможно только в случае их полного совпадения, но тогда встает вопрос о целях коммуникации, ведь ценность передаваемой информации в этом случае равна нулю. Следовательно, классическая соссюровская концепция не объясняет не только существование человеческой культуры как таковой или же искусства в целом, но даже факта обязательного наличия в семиотическом механизме культуры как минимум двух различных систем коммуникации (например, слова и рисунка).

По словам Ю.М. Лотмана, данные противоречия подтолкнули М.М. Бахтина попытаться описать коммуникативную систему с учетом ее динамического характера. Описать у основой на то, что знак является динамическим отношением означающего и означаемого, которое оказывается «только движением в направлении концепта» [6, с. 148]. Слово «концепт» в данной цитате позволяет Ю.М. Лотману учесть влияние контекста на образование значения, на то, чтобы придать означаемому черты «вторичной моделирующей системы», и подчеркнуть ограниченность использования соссюровской традицией языкового знака только в функции его прямой категорической референции, рассматривающей знак в качестве жесткой статичной модели.

Согласно М.М. Бахтину, гуманитарное познание встречается с духом человека, который может быть дан лишь «в знаковом выражении, реализации в текстах, для себя и для других» [1, с. 284], а значит, текст – это единственная реальность исследователя, который рассматривает его в качестве «втягивающего в себя и воспроизводящего в себе всю мировую культуру» [2, с. 75]. При этом любой текст может познаваться как «потенциально литературный». В таком случае исследователь становится гуманитарием тогда, когда достраивает некоторый текст «до текста воображаемого художественного произведения» [2, с. 78]. И в этом контексте задача изучения проблем художественного интеллекта и художественной коммуникации становится центральной научной проблемой не только лингвистики, семиотики культуры или других культурологических направлений, но и в области исследования проблем искусственного интеллекта.

Заключение. М.М.Бахтин сформулировал данную проблему еще в первой половине XX века. Ю.М. Лотман, подчеркивал его гениальность: «Я говорю о его гениальности потому, что постановка этих вопросов еще не могла опираться в те годы на серьезную научную основу. Поэтому в работах Бахтина можно обнаружить импрессионистическую манеру выражения» [6, с. 152]. В первую очередь, речь идет о слове «диалог», само понятие которого прояснилось гораздо позже, уже в процессе изучения теоретического наследия М.М. Бахтина. Его идеи о диалогической природе языка и единстве культуры, предполагающей наличие как минимум двух каналов связи для устойчивого взаимодействия адресата и адресанта (бахтинский «диалог»), получили свое подтверждение и продолжение в гипотезе об асимметрии мозга.

В данной гипотезе речь идет о том, что полушария человеческого мозга функционируют совместно, но на основе различных семиотических механизмов. В своих работах Ю.М. Лотман определял их взаимодействие как диалогическое. Он перенес понятие диалога на объекты совершенно другой природы. Это позволило рассматривать не только культуру, но и сознание человека в качестве текста. При этом в качестве семиотических механизмов Ю.М. Лотман рассматривает не только механизмы коммуникации, но и механизмы творческого мышления, позволяющие создавать новую информацию, т.е. ту, которую «нельзя вычленить из текста с помощью определенного набора заранее заданных правил» [6, с. 153], и предполагающие иную структуру взаимодействия. Между кодированным и декодированным текстом (речь идет о тексте культуры) в этом случае возникают отношения эквивалентности, а не тождества, которые могут быть объяснены «диалогом левого и правого полушария или диалогом в культурном семиозисе» [6].

Таким образом, бахтинский «диалог» в структурно-семиотической интерпретации все более приобретает черты «механизма усвоения новой информации», которая возникает в процессе его работы. При этом для того, чтобы система могла порождать новые тексты, она должна обладать памятью, содержащей тексты различных типов, т.е. по-разному закодированные. Данный подход позволил Ю.М.Лотману провести аналогию между сознанием, содержащим два различных семиотических механизма кодирования информации, и текстами, которые также всегда имеют двойную систему кодировки, под которой понимаются коды различных вторичных моделирующих систем (например, код романтизма и код классицизма и т.п.).

Это позволяет выйти за пределы собственно филологического подхода к тексту и обратиться к современным направлениям исследования культуры и мышления. Как подчеркнул Ю.М. Лотман: «путь к решению этих вопросов прокладывался в первую очередь М.М. Бахтиным… Хотелось бы, чтобы мы, изучая Бахтина, оказались достойны того, что он написал» [6, с. 156].

Список использованнолй литературы:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура В.С. Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
3. Иванов, В.В. Значение идей М.М. Бахтина о знаке, высказывании и диалоге для современной семиотики / В.В. Иванов // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1973. – Вып. VIII. – С. 5–44.
4. Касавин, И.Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка / И.Т. Касавин. – М.: Канон+, 2008. – 437 с.

5. Коваленко, Е.М. Культура, символ, человек в контексте когнитивной теории культуры / Е.М. Коваленко // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 4. – Ч. 2. – С. 81–84.

6. Лотман, Ю.М. Наследие Бахтина и актуальные проблемы семиотики / Ю.М. Лотман // История и типология русской культуры. – СПб.: Искусство-СПб, 2002. – С. 147–156.

Полянская Т.В.
Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк
Аспирант кафедры прикладной психологии
t.polyanskaya@pdu.by

УДК 159.922.4

Межкультурный диалог в процессе адаптации иностранных студентов

В статье рассматривается проблема адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве вуза в контексте концепции «диалога культур» М.М. Бахтина.

Ключевые слова: адаптация, межкультурная адаптация, иностранные студенты, диалог, межкультурный диалог, концепция диалогичности М.М. Бахтина.

Intercultural dialogue in the process of adaptation of foreign students

The article deals with the problem of adaptation of foreign students in the educational field in the context of the concept of «the dialogue of cultures» Bakhtina.

Key words: adaptation, intercultural adaptation, foreign students, dialogue, intercultural dialogue, Bakhtin's concept of dialogue.

Введение. Развитие международных взаимоотношений и сотрудничества в современном образовательном пространстве высшего учебного заведения делает проблему адаптации иностранных студентов всё более актуальной. Успешность учебной деятельности, качество полученного образования и общее представление о вузе и стране в целом, во многом будут зависеть от того, как пройдет адаптационный период иностранного студента. Поэтому, сегодня, система вузовского психолого-педагогического сопровождения должна быть ориентирована на расширение и усовершенствование адаптационных условий, которые должны быть реализованы в рамках межкультурного диалога. Ведь грамотно выстроенная система межкультурного общения и взаимодействия, способна облегчить сложные эмоциональные психологические состояния, сопровождающие адаптационный процесс.

Материал и методы. Материалом послужили исследования психологов и философов по изучаемой теме. Использованы следующие методы: анализ, синтез, формализация, сравнение научных источников.

Результаты и их обсуждение. Современная модель образования в рамках культурологического подхода, позволяет рассматривать в единстве характерные явления деятельностных, нравственных, духовных и мыслительных социальных процессов, происходящих в обществе. Данные процессы отображаются в историческом, национальном культурном взаимодействии. При таком взаимодействии развивается культурное сотрудничество, взаиморефлексия и наконец, культурный диалог.

В психологическом словаре под термином «диалог» понимается попеременный, взаимный обмен мыслями и репликами в процессе совместной деятельности двух или более людей [1, с. 106]. В работах М.М. Бахтина понятие «диалог» рассматривается не просто как коммуникация людей в определенный момент, а как взаимодействие различных культур, возрастов, мировоззрений, стран. Диалог культур может происходить не только в настоящем, но и в прошлом и в будущем [2, с. 92].

Главным объектом в концепции «диалога культур» выступает личность, ведь культура есть порождение человека. Рождаясь, индивид становится представителем социума, той или иной культуры. Только посредством общения индивид выделяет себя из мира природы, приобретает качественные характеристики и реализовывает себя как личность. По мнению автора, диалог – есть форма человеческого бытия (как внешнего, так и внутреннего). Жизнь, пишет М.М. Бахтин, есть диалог. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться. На протяжении всей своей жизнедеятельности индивид учувствует в этом диалоге, ежедневно вкладывая себя в слово, которое проникает в человеческий социум [3, с. 312].

М.М. Бахтин, выделяет понятие «самодетерминация личности», т.е. создание некой идеи о себе в процессе жизнедеятельности. В культурном контексте самодетерминация личности формируется посредством диалога, который основывается на трёх смыслах:

1. Диалог есть всеобщая основа человеческого взаимопонимания. «Диалогические отношения – это универсальное явление, которое пронизывает всю человеческую речь, все отношения, проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» [2, с. 92].

2. Диалог есть основа всех речевых жанров. «Жанр – это представитель культурно-исторической памяти в процессе всей идеологической деятельности (научные и бытовые тексты, документы, приказы, летописи и хроники, брань, жалоба, похвала)» [2, с. 102].

3. Диалог не тождественен общению, но диалог есть форма общения. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, с ними можно только диалогически общаться» [4, с. 19].

В концепции «диалога культур» М.М. Бахтина, межкультурная коммуникация является основой в понимании сущности понятия «другой». Для лучшего понимания другой культуры, по мнению автора, «нужно как бы переселиться, вникнуть в нее, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры». Вживание в «чужую культуру», ее понимание не должно исчерпываться простым ее дублированием, не несущим в себе ничего нового. Важным для понимающего является его «вненаходимость» во времени и пространстве, его творческое понимание культуры. Личность не может увидеть и понять свою собственную наружность без помощи других людей, которые благодаря «вненаходимости» могут разглядеть его подлинную натуру [3, с. 353].

М.М. Бахтин, выделяет качественные свойства (характеристики) участников диалога:

1. Оригинальность и своеобразие мнений участников диалога, зависящая от конкретных социокультурных условий личности.

2. Отсутствие границ у культурных явлений. Автор отмечает: «Область культуры не должна представляться как некое пространственное целое. Внутренняя территория отсутствует у культурной области. Она располагается на границах, которые проходят повсеместно, через каждый ее момент. Существующий на гра-

ницах культурный акт, является значительным и серьёзным, не находящийся на границах акт автоматически становится пустым, вырождается и умирает».

3. Сознательное и ответственное действие в каждой диалогической позиции (не алиби в бытии) [3, с. 25].

Исходя из концепции М.М. Бахтина, познание объекта или процесса опирается на идею диалогичности и коммуникативности, принцип человеческого словесно-речевого мышления. Основываясь на этих идеях можно познать любую человеческую культуру, расширяя при этом человеческое сознание и его духовность.

Сталкиваясь с новой социальной культурой личность, может осознавать имеющиеся отличительные черты этой культуры и в связи с этим иметь сложности самовыражения в коммуникативной деятельности. Степень различий культур вызывает соответствующее по степени эмоциональное напряжение, сложное психологическое состояние, изменения в личности, что может затруднить процесс межкультурной адаптации.

Межкультурная адаптация представляет собой процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом подлинная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной [5, с. 160].

Рассматривая проблему социокультурной адаптации Л.С. Выготский, считал, что приспособление к окружающему миру формируется потребностями, без наличия потребности не может быть адаптации. Потребность в адаптации может быть осознанной, но она всегда вторична по отношению к потребностям.

Рассматривая взаимосвязь личности с социальной средой, автор писал, что «среда влияет на личность посредством переживания среды личностью, силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию индивида» [6, с. 383].

Основываясь на фундаментальных принципах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев в рамках теории деятельности, рассматривал процесс адаптации как единство индивида и социальной среды. В основании данного единства находится активность социальной среды и активность субъекта. Для эффективного процесса приспособления к постоянно меняющимся условиям среды и их преобразованию, активность субъекта должна быть направлена на изучение окружающего мира, ориентирована на формирование отчётливых принципов и определенных способов взаимодействия [7, с. 86].

С.Л. Рубинштейн, рассматривая процесс адаптации с позиции личностной деятельностной активности, считал, что «активность индивида, должна быть направлена на изменение окружающего мира и производство или порождение определенного продукта материальной или духовной культуры» [8, с. 207].

А.В. Петровский определяет адаптацию к новым социокультурным условиям как одну из фаз (микроцикл) в жизнедеятельности личности. В процессе данного микроцикла субъект усваивает существующие правила поведения в новом обществе и культуре, осваивает различные приемы и способы деятельности. Для формирования стабильной структуры, человеку необходимо многократно проходить и успешную и неуспешную адаптацию, а также две другие фазы – индивидуализацию и интеграцию. В совокупности прохождение этих трёх фаз и есть процесс адаптированности личности к новым социокультурным условиям [9, с. 421].

В рамках грузинской психологической школы центральным между влиянием новых условий среды и психической активностью личности было понятие «установка», которое трактовалось, как готовность воспринимать действительность и действовать соответствующим образом. По мнению, Д.Н. Узнадзе, адаптация личности к внешним социокультурным условиям реализовывается посредством трёх

типов автономных программ поведения: бессознательно-инстинктивными, подсознательными (субъективно-эмоциональными), сознательными (произвольными, логико-семантическими программами) [10, с. 20].

Представители теории установки, такие как А.С. Прангишвили, В.Г. Норакидзе, Ш.А. Надирашвили, объясняя процесс межкультурной адаптации, выделили три уровня психической активности личности:

1) индивид, уровень который проявляется во взаимосвязи индивид-среда (между реальностью и поведением личности центральным ядром является бессознательная установка);

2) субъект, проявляется во взаимосвязи субъект-объект (между реальностью и деятельностью центральным ядром выступает совокупность структур когнитивных актов);

3) личность, уровень находится во взаимодействии личность-социальная среда-личность.

Взаимодействие личности с новой реальностью не ограничивается ее адаптацией к окружающим условиям и ее изучением. Человек, с точки зрения, представителей грузинской школы, помимо познания окружающей действительности, преобразовывает ее. Адаптированность личности есть результат регулярного влияния внешних и внутренних факторов [11, с. 237-249].

В процессе приспособления к новым социокультурным условиям диалог культур, эффективная коммуникация с «другими» людьми, может рассматриваться как важнейшее условие успешной адаптации. В процессе культурного диалога люди не просто общаются, но и обогащают друг друга своим духовным опытом, своей культурой, обучают правилам поведения в новом обществе, различным приемам и способам деятельности, формируют толерантное отношение друг к другу. В процессе межличностного диалога происходит активное приобретение и развитие целого ряда личностных компетенций.

Заключение. Таким образом, диалог – это всеобщая основа взаимодействия, взаимопонимания, взаиморефлексии и сотрудничества между представителями различных культур. Межкультурный диалог уникальное и универсальное, по своей сути, социальное явление, которое охватывает всю человеческую жизнь. Именно поэтому использование принципа межкультурности в современном образовательном пространстве является залогом успешной и позитивной социокультурной адаптации иностранных студентов.

Список использованной литературы:

1. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – М.: АСТ, Харвест, 1998. – 589 с.
2. Аверинцев, С.С. М.М. Бахтин как философия / С.С. Аверинцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин. – М.: Наука, 1992. – С. 92–115.
3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества, 2-е изд. / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 446 с.
4. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
5. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т., Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

9. Петровский, А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский, В.А. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с.

10. Еникеев, М.И. Общая и юридическая психология. Краткий курс / М.И. Еникеев. – СПб.: Питер, 2005. – 320 с.

11. Надирашвили, Ш.А. Особенности закономерностей действия установки на различных уровнях психической активности человека / Ш.А. Надирашвили // Проблемы социальной психологии. – Тбилиси, 1976. – С. 237–249.

Поташева Ю.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
djl-pr@mail.ru
Алькиницкая А.Ю.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент

УДК [159.922.7:316.77:141.32]:101.9(091)

Коммуникативно-интеллектуальные задачи в контексте экзистенциальной коммуникации с Другим

Анализируются коммуникативно-интеллектуальные задачи с позиции коммуникации с Другим в философии М.М. Бахтина.

Ключевые слова: Другой, диалог, коммуникативно-интеллектуальные задачи, здравый смысл, рассудок, разум.

Communicative-intellectual tasks in the context of existential communication with the Other

The features of consideration of the problem of communication with the Other in the philosophy of M.M. are analyzed. Bakhtina.

Key words: Other, dialogue, communicative and intellectual tasks, common sense, reason, mind.

Введение. Экзистенциально-онтологическое содержание коммуникативной концепции М.М. Бахтина мало изучено в абстрактной и фактической психологии. Идеи этого ученого вызывают интерес психологов. Диалогический характер человеческого бытия, из которого исходит М.М. Бахтин, определяет и его подход к разработке основ гуманитарных наук и к анализу проблемы текста. Гуманитарные науки, связанные с личностью, предполагают коммуникативную активность познающего, диалогическое движение понимания, которое основывается на коммуникативном контакте между текстами и на взаимоотношении текста и контекста. Признание нескончаемого обновления смыслов в новых контекстах приводит Бахтина к различению малого времени и большого времени, излагаемого как бесконечный и незавершимый диалог. Бахтин рассматривает текст как возможность самовыражения человека. «Индивидуальность» текста связана с его авторством, а понимание текста, с пониманием автора. М. Бахтин говорил о том, что понять автора произведения, значит увидеть и понять чужое сознание и его мир. Понимание, в отличие от объяснения, направленного на описание объекта, несёт в себе коммуникативные моменты. Взаимодействие людей является не только карти-

ной внутреннего мира субъекта, но и частью человеческого бытия. Психология бытия направлена на анализ существования субъекта в мире с позиции «Я и иной человек». Подлинное существование субъекта как сознательного человеческого существа предполагает выход за его собственные пределы, умение отнестись к себе со стороны той реальности, которую он осознает. Иначе говоря, умение посмотреть на себя глазами других людей. Взаимодействие субъектов – участников диалога – всегда основано на результате коммуникации. Осознанно, по мнению М.М. Бахтина, может быть то, что может быть передано, сообщено другому в плане внешней коммуникации или акте автокоммуникации [1].

Бахтин рассматривает взаимодействие «я» и «другого» прежде всего с этической и эстетической точек зрения. А это подчеркивает особое значение повседневности, «прозы» мира и человеческой жизни. По мнению Бахтина, Другой существует до всякого «я». Бахтин пишет: «Я – единственный из себя исхожу, а всех других нахожу – в этом глубокая онтологическая событийная равнозначность». Только в контексте другого (других) разворачивается целое моей жизни: «Целое моей жизни не имеет значимости в цен ностном контексте моей жизни. События моего рождения, ценностного пребывания в мире и, наконец, моей смерти совершаются не во мне и не для меня. Эмоциональный вес моей жизни в ее целом не существует для меня самого». Нужно отметить знаменательную перекличку идей Бахтина из труда «Проблемы по этики Достоевского» (первое издание – 1929 года) с позднейшей работой Ж. П. Сартра «Бытие и ничто». Так, Бахтин отмечает: «Сознание себя самого все время ощущает себя на фоне сознания о нем другого, «я для себя» на фоне «я для другого». Утверждение Сартра: «Мне необходим другой для того, чтобы я мог цели ком охватить все структуры моего бытия. Для себя отсылает к Для другого». Сопряженность «Я» и Другого дана в со бытии поступка. Только в ответственном посту пании по отношению к Другому индивид становится личностью. Единственность «Я» и единственность Иного равноценны. Все ценностные моменты жизни сконцентрированы вокруг трех архитектонических точек: «я для себя», «другой для меня», «я для другого». Никто не может отказаться от своей единственности, «не алиби в бытии», «ответственной причастности» в пользу Другого, так же как и никто не может отказаться при формировании личности, построении ценностно оценочных высказываний от Другого. Поступок оформляется и завершается в слове, которое может быть сообщено Другому [2].

Материал и методы. *Методы исследования:*

1) теоретический анализ научных источников;

2) эмпирические методы исследования (анализ работы учеников с учебными и художественными текстами; решение проблемных ситуаций; беседы с учениками; опрос учителей-предметников; анализ текстов учебников);

3) статистические и математические методы обработки данных (описательная статистика, корреляционный анализ).

Результаты и их обсуждение. Взаимодействие Я и Другого рассматривается как коммуникация. Она с свою очередь определяет выбор сторонами общего плана взаимодействия, определяющего лица Я и Другого, либо как коммуникация, когда на первый план выходит теоретико-информативный блок. Есть две разновидности диалога: логический и феноменологический. В феноменологическом – происходит непосредственный контакт между персональными целостностями, мирами, которые охраняют свои особенности, в логическом связь и понимание осуществляются через сферу общезначимого и гарантом понимания является полнота перевоплощения в речевого субъекта [3].

Эмпирическое исследование было организовано в 4 этапа:

1. Традиционно первым этапом стал *теоретико-методологический этап*, целью которого явилась разработка теоретических и методологических основ исследования интеллекта, результатом стало выделение интеллектуальных операций здравого смысла, рассудка, разума.

2. *Констатирующий этап*. Цель – диагностика, направленная на выявление уровня развития здравого смысла, рассудка и разума младших подростков. Базы реализации исследования: ГУО »Гимназия № 2 г. Витебска», ГУО »Гимназия № 3 г. Витебска», ГУО »Гимназия № 8 г. Витебска». Количество испытуемых: 153 учащихся 5 – 6 классов, а также 10 учителей-предметников. В результате было сформировано две экспериментальных и две контрольных группы по 24 ученика 5 класса (всего 96 учеников).

3. *Формирующий этап,* цель которого состояла в составлении системы коммуникативно-интеллектуальных задач для младших подростков, а также на основе данных задач разработка программы, направленной на развитие интеллекта младших подростков. На данном этапе было привлечено 96 учеников 5 классов, 24 родителя, 15 учителей.

4. *Контрольный этап*. Цель данного этапа заключалась в оценке эффективности программы развития интеллекта младших подростков на основе результатов итоговой диагностики в экспериментальной и контрольной группах. Реализация контрольного этапа происходила на базе ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска», ГУО «Гимназия № 3 г. Витебска», ГУО «Гимназия № 8 г. Витебска». Количество испытуемых: 96 учеников 5 классов.

В ходе констатирующего этапа исследования выявлен уровень развития интеллектуальных операций здравого смысла, рассудка и разума у младших подростков. Так, в младшем подростковом возрасте на низком уровне развития находятся следующие умения, составляющие интеллектуальные операции:

- умение формулировать суждения и выстраивать на их основе умозаключения, умение анализировать вербальную и невербальную информацию, транслируемую собеседником, а также расширение репертуара поведенческих реакций в трудных ситуациях (интеллектуальные операции здравого смысла);
- умение предлагать свое понятие по аналогии и давать ему определение, умение выделять общее и различное в коммуникативно-интеллектуальной ситуации (интеллектуальные операции рассудка);
- рефлексивные способности младших подростков (интеллектуальные операции разума).

На основе анализа учебных текстов и уровня понимания понятийно-терминологического аппарата выделены коммуникативно-интеллектуальные умения пятиклассников, которые легли в основу разработки коммуникативно-интеллектуальных задач.

Особенностями реализации данной программы являются: развитие интеллекта младших подростков на основе решения коммуникативно-интеллектуальных задач; в основу программы положен адаптированный медиаторный подход к обучению навыкам решения социальных проблем, предложенный психологами Shure & Spivack [1].

Особенности организации и проведения занятий состоят в том, что обучение навыкам решения коммуникативно-интеллектуальных задач необходимо проводить в трех направлениях:

1) развитие здравого смысла младших подростков посредством работы с родителями (в форме родительских собраний, встреч с психологом, занятий с элементами тренинга, родительского клуба);

2) развитие рассудка на основе работы с педагогами (в форме методических объединений, педагогических советов, семинаров-практикумов);

3) развитие разума путем непосредственной работы с подростками (в форме классных часов, факультативных занятий, занятий с элементами тренинга).

Необходимо отметить, что развитие интеллекта младших подростков осуществляется в процессе уроков по учебным дисциплинам, а также во внеурочное время (классные часы, факультативные и стимулирующие занятия).

Оценка эффективности программы осуществлялась на основе анализа средних значений, дисперсии и стандартного отклонения. Так, анализ средних значений показал следующее:

- в экспериментальной группе после прохождения программы отмечено некоторое увеличение средних значений по всем интеллектуальным операциям; особенно существенными изменения были по таким операциям, как индуктивное мышление, образование понятий, построение суждений и умозаключений, а также по операции создание;
- в контрольной группе наблюдаются незначительные отличия в интеллектуальных операциях здравого смысла, рассудка и разума;
- в целом в экспериментальной группе по сравнению с контрольной зафиксирована большая степень изменения средних значений в сторону увеличения по всем составляющим интеллекта: здравый смысл, рассудок и разум.

В ходе сравнения дисперсий показателей было выявлено, что мера изменчивости показателей в экспериментальной группе после реализации программы существенно сократилась, то есть уменьшились отклонения значений от среднего, по таким интеллектуальным операциям, как преобразование (разница дисперсий до программы и после составляет 11,9), понимание коммуникативно-интеллектуальных проблем (9,5), прогнозирование (7,5), восприятие информации (0,4), выбор информации для решения коммуникативно-интеллектуальных проблем (0,2). Самое значительное изменение произошло по показателю построение суждений и умозаключений: разница дисперсий составила 39,9. В контрольной группой изменения дисперсии также были отмечены, однако они были не столь значительными и вероятнее всего связаны с естественным развитием подростков.

Сравнение стандартных отклонений подтверждают наличие изменений в показателях экспериментальной группы после участия в программе. Анализ стандартных отклонений свидетельствует об изменении показателей в сторону положительных значений. В сравнении с контрольной группой разница в стандартных отклонениях показателей экспериментальной группы значительно выше.

Деятельность младших подростков может быть определена как познавательно-коммуникативная (Н.С. Вислобокова). Центральным компонентом данной деятельности является коммуникативно-интеллектуальная задача. Определяя коммуникативно-интеллектуальные задачи как средство становления интеллекта, необходимо отметить то, что содержание изучаемой информации строится как логическая последовательность интеллектуальных задач, а познавательно-коммуникативный процесс – как цепь коммуникативно-речевых ситуаций, познавательным ядром которых является коммуникативно-интеллектуальная задача.

Классификация включает:

• операционно-действенную ориентированность и внешнюю обусловленность (усвоение учебной информации);

• операционно-действенную ориентированность и субъектную обусловленность (включение ребенка в целеполагание собственной познавательно-коммуникативной деятельности);

• смыслообразующую ориентированность и внешнюю обусловленность (усвоение личностно значимой учебной информации);

• смыслообразующую ориентированность и субъектную обусловленность (проявление ценностно-смыслового отношения к происходящему).

Классификацию коммуникативно-интеллектуальных задач можно провести в зависимости от того, на какую составляющую интеллекта будут направлены усилия: на развитие здравого смысла, рассудка или разума.

Коммуникативно-интеллектуальные задачи также могут быть классифицированы по признаку актуальной системы взаимоотношений подростков с окружающими: «подросток – учитель», «подросток – родитель», «подросток – подросток».

В ходе эмпирического исследования было выявлено то, что в исследуемой выборке на достаточно низком уровне развития находятся такие интеллектуальные операции здравого смысла, как решение коммуникативно-интеллектуальных проблем с позиции жизненного опыта, понимание коммуникативно-интеллектуальных проблем; среди операций рассудка недостаточно развиты образование понятий, построение суждений, умозаключений и рассуждения. На низком уровне развития находятся такие интеллектуальные операции разума, как прогнозирование, создание и преобразование, то есть начинающие активно развиваться в младшем подростковом возрасте рефлексивные способности.

В ходе корреляционного анализа установлены положительные связи между следующими операциями: решение коммуникативно-интеллектуальных проблем, образование понятий, построение суждений и умозаключений, рассуждение, прогнозирование:

• интеллектуальная операция здравого смысла решение коммуникативно-интеллектуальных проблем положительно коррелирует с такими интеллектуальными операциями, как построение суждений и умозаключений (r_s = 0,177; p < 0,05) и рассуждение (r_s = 0,222; p < 0,01);

• интеллектуальная операция здравого смысла понимание коммуникативно-интеллектуальных проблем имеет положительную корреляционную связь с интеллектуальной операцией разума прогнозированием (r_s = 0,148; p < 0,05). Таким образом, понимание коммуникативно-интеллектуальных проблем улучшается при развитии умений ставить цели и создавать план действий, формулировать гипотезы, а также прогнозировать результаты исхода коммуникативно-интеллектуальной ситуации;

• интеллектуальная операция разума рассуждение имеет высоко значимую корреляционную связь со следующими операциями рассудка: образование понятий (r_s = 0,246; p = 0,01) и построение суждений и умозаключений (r_s = 0,661; p < 0,01), а также значимую связь с операцией здравого смысла решение коммуникативно-интеллектуальных проблем (r_s = 0,177; p < 0,05).

1. Использование медиаторного подхода облегчает процесс обучения младших подростков навыкам решения коммуникативно-интеллектуальных задач, что в свою очередь способствует развитию интеллекта. Суть медиаторного подхода состоит в том, чтобы на основе специально организованной программы циклов занятий содействовать взаимообучению родителей, учителей и непосред-

ственно подростков. Данный подход обеспечивает более эффективное взаимодействие в диадах «подросток – родитель», «подросток – учитель», «подросток – подросток».

2. Разработана и апробирована программа обучения младших подростков навыкам решения коммуникативно-интеллектуальных задач. Развитие интеллекта учащихся пятых классов проходило в трех направлениях:

1) развитие здравого смысла младших подростков посредством работы с родителями (в форме родительских собраний, встреч с психологом, занятий с элементами тренинга, родительского клуба);

2) развитие рассудка на основе работы с педагогами (в форме методических объединений, педагогических советов, семинаров-практикумов);

3) развитие разума путем непосредственной работы с подростками (в форме классных часов, факультативных занятий, занятий с элементами тренинга).

Оценка эффективности программы осуществлялась на основе анализа средних значений, дисперсии и стандартного отклонения у испытуемых экспериментальной и контрольной групп. В результате данного анализа мы пришли выводам о том, что предложенная программа эффективна и способствует развитию у младших подростков интеллектуальных операций здравого смысла, рассудка и разума.

Заключение. Предложенная программа эффективна и способствует развитию у младших подростков понимания позиции другого человека, умения прогнозировать реакцию других людей, способности достигать желаемую цель в конфликтной ситуации, способности осуществлять выбор оптимального поведения для решения коммуникативно-интеллектуальной задачи, способности проявлять гибкость. Можно заключить, что программа действительно направлена на развитие составляющих интеллекта: здравого смысла, рассудка и разума. В исследуемой выборке на достаточно низком уровне развития находятся такие интеллектуальные операции здравого смысла, как решение коммуникативно-интеллектуальных проблем с позиции жизненного опыта, понимание коммуникативно-интеллектуальных проблем; среди операций рассудка недостаточно развиты образование понятий, построение суждений, умозаключений и рассуждения. На низком уровне развития находятся такие интеллектуальные операции разума, как прогнозирование, создание и преобразование, то есть начинающие активно развиваться в младшем подростковом возрасте рефлексивные способности. С помощью корреляционного анализа установлены положительные связи между следующими операциями: решение коммуникативно-интеллектуальных проблем, образование понятий, построение суждений и умозаключений, рассуждение, прогнозирование.

Список использованной литературы:

1. Клиническая психология / Под ред. М. Перре, У. Бауманна. 2-е междун. изд. – СПб: Изд-во «ПИТЕР», 2002.

2. Довгая, Ю.Л. Интеллект: здравый смысл, рассудок и разум учащегося в контексте постижения научных знаний / Ю.Л Довгая // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2010. – Ноябрь. – С. 37–39.

3. Довгая, Ю.Л. Психологические основы разработки коммуникативно-интеллектуальных задач для подростков / Ю.Л. Довгая // Весник Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. – Серия С: психолого-педагогические науки. – 2011. – №2(38). – С.41–47.

Прокофьева А.М.
ВГУ имени П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
alinf2011@mail.ru

УДК 111.6:140

Онтология поступка в работе М.М. Бахтина «К философии поступка»

Статья посвящена краткому анализу трактата М.М. Бахтина «К философии поступка». В данном произведении пристальное внимание уделяется этической стороне его труда и проблеме индивидуального поступка. Основная идея тракта состоит в том, чтобы представить поступок, который связан с единым и единственным ответственным объектом и субъективной стороной поступка как единое целое. Согласно его концепции, создать философию поступка можно только изнутри этого поступка. для этого, по мнению М.М. Бахтина, недостаточно традиционной этики и теоретической философии. Бахтин не отрицал значимости ценностного подхода в учении о человеке и его поступках. Однако, он отмечал необходимость присутствия понятия ценности.

Ключевые слова: поступок, ответственность, долг, ценность, участность.

Ontology of the act in M.M. Bakhtin's work «On the philosophy of the act»

The article is devoted to a brief analysis of M. Bakhtin's treatise «On the Philosophy of Action». In this work, he pays close attention to the ethical side of his work and the responsibility of an individual act. The main idea of the path is to imagine who is connected with the single and only responsible object and the subjective side of the act as a whole. According to him, one can create a philosophy of action only from this action. for this, in M. Bakhtin's opinion, there is not enough tradition of ethics and theoretical philosophy. Bakhtin did not deny the significance of the value approach in the doctrine of man and his actions. However, he noted the necessity of the presence of the concept of value.

Key words: action, responsibility, debt, value, participation.

Введение. Труды Михаила Михайловича Бахтина, выдающегося русского философа, филолога, лингвиста, приобрели широкую известность как в странах бывшего Советского Союза, так и за рубежом. Отличительной особенностью трудов Бахтина исследователи считают тот факт, что его работы не вписываются ни в одно философское направление. Философское наследие М.М. Бахтина и сегодня привлекает пристальное внимание философов и учёных всего мира.

По своим философским истокам наследие М.М. Бахтина как мыслителя можно отнести как к западно-европейской традиции (философия жизни), так и к традициям русской философии. Его философская концепция отражает многие философские идеи второй половины XX века. Существует специальная наука – бахтинология, в которой изучается творческое наследие этого гениального мыслителя. Труды Михаила Михайловича Бахтина на сегодняшний день активно изучаются.

Цель статьи – изучение и анализ базовой философской категории онтологического проекта «первой философии» на основе трактата М.М. Бахтина «К философии поступка»

Материал и методы. Материалом послужила работа М.М. Бахтина «К философии поступка», а также материалы исследований творчества мыслителя. Основными методами исследования послужили синтез, системный анализ, индукция.

Результаты и их обсуждение. Как правило, исследователи философских трудов останавливают своё внимание на какой-либо одной его идее, подчиняя ее своим интересам. Лишь в последнее время наметилась тенденция к целостному освещению философского наследия Бахтина: авторы исследуют его творчество с точки зрения целостности философской системы.

Исследований много, но следует отметить, что системно-целостного анализа онтологии Бахтина, в котором было бы последовательно осуществлено смысловое и функциональное осмысление его идей, пока не существует. Это означает, что однозначного толкования мыслей Бахтина нет, а его философская позиция трактуется неоднозначно.

В последние годы был проведен ряд исследований его философского творчества, которые главным образом были посвящены осмыслению некоторых аспектов философской концепции мыслителя. Так, работы В.JI. Махлина, Н.К. Бонецкой в той или иной степени посвящены изучению онтологии Бахтина, а также его эстетических идей.

Анализируя труды Бахтина, следует отметить, что исходной точкой всей философской концепции Бахтина является так называемый проект «первой философии», который отражен в трактате «К философии поступка» [1, с. 3–4].

Философское осмысление этого произведения М.М. Бахтина весьма разнородно и неопределённо. Это от части связано с тем, что, фундаментальный философский трактат Бахтина «К философии поступка» [1] для его соотечественников стал доступен для изучения только в 1986 году. Этот трактат принято считать ключевым в понимании творчества мыслителя, поскольку именно в нём прямо и недвусмысленно названа философская цель и поставлена та единая задача, которую поставил перед собой автор и придерживался этой задачи на протяжении всего творчества. В трактате «К философии поступка» М.М. Бахтин формулирует проект, работа над которым длилась довольно длительный период времени [1]. Необходимо отметить, что терминологический язык работы несколько затруднен. Это объясняется тем, что в период работы над трактатом философ активно изучал немецкоязычную философскую литературу.

Трактат «К философии поступка» – отрывочная работа, небольшое по содержанию произведение мыслителя, однако, именно в этом произведении скрываются философские истоки и смысловые корни ряда ведущих идей, развивавшихся далее на протяжении всей деятельности М.М. Бахтина. Трактат создавался следом за известной статьёй Бахтина «Искусство и ответственность», в которой говорилось о необходимости преодоления разрыва искусства и «прозы жизни», т.е. устранение несоответствия между научно– теоретическим и жизненно-практическим. Работа Бахтина «К философии поступка» поднимает вопрос философского преодоления диссимиляции культуры и жизни. По мнению автора, искусство и жизнь должны стать в человеке единым целым, в единстве ответственности». Это находит своё выражение также и в жёсткой критике «рокового теоретизма» в философских течениях времени – в теории познания, этике и эстетике. «Роковому теоретизму» противопоставлена своего рода сверхзадача «ответственное единство» мышления, поступка, как бытия [2, с. 161].

За многие годы устоялось определённое мнение о данной работе. Согласно этому мнению в тексте трактата «К философии поступка» речь идёт о том, что М.М. Бахтин называет миром человеческого действия, «миром события», «миром поступка» [3, с. 2]. Ведущая категория данной работы – «ответственность» [1]. Эта категория является по совей сути этической, однако, она плавно перерастающая в

онтологическую категорию. Ее своеобразной её конкретизацией является введенный М.М. Бахтиным образ-понятие «не-алиби в бытии» [1, с. 8–9]. Согласно теории Бахтина, человек не имеет нравственного права на «алиби», т.е на уклонение от той ответственности, какой является реализация его неповторимого «места» в бытии, от неповторимого «поступка», каким должна явиться вся его жизнь.

Произведение М.М. Бахтина «К философии поступка» можно рассматривать как введение в «первую философию». Это произведение указывает, что основной и главный вопрос философской концепции М.М. Бахтина является событие бытия. Основным условием этого вопроса является способ бытия человека, а также человеческое событие с точки зрения его воплощения, т.е. бытия в мире с другими. Следовательно, ведущую роль в данной концепции приобретает понятие поступка, который есть не что иное, как событие в плане его воплощения.

Пытаясь привлечь пристальное внимание к поставленной задаче, М.М. Бахтин вводит понятия на принципиально новой основе, которая учитывает «участность» (не-алиби), «ответственность», и «поступок» как предельные основания бытия [1, с.3]. Вместо «теоретического объекта» речь идет о «единой и единственной событийности бытия», «исторической действительности бытия», «единственном мире жизни», которые вбирают в себя и «мир теоретизма» [1, с. 3]. В трактате «К философии» Бахтин предлагает нам свой язык философского дискурса, который принципиально отличается от традиционного для «мира теоретизма» «субъект-объектного» языка [1, с.3–4]. Трактования Бахтина перерождают абстрактные понятия «мира теоретизма» в слова-образы, метафоры-термины, близкие по эмоциональности именно русской философии [1, с. 7]. Помимо этого, он вводит такие новые философские категории, как «поступающее мышление», «участное мышление». Человек, «участно мыслящий», не отделяет своего поступка от его продукта – один из главных тезисов этой своеобразной «первой философии» как «философии поступка» [1, с. 7]. Именно таким образом Бахтин определяет его в тексте трактата.

Многообразие трактовок его ключевых понятий не позволяют представить данную философскую концепцию Бахтина как единое смысловое целое. Разработка предельного основания бахтинской философии, опираясь на которое можно было бы представить концепцию Бахтина как целостную систему, просто необходима. Поиском предельного основания является обращение к онтологическим корням [4, с. 52–54]. А это неоднозначно указывает на необходимость рассмотрения философии М.М. Бахтина как онтологического проекта, исходной точкой которого и является ключевой для всего творчества Бахтина трактат «К философии поступка». Смысловая и функциональная историко-философская реконструкция проекта «первой философии» или философии поступка М.М. Бахтина на основе его известного трактата «К философии поступка» осуществлена в диссертации кандидата философских наук А.В. Кривошеева «Философия поступка М.М. Бахтина как онтологический проект». Согласно его исследованиям, трактат «К философии поступка» раскрывает авторскую фундаментальную онтологию. В работе также отмечено, что смысловая фундаментальная онтология может быть основана только на поступке человека, то есть выступает в качестве самобытной философии поступка [3, с. 3]. Кривошеев считает, что согласно теории Бахтина, основание фундаментальной онтологии абсолютно непоколебимо и обладает абсолютным долженствованием: поступок должен быть долженствующим для всякого, кто его совершает. В связи с чем А.В. Кривошеев утверждает, что исходным пунктом и фундаментом онтологического проекта «первой философии» М.М. Бахтина

является категория «долженствование» [3, с. 4]. Следовательно, источником долженствования поступка является участное сознание, а не теоретические и практические науки. Это значит, что долженствование поступка есть участность сознания в бытии.

Согласно теории Бахтина, по мнению А.В. Кривошеева, источником долженствования поступка являются не теоретические и практические науки, а только участное сознание нравственного субъекта [3, с. 4]. В результате осуществленного анализа участного сознания раскрывается его структура. Из чего следует, что долженствованием поступка является участность сознания в бытии. Следовательно, единственным видом долженствования и нравственности поступка является непосредственно нравственный субъект. Сам же Бахтин считал, что нравственным субъектом является человек, достигший статуса «персоны», те. индивидуально– исторической ответственной личности. Главным же условием формирования нравственного субъекта является процесс освоения и накопления информации, предоставляемой человеку культурой [3, с. 4].

Таким образом, можно сделать вывод, что трактат М.М. Бахтина «К философии» рассматривает авторскую фундаментальную онтологию в качестве «первой философии». Проект создания фундаментальной онтологии является той отправной точкой, с которой Бахтин исследует и анализирует проблемные поля теоретических и практических наук. Сама по себе фундаментальная онтология, по мнению автора может быть основана только на поступке человека. Это означает, что онтология в данной теории выступает в качестве самобытной философии поступка.

Важно отметить и тот факт, что по сравнению с другими трудами автора, в трактате «К философии поступка» развитие тезисов более радикально, по сравнению с другими трудами. Философская концепция М.М. Бахтина, в равной степени является не только философией личности, но и философией культуры. Согласно его теории, только в состоянии не тождественности самой себе, вступая в событие (диалог) с уникальностью «другого», личность обретает собственную уникальность.

К слову, существует версия, что трактат «К философии поступка» был написан в годы пребывания автора в Витебске в 1920–1924 годах.

Заключение. Проведенный системный анализ показал, что М.М. Бахтиным создана философская концепция, так называемой «первой философии», которая в равной степени является и философией культуры, и философией личности. М.М. Бахтину свойственна оценка мысли как индивидуального поступка, учитывающего и включающего в себя момент значимости мысли-суждения, так и оценка значимости суждения – необходимый момент в составе поступка. Он развил совершенную теорию превращения суждения в ответственный поступок.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 110 с.

2. Бонецкая, Н.К. М. Бахтин и идеи герменевтики / Н.К. Бонецкая // Бахтинология: Исследования, переводы, публикации. – СПб.: Алетейя. – 1995. – С. 32–42.

3. Кривошеев, А.В. Философия поступка М.М. Бахтина как онтологический проект / А.В. Кривошеев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/filosofiya– postupka– mm– bakhtina– kak– ontologicheskii– proek. – Дата доступа: 14.09.2018.

4. Махлин, В.Л. Михаил Бахтин: философия поступка / В.Л.Махлин. – М.: Знание, 1990. – 164 с.

Санковская А.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант кафедры прикладной психологии
Steshce4ka@mail.ru

УДК 159.923.5:159.943(043.3)

Диалогический подход М.М. Бахтина в психологическом исследовании стратегий совладающего поведения

Статья посвящена проблеме исследования формирования копинг – стратегий совладающего поведения в контексте метода диалогизма М.М. Бахтина.

Ключевые слова: «диалог», «совладающее поведение», «копинг-стратегии», «социальное окружение».

The Dialogic approach of Bakhtin in a psychological study of coping strategies of behavior

The article is devoted to the problem of studying the formation of coping strategies of coping behavior in the context of M. M. Bakhtin's method of dialogism.

Key words: «dialogue», «coping behavior», «coping strategies», « social environment”.

Введение. В творческих трудах литературоведа, культуролога и философа Михаила Михайловича Бахтина имеют место быть две основополагающие проблемы: проблема культуры и проблема личности. Сопрягаются они через идею диалога. Идея диалога по М.М. Бахтину раскрывается через понятия: «полифония», «карнавал», «смех», «умирание воскресение» и др. Мы же попытаемся раскрыть диалогизм, как основополагающий фактор предпосылки копинг-стратегий совладающего поведения.

Понятие «совладающее поведение» происходит от английского «to cope» – совладать, преодолевать, справляться. Таким образом, совладание и копинг являются синонимичными понятиями. Психологическое предназначение совладающего поведения состоит в том, чтобы как можно лучше приспособить человека к требованиям сложившейся трудной ситуации. Возникновение трудностей нельзя избежать, поскольку оно является естественным, закономерным следствием сложного процесса взаимодействия субъекта с окружающим миром. Оно пронизывает событийность повседневной жизни. В этой связи человеку необходимо постоянно использовать все возможные ресурсы для того, чтобы преодолевая трудности оставаться адаптивным и чувствовать себя более или менее безопасно [7, с.3-14].

Материал и методы. Материалом данного исследования послужил метод диалогизма М.М. Бахтина.

Результаты и их обсуждение. При преодолении сложных жизненных ситуаций человек использует большой арсенал активных (копинг-стратегии), а также пассивных (защитные механизмы) стратегий, все они представляют собой важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования индивида на стрессовые ситуации. От индивидуального предпочтения способов разрешения неблагоприятных ситуаций зависит психологическое благополучие как отдельного человека, так и общества в целом. Если же рассматривать стратегии совлающего поведения в контексте диалогизма, то следует упомянуть высказывание М.М. Бахтина: «быть – значит общаться диалогически» [1, с. 7-9].

Таким образом, мы попытаемся раскрыть именно «внутреннюю» картину «зарождения» копинг-стратегий сквозь призму диалогизма.

Совладающее поведение подставляет собой комплекс стратегий, которые помогают личности справится с трудными жизненными обстоятельствами на разных возрастных этапах его жизнедеятельности. Если рассматривать стратегии совлающего поведения в контексте диалогизма, то следует упомянуть высказывание М.М. Бахтина: «быть – значит общаться диалогически» [2, с. 227–231], т.е. вся жизнедеятельность человека не мыслима без взаимодействия с самим собой и социальным окружением. Всё бытие человека построено на общении с собой и с тем, что его окружает.

Поэтому в своих рассуждениях М.М. Бахтин разделял «внутренний» и «внешний» диалог, объясняя это тем самым, что все причастно к диалогу, и понять определенное психическое содержание можно, реконструируя свернутый в нем социальный диалог. Понять человека с этой точки зрения – значит реконструировать его внутренний (а через него и внешний) диалог. Изменить человека – значит изменить его внутренние диалоги [3, с. 191–203]. Данные рассуждения легли в основу идей о побуждении у личности копинг – стратегий, при различных жизненных обстоятельств через диалогический подход.

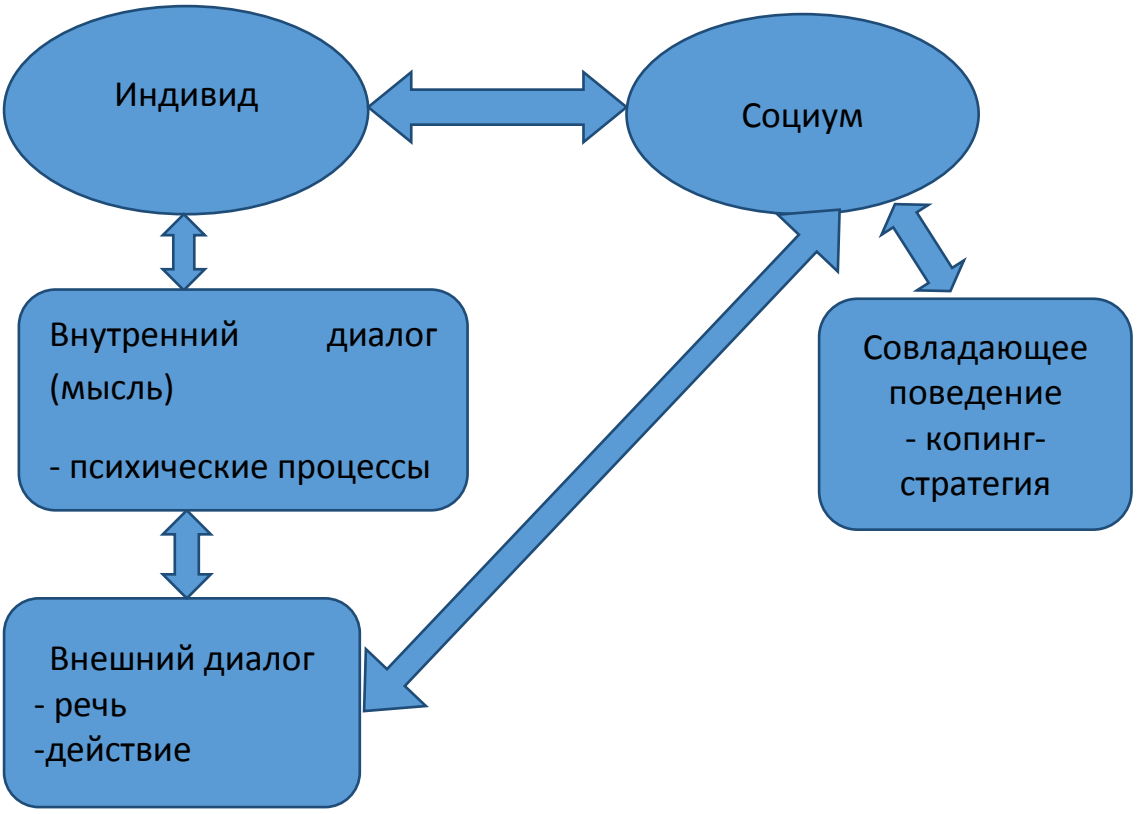


Рисунок 1. – Механизм формирования копинг-стратегии совладающего поведения в контексте метода диалогизма М.М. Бахтина

Каждое действие человека – это своеобразная рефлексия взаимодействия его с внешним миром. Следуя традиции М.М. Бахтина, механизмом рефлексии автор считает внутренний диалог, помогающий развитию новых смыслов и субъектности в целом [4, с. 361–373]. Но чтобы взаимодействовать человеку нужны стратегии. В различных сложных жизненных обстоятельствах личность начинает переживать «внутренне» при этом формируя свой внутренний диалог, в последующим человек требует «подкрепления» в виде передачи из «внутреннего» во «внешнее», при этом строя уже внешний диалог, он извлекает свои переживания в

социум, тем самым, формируя копинг-стратегию. Важно отметить, что совладающего поведение – это процессе осознанного применения конкретной копинг-стратегии, требующий от индивида предварительной «мыслительной» подготовки, когда участвуют все когнитивные процессы, а «внешние» действие требует от индивида в первую очередь речевого посыла.

Именно этот этап является ключевым моментом в формировании поведения, и то как человек, и с каким успехом совладает с той или иной ситуацией.

Данный механизм построения копинг-стратегий совладающего поведения, через метод диалогизма, мы попытались выразить через иллюстрацию [рис.1]. Исследуя «внутренний» и «внешний» диалог, которые являются ключевым звеном в формирования копинг – стратегий совладающего поведения, мы попытались сопоставить эти утверждения и доказать значимость предложенного нами механизма более глубоко, опираясь на труды М.М. Бахтина.

Согласно Бахтину, внутренний мир и мышление каждого человека имеют свою стабильную социальную аудиторию, в атмосфере которой строятся его внутренние доводы, внутренние мотивы, оценки и т.д., говоря иначе все психические процессы, и следует в последующим как форма социального диалога т.е. внешнего, что предполагает процесс с ориентацией на определенного собеседника, он всегда ориентирован на возможное отношение к определенному собеседнику. Осознание взаимодействия с определенным собеседником строится опираясь на определенные психические процессы, например, мотивацию, без неё не будет действия и побуждения к нему, а значит определенной стратегий. С точки зрения М.М. Бахтина, всякое осознание обязательно нуждается во внутренней речи, во внутренней интонации и в зачаточном внутреннем стиле. Даже простое, смутное осознание какого-нибудь ощущения как физического, так и биологического не может обойтись без выражения вовне и, следовательно, без какой-то идеологической формы [5, с. 543].

Содержание опыта – наивысшего пласта устойчивости копинга входит в сознание вместе с его общественной оценкой или, более конкретно, оценкой той референтной группы, к которой принадлежит индивид. Ориентация на оценку другого означает ориентацию на определенное социальное подкрепление, которое входит в саму структуру содержания опыта человека.

Заключение. Таким образом, рассматривая метод диалогизма М.М. Бахтина в контексте с психологией совладающего поведения и образования копинг стратегий, мы пришли к выводу, что основой нашего исследования являются как внешний, так и внутренний диалог. Поскольку все причастно к диалогу и понять определенное психическое содержание можно, реконструируя свернутый в нем социальный диалог. Понять человека с этой точки зрения – значит реконструировать его внутренний (а через него и внешний) диалог. Изменить человека – значит изменить его внутренние диалоги. Как внутренний диалог, так и внешний, по нашему мнению, неразрывно связаны, одно без другого не ведёт к формированию копинга, сопровождаясь при этом большим арсеналом психических, когнитивных и физических процессов.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М.Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 7–9.

2. Бахтин, М.М. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 227–231.

3. Диалог и диалогизм // Михаил Михайлович Бахтин // под ред. В.Л. Махлина. – М.: РОССПЭН, 2010. – С. 191–203.

4. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361–373.

5. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.

6. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями Текст. / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т.1. – Вып. 2.– С. 3–14.

Семенова Н.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
nata198707@rambler.ru

УДК 316.61:159.943:130.2»19» (476.5)

Роль витебского периода в жизни и творчестве М. Бахтина

Статья посвящена витебскому периоду жизни М. Бахтина. Изучены и проанализированы его направления деятельности в Витебске. Рассмотрены биографические факты, связанные с пребыванием в белорусском городе. Найдены и проанализированы данные, касающиеся круга известных людей из Витебска, которые повлияли на формирование научных интересов учёного. Сделан акцент на научных трудах М. Бахтина, которые, предположительно были написаны в витебский период жизни.

Ключевые слова: М. Бахтин, витебский период жизни, Л.В. Пумпянский, М. Каган, П.М. Медведев, преподавательская деятельность, научные труды М. Бахтина.

The role of the Vitebsk period in the life and work of M. Bakhtin

The article is devoted to Vitebsk period of M. Bakhtin's life. His activities in Vitebsk have been studied and analyzed. Biographical facts related to staying in the Belarusian town are considered. The data concerning the circle of famous people from Vitebsk, which influenced the formation of scientific interests of the scientist, were found and analyzed. The emphasis was placed on the scientific works of M. Bakhtin, who, presumably, were written in the Vitebsk period of life.

Key words: M. Bakhtin, Vitebsk period of life, L.V. Pumpyanskiy, M. Kagan, P. Medvedev, teaching activities, M. Bakhtin's scientific works.

Введение. Михайл Михайлович Бахтин, за восьмидесятилетний период своей жизни, внес значительный вклад в развитие литературы, философии, искусства, сместив акцент в своих работах на исследовании языка, а также создании концепции полифонизма, теории хронототопа, концепция двуголосового слова, концепция карнавальной народно-смеховой культуры, разработку теории речевых жанров. Его научные интересы на протяжении жизни не были постоянными, видоизменялись в связи с желанием открыть для себя новую грань в познании. Определённую роль на его творчество оказал витебский период, несмотря на свою непродолжительность.

Материал и методы. Материалом исследования послужили документы из фондов Государственного архива Витебской области, научные работы доктора филологических наук А.В. Коровашко, посвящённые М. Бахтину.

Методы исследования: методы системно-комплексного анализа научной литературы, терминологические и логические методы, структурный и системный методы.

Результаты и их обсуждение. Изучая биографические и автобиографические сведения о М.М. Бахтине, можно проследить наличие определённого количества несоответствий в его жизненном пути. Например, в ряде витебских документах, анкетах, списках преподавателей фигурируют разные даты рождения учёного: 1891 г., 1892 г., 1893 г., но нигде не указана настоящая дата рождения – 1895 г.

По мнению А.Г. Лисова. такая неточность обусловлена собственным желанием М.М. Бахтина показать, что учёба в Петроградском университете происходила до Первой мировой войны. Это, в свою очередь, помогало объяснить отсутствие диплома, подтверждающего наличие высшего образования. Тем не менее, во время своей витебской педагогической деятельности, невозможность предъявить диплом при трудоустройстве не стала преградой для работы и активной просветительской работы. Стоит отметить, что отсутствие документа о высшем образовании не помешало М.М. Бахтину в 1946 году защитить диссертацию, претендуя на соискание научной степени кандидата филологических наук, и успешно достигнуть поставленной цели. Ведь в дальнейшем М.М. Бахтин стал заведующим кафедрой литературы в Мордовском государственном университете, а в последующим осуществлял подготовку аспирантов [1; 75].

Алексей Каравашко, в своей работе, посвящённой М.Бахтину, указывает на то, что с Витебском, философ был знаком еще до своего переезда и посещал город в сентябре 1919 года, с целью участия в «Вечере Невельского научного общества», проводимого в Витебской народной консерватории, где им вместе с другом и единомышленником – М. Каганом, были подготовлены доклады «Роль личности». С такой же тематикой, но спустя два дня после успешного выступления, М. Бахтин участвует в похожем мероприятии в Пролетарском университете совместно с Л.В. Пумпянским [2, с. 53].

Официально, 1920 год становится началом так называемого «витебского периода» в деятельности и творчестве М.М. Бахтина, продолжающегося до 1924 года. Которому предшествовала активная профессиональная деятельность в Невеле, связанная с преподаванием в единой трудовой школе второй ступени. Во время работы в Невеле, по инициативе М.М. Бахтина, был создан кружок интеллектуалов, в который входили М.И. Каган, Л.В. Пумпянский, В.Н. Волошинов, М.В. Юдина, Б.М. Зубакина.

Переезд друзей и единомышленников оказал влияние на решение М.М. Бахтина – переехать в Витебск и продолжить свою научную деятельность в этом городе. Существует мнение, что предложение переехать из Невеля в Витебск, М.М. Бахтин получил от своего друга и коллеги – Л.В. Пумпянского, который уже жил в городе и работал в Народной консерватории. Первое время именно на квартире Л.В. Пумпянского проживал знаменитый философ и культуролог, что подтверждается наличием документов о месте проживания. Только спустя время, М.М. Бахтин переезжает на улицу Смоленскую, и не меняет своё местожительство на протяжении трёх лет.

Известное витебское сообщество «Круг», представляющее собой союз единомышленников в области литературы и искусства, стало своеобразной школой философии для М. Бахтина. Сообщество было организовано Павлом Медведевым, ректором Пролетарского университета. В число активных участников «Круга» входили М.И. Каган, В.Н. Волошинов Л.В. Пумпянский, И.И. Соллертинский.

У Бахтина меняется вектор направленности его интересов с наступлением «витебского периода» в жизни: если ранее он был поглощен вопросами взаимосвязи и обусловленности искусства и жизни, то сейчас его больше интересуют литературоведение и эстетика. Им была разработана рукописная программа курса, включающая список писателей и их творчество, с целью прохождения по конкурсу в Педагогический институт, претендуя на должность преподавателя западноевропейской литературы.

В Витебске М.М. Бахтин активизировал свою преподавательскую деятельность, работая в Витебском институте народного образования на кафедре истории западноевропейской литературы, а затем в Народной консерватории, открытой по решению народного комиссара просвещения РСФСР А.В. Луначарского, читая лекционный курс по философии музыки. Однако, его работа не ограничивается только этими учреждениями – М.М. Бахтин ведёт такие предметы как, эстетика, история искусств, журналистика в литературной студии профсовета работников искусств; посещает с лекциями 5-ую Витебскую стрелковую дивизию, а также партийную школу.

Активная преподавательская деятельность во многом обусловила желание учёного проводить открытее лекционные занятия, посещение которых, не оставляло равнодушным никого. В Витебском государственном архиве существуют документы, подтверждающие данный факт: объявление, в котором было указано время, место и тема запланированной лекции, связанной с искусством.

Существуют факты, подтверждающие наличие дружеских отношений М. Бахтина с Казимиром Малевичем, являющегося в тот период времени руководителем мастерской Народного педагогического училища, где они и познакомились и произвёдшим на него сильное положительное впечатление. Пока они оба находились в Витебске (около полутора лет), их общение не прекращалось, друзья много времени проводили в училище.

Пребывание в Витебске, в определённой степени посодействовало встрече М. Бахтина с Л.М. Лисицким, который, как и К. Малевич, работал в народном училище, а также принимал участие в деятельности общества утвердителей нового искусства.

Среди «витебских» знакомых М. Бахтина следует упомянуть П.М. Медведева, являющегося членом партии эсеров, городским главой. Присутствие П. Медведева в губернской системе образования отчасти обусловило желание Бахтина переехать в Витебск. Покровительство Медведева позволило философу опробовать роли не только преподавателя психологии и словесности, но и лектора профсоюза работников искусств.

Темы лекций, с которыми Бахтин выступал перед витебской аудиторией были самыми разнообразными: «Нравственный момент культуры», «О слове», «Новая русская поэзия», «Философия Ницше».

В Витебске, популярность М. Бахтина нарастала с каждым днём, привлекая всё больше и больше людей, которые хотели услышать его. Следствием этого, стала организация М.Бахтиным встреч на его квартире, в которой он проживал. На встречу приходило от десяти до двадцати человек, желающих погрузиться в приватный курс отечественной художественной словесности. Так называемые «квартирные» лекции посещали школьники, среди которых стоит отметить Р. Миркину, которая старательно конспектировала лекции своего учителя. Спустя время, именно благодаря её конспектам, последователям Бахтина, удалось восстановить многие его материалы.

В Витебске, М. Бахтин встретил свою будущую жену – Е.А. Околович, с которой учёный прожил пятьдесят лет своей жизни. Е.А. Околович, став законной суп-

ругой учёного, разделяла его научные взгляды и всегда ставила деятельность мужа выше своих собственных интересов, покинув город вместе с ним.

Несмотря на активную деятельность в интересующих М. Бахтина сферах, его не оставляет желание покинуть город и продолжить поиск себя в другом месте. В 1921 году, будучи в Витебске, благодаря содействию своего друга М. Кагана, Бахтину была предложена должность преподавателя кафедры истории русского языка в Орловском университете, но, в связи с неудачной операцией на ногах из-за воспаления костного мозга ему пришлось отказаться от такого предложения, планируя отсрочить его на несколько месяцев.

Переехать в Орёл, М. Бахтину не удастся, так как у М. Кагана возникают проблемы с руководством и друг в своей переписке отговаривает от ранее звучавшего предложения, предупреждая о том, что существуют причины, по которым Бахтину не следует покидать Витебск. Возможно, это было связано с тем, что в Орле проживали родственники, которые знали о самовыданных дипломах, чем могли скомпрометировать будущего преподавателя Орловского университета.

Последующие года, вплоть до 1924 года, М. Бахтин проводит в Витебске, периодически отдыхая летом в Бешенковичах, на родине жены. В октябре-ноябре 1921 года, находясь на отдыхе в витебских окрестностях и восстанавливаясь от последствий костного туберкулёз, он в своих письмах к М. Кагану, акцентирует внимание на том, что его научные интересы сместились в сторону эстетики и психологии. М. Бахтин планировал писать работу «Субъект нравственности и субъект права», обращаясь за помощью к другу, заключающейся в высылке им исследований Германа Когена, материалы которого позволили бы ускорить написание работы. Однако, уже в январе 1922 года, М. Бахтин начинает работать над трудом о Достоевском.

Одной из проблем в Витебске, которая доставляла учёному неудобства при возникновении желания работать над серьёзными трудами, это отсутствие научной литературы в провинциальном городе.

Изучая различные источники, посвящённые витебскому периоду жизни, можно утверждать, что за этот небольшой срок, М. Бахтиным было написано два значимых для современности произведения – «К философии поступка» и «Автор и герой в эстетической деятельности».

Только в 1971 году, находясь в Переделкино, М. Бахтин вспомнил о своём труде «К философии поступка», благодаря проведению описи своего фонда Вадимом Кожиновым, относя его к философской антропологии. Рукопись была посвящена рассуждениям об основах человеческого поступка, но состояние листов и автографа не позволяли углубить в содержание и до конца разобраться в нём, хотя бы с текстовой точки зрения. Именно по этой причине фрагменты текста были предложены широкой аудитории только в 1986 году в журнале «Социологические исследования».

Временные рамки указанной выше творческой историей ограничиваются 1922-1924 годами. К сожалению, труд М. Бахтина «К философии поступка» не является законченным произведением и дошёл до читателей в обрывочном виде. В тексте рукописи был сохранён план, согласно которому, учёный собирался выстраивать свою работу. Первая часть должна была быть связана с архитектоникой действительного мира, вторая часть – эстетическая деятельность, третья – этика политики, последняя – религии.

Трактат «Искусство и ответственность» имеет ряд отличий от предыдущей работы: объём, время написания, расширение и детализация понятийного аппарата. М. Бахтин указывает на то, что ответственность бывает специальной и нрав-

ственной, а слово «поступок» выбирает с целью обозначения способов ориентации человека в бытие. Акцент в работе сделан на взаимосвязи деятельности художника и нравственной ответственности.

Заключение. Несмотря на непродолжительность витебского периода в жизни М. Бахтина, стоит отметить, что эти годы были значимыми для его становления, как преподавателя и учёного. Изменялись научные интересы, но желание постигать себя и давать пищу для размышления другим людям у М.Бахтина не пропадало никогда, в том числе и во время пребывания в Витебске. Город открыл философу множество новых знакомств, которые стали значимыми для него в процессе личностного и научного роста. В свою очередь Витебск получил возможность гордиться тем, что М. Бахтин проживал и работал в начале двадцатого века именно здесь.

Список использованной литературы:

1. Козлов, А.В. Витебский период деятельности М.М. Бахтина / А.В. Козлов // Материалы докладов 50-й Международной научно-технической конференции преподавателей и студентов, посвященной Году науки : в 2 т. // УО «ВГТУ». – Витебск, 2017. – Т. 1. – С. 53–56

2. Коровашко, А.В. Михаил Бахтин / А.В.Коровашко. – М.: Молодая гвардия, 2017. – 464 с.

Совейко Е.И.
Аграрный колледж УО «ВГАВМ», Республика Беларусь,
Витебский р-н, д. Лужесно
evgeniasoveiko@gmail.com

УДК 37.015.31:377.6

Дискуссионный клуб как инструмент педагогического управления готовностью обучающихся к самообразовательной деятельности

В статье рассматривается организация факультативных занятий в форме дискуссионного клуба. Теоретически обосновано и подтверждено эмпирическим исследованием положительное влияние такой формы организации факультативных занятий на отдельные компоненты готовности обучающихся к самообразовательной деятельности. Участие в дискуссионном клубе способствует формированию мотивации, самообразовательных умений и навыков, развитию необходимых для самообразования нравственно-волевых качеств.

Ключевые слова: дискуссионный клуб, педагогическое управление, готовность, самообразовательная деятельность, образование, профессиональная деятельность, саморазвитие, творческая личность.

Discussion club as an instrument of pedagogical management of students' readiness for self-study

The article discuss about the organization of facultative studies as discussion club. This article theoretically substantiate and confirme by empirical research that this form of facultative studies organization have positive influence to several components of student's readiness to self-study. Participation in the discussion club contributes to the formation of motivation, self-educational skills, to development of necessary for self-education moral and volitional qualities.

Key words: discussion club, pedagogical management, readiness, self-study, education, professional activities, self-development, creative personality.

Введение. Для удовлетворения требований современного рынка труда одной из важнейших компетенций специалиста становится самообразовательная. Соответственно одной из задач педагога в профессиональном образовании становится формирование самообразовательных умений у обучающихся. Если рассмотреть структуру самообразовательной деятельности, можно отметить, что она возможна при наличии двух ее значимых компонентов: готовности к самообразованию и профессионально значимых свойств личности, определенных профессиональных компетенций.

В настоящее время под готовностью к самообразованию понимают такое психическое состояние личности, которое позволяет систематически осуществлять образовательную деятельность при отсутствии внешнего контроля [1]. Готовность к самообразованию рассматривается как основа, отвечающая за самостоятельное получение новых и совершенствование уже имеющихся профессиональных знаний и умений [2].

Под готовностью к самообразовательной деятельности следует понимать способность обучающихся выполнить задание, включающую уровень компетентности в определенной сфере и личностные возможности; и отношение к заданию, т.е. наличие желания его выполнять. Готовность к самообразовательной деятельности включает в себя несколько компонентов: мотивационный – желание и потребность в дополнительной мотивационный – положительное отношение к самостоятельной работе; желание и потребность в дополнительной образовательной деятельности; рефлексивный – регуляция своей деятельности и осознание ее результатов; когнитивный – умение выделить и наметить пути достижения цели; организационный – умение планировать свою деятельность и свое время; операциональный – наличие умений и навыков самообразовательной деятельности; нравственно-волевой – свойства личности, способствующие организации самообразовательной деятельности (любознательность, ответственность, критичность, чувство долга, уверенность в себе).

Для эффективного управления готовностью к самообразовательной деятельности важно определить степень развития ее компонентов у каждого отдельного учащегося и выстроить индивидуальные траектории работы с каждым учащимся [3]. Такая форма организации учебной деятельности как дискуссионный клуб отвечает задачам педагогического управления готовностью к самообразовательной деятельности.

Целью данного исследования стало научное обоснование и определение эффективности организации факультативных и учебных занятий в форме дискуссионного клуба для формирования самообразовательных компетенций учащихся.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач был использован комплекс взаимодополняющих методов: теоретико-методологический, понятийно-терминологический анализ, эмпирическое исследование. В соответствии со смоделированной на основе теоретико-методологических исследований структурой готовности к самообразовательной деятельности, была разработана анкета, позволяющая определить выраженность каждого структурного компонента, определить особенности самообразовательной деятельности. Также использовался Опросник самоорганизации деятельности в модификации Е.Ю. Мандриковой. В исследовании приняли участие 74 учащихся 3 курса отделения «Ветеринарная медицина» Аграрного колледжа УО ВГАВМ. Математико-статистическая обработка результатов работы проводилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica

for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

Результаты и их обсуждение. Обучающихся на первом этапе исследования попросили ответить на вопросы о развитии у них отдельных компонентов готовности к самообразовательной деятельности при традиционной форме организации учебной деятельности. На втором этапе исследования обучающиеся ответили на эти же вопросы относительно организации факультативных занятий в форме дискуссионного клуба.

Таблица 1

Компонент	Традиционная форма		Дискуссионный клуб	
	да (%)	нет (%)	да (%)	нет (%)
Хотели бы вы посещать факультативные занятия?	14	86	58	42
Нравится ли вам готовить доклады?	23	77	36	64
Нравится ли вам участвовать в обсуждениях докладов?	52	48	68	32
При подготовке докладов вы достаточно дисциплинированы и ответственны?	49	51	51	49
Возникают ли у вас затруднения при подготовке докладов с подбором и анализом материала в учебниках?	65	35	59	41
Возникают ли у вас затруднения при подготовке докладов с подбором и анализом материала в интернете?	59	41	26	74

Как видно из таблицы, большинство обучащихся не изъявляет желания посещать факультативы и готовить доклады. Однако участие в обсуждении докладов привлекает более половины опрошенных ребят. Обучающиеся отмечают, что испытывают сложности при подготовке докладов как с подбором материала в учебниках (65%) и в интернете (59%), так и с самодисциплиной (49%).

Дополнительно учащиеся ответили на вопросы анкеты для определения особенностей их самообразовательной деятельности. Так, было установлено, что положительно относятся к самостоятельной работе над учебным материалом 61% принявших участие в исследовании, нейтрально – 24% студентов и только 15% – относятся к такой работе отрицательно. Самообразовательной деятельностью не занимается 1,3% опрошенных, до 1 часа в день на нее тратят 8,1%, от 1 до 2 часов – 20,3%, от 2 до 3 часов – 36,5%, более 3 часов – 33,8% учащихся.

Предполагается, что дискуссионный клуб как форма организации учебно-познавательной деятельности может являться эффективной технологией управления готовностью к самообразовательной деятельности.

В дискуссионном клубе поднимаются важные и актуальные вопросы, которые интересны большинству учащихся. Педагогу при организации работы в такой форме важно затронуть животрепещущие темы, которые смогут заинтересовать даже учащихся с невысокой познавательной активностью. Такое мероприятие строится по следующему плану:

Организационный момент.

Оглашение темы, целей занятия.

Выступление докладчиков-хедлайнеров.

Обсуждение докладов, дискуссия.

Решение проблемной ситуации, голосование.

Подведение итогов.

Домашнее задание (совместное с педагогом определение тем и ролей для подготовки к следующему занятию).

Рефлексия.

После проведения диагностики готовности к СОД педагог должен выбрать хедлайнеров с наиболее высоким уровнем готовности. Как показывает практика, в обсуждение докладов активно включаются учащиеся со средним уровнем готовности к СОД. Учащиеся с низким уровнем готовности к СОД задействованы в голосовании и технических моментах организации дискуссионного клуба. При этом необходимо просить их обосновать свою точку зрения при голосовании.

Для эффективной организации учебно-познавательной деятельности и развития готовности обучающихся к СОД педагог должен учитывать структуру готовности к СОД и управлять отдельными ее компонентами.

Как показывает анкетирование, проведенное перед началом эксперимента, учащиеся недостаточно мотивированы к посещению факультативных занятий и активной работе на них. Заниматься самообразованием учащихся побуждают в первую очередь широкие социальные мотивы, вызванные необходимостью определения своей социальной позиции, жизненных планов, своей будущей профессии; побудительные силы познавательного интереса, стремление к самосовершенствованию (развитию своих способностей, воспитанию характера). Таким образом, задачей преподавателя при организации факультативных занятий в виде дискуссионного клуба является создание положительных мотивов самосовершенствования и достижения целей.

Учащиеся отмечают, что добросовестно изучают материал, если он им интересен (59%), если хорошо его понимают (35%), если их не заставляют (16%). Все указанные особенности были учтены. Для проведения первого факультативного занятия преподавателем были предложены несколько тем, выбраны хэдлайнеры из числа высокомотивированных учащихся. При выборе темы каждого следующего доклада для обсуждения в рамках дискуссионного клуба учитывались результаты голосования обучающихся.

Как показала практика такой организации факультативных занятий, низкомотивированные учащиеся активно включались в обсуждение докладов уже на 2-3 занятии. Следует отметить статистически достоверные различия в заинтересованности учащихся в обсуждении докладов на начало и на конец эксперимента ($F(1, 72)=82,791$, $p=,00000$)

При сформированности у учащегося когнитивного компонента готовности к СОД субъект осознает, что объем его знаний недостаточен для достижения намеченной цели, умеет проводить анализ различий между тем, что требуется для получения отметки или прохождения текущей аттестации и тем, что должно быть достигнуто, и каким образом это должно быть осуществлено. Работа по развитию когнитивного компонента осуществлялась следующим образом. На занятии поднимались вопросы, ответы на которые не давались преподавателем в полном объеме. Найти ответ на поднятый вопрос было домашним заданием для отдельных учащихся. Поскольку факультативный курс не предполагал учебного пособия, в котором можно найти ответы, преподаватель предлагал изучить несколько

дополнительных источников литературы самостоятельно. 88% учащихся выполняли данное задание.

Нравственно-волевой компонент тесно связан с личностными качествами учащегося. Он включает наличие у личности чувства долга и ответственности, любознательности, критичности, дисциплинированности, ответственности, а также адекватность самооценки.

В исследовании отмечено, что учащиеся, тратящие незначительное время на самообразование, добросовестно изучают материал, если не имеют возможности узнать ответ у товарищей ($F(4,69)=3,17$, $p<0,02$), если им необходимо получить отметку ($F(4,69)=5,34$, $p<0,01$). У учащихся, тратящих большее время на самообразование, не выявлено статистически достоверных факторов, оказывающих влияние на их добросовестность их познавательной работы.

Нравственно-волевые качества связаны в большей степени с личностным вектором учащегося, нежели с деятельностью преподавателя. Следовательно, воздействуя на мотивационный и когнитивный компоненты готовности к СОД, формируя рефлексивные умения, преподаватель побуждает учащегося самостоятельно тренировать свою волю и усидчивость. На конец эксперимента на 2% больше учащихся стало отмечать дисциплинированность и ответственность при подготовке докладов.

Управление операциональным и организационным компонентами готовности к самообразовательной деятельности осуществляется наполнением образовательной среды, направлением поиска учащегося, помощью в планировании деятельности, подготовке отдельных частей докладов вместе со «слабыми» учащимися, обучение их приемам работы с учебником и поиска в интернете. По результатам работы можно констатировать статистически достоверные изменения – обучающиеся отметили, что у них стало меньше затруднений с анализом материала учебников и подбора литературы в интернете ($F(1, 72)=581,84$, $p=0,0000$; $F(1, 72)=20,208$, $p=,00003$).

Заключение. Проведенное исследование подтверждает эффективность применения такой формы организации факультативных занятий как дискуссионный клуб для развития у обучающихся отдельных компонентов готовности к самообразовательной деятельности.

Данные эксперимента помогают наметить основные направления работы с обучающимися по формированию устойчивой мотивации к самостоятельной дополнительной познавательной деятельности и базовых умений самообразовательной деятельности. Активно включаясь в работу аудитории, учащиеся становятся более заинтересованными в расширении своего профессионального кругозора, получении новых знаний. Заинтересованность в получении результата стимулирует обучающихся к формированию умений самостоятельного поиска и анализа необходимого материала. Такая работа с обучающимися опосредованно влияет на развитие необходимых для осуществления самообразовательной деятельности нравственно-волевых качеств – усидчивости, дисциплинированности, ответственности.

В результате проведенного исследования можно отметить, что большинство обучающихся положительно относятся к самостоятельной работе, которая является основой самообразовательной деятельности. Абсолютное большинство опрошенных ежедневно занимается самообразованием, более 70% тратят на него более 2 часов в день. При этом готовность обучащегося к самообразовательной деятельности формируется, если у него имеются широкие социальные и познавательные мотивы, определены цели образования и самообразования. Огромное

значение имеет умение преодолевать трудности и достигать поставленных целей, а также умение планировать свою деятельность и свободное время.

Список использованной литературы:

1. Сериков, Г.Н. Готовность работника к профессиональному самообразованию: научное понятие, личный энергоресурс, измерение / Г.Н. Сериков, В.Н. Крысанова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – том 5. – №3. – С. 34–41.

2. Тучкина, Л.К. Формирование готовности студента технического вуза к самообразова-нию средствами информационных технологий: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.К. Тучкина; Московский гос. гум. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2008. – 26 с.

3. Шмуракова, М.Е. Рефлексивные компоненты самоорганизации деятельности студентов / М.Е. Шмуракова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXIII(70) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, г. Витебск, 15 февраля 2018 г. : в 2 т. // Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – Т. 2. – С.131–132

Стреленко А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
strelenko@list.ru
Киселева М.М.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент второй ступени высшего образования
mariya.kiseleva.1988@inbox.ru

УДК 159.942.32:111:101.9(091)

Категория комического как психологическое явление в трудах М.М. Бахтина

Статья посвящена проблеме комического в трудах М.М. Бахтина.
Ключевые слова: комическое, юмор, сатира, психология.

Category of the comic as a psychological phenomenon in the works of M.M. Bakhtin

The article is devoted to the comic problem in the works of M.M. Bakhtin.
Key words: comic, humor, satire, psychology.

Введение. Проблема комического волновала человечество издревле. Собственно первый юмор появился в древние доисторические времена около 2 миллионов лет назад. Известно, что в древности юмористическим даром обладали известные мыслители. Так, древнегреческий философ Демокрит любил высмеивать своих сограждан, поэтому был прозван «Насмешником». Древние греки считали серьезность мира его нецелостностью. Однако в использовании смеха они знали чувство меры. И наоборот, люди средневековья не только не имели такого чувства меры, но как раз особенно ценили абсолютную несдержанность и отсутствие каких-либо границ в сфере комического [1].

Важно отметить, что юмор был частью жизни не только отдельных людей, но и целых городов, жители которых считаются активными любителями юмора.

Среди них болгары, одесситы, шотландцы и др. В нашей стране также есть один город, который по праву можно назвать столицей юмора в Беларуси. Им стал Копыль, в котором ежегодно проходит областной фестиваль игры и юмора.

На сегодняшний день намечается междисциплинарный подход в изучении категории комического, однако, нужно заметить, что до сих пор нет единой гуманитарной концепции этого повсеместного явления. Безусловно комическое связано с юмором и остроумием. В свою очередь остроумие – это сотворение, создание юмора, сатиры, шутки. Для того, чтобы стать остроумным, следует, прежде всего, быть умным. Юмор – это не однозначное понятие, а емкое и многогранное. Под легкой доброй, насмешкой скрывается серьезное отношение к предмету смеха, не сводящееся только к смешному. Юмор никак не связан со злобой, коварством, язвительностью. Юмор всегда несет добро, изящно преподнося его. Он тесно связан с творческими способностями, вкусом, наблюдательностью, чувством прекрасного, поэтому является одним из особых качеств творческой личности [2].

Сегодня исследования категории комического приобретает особую актуальность в связи с тем, что чувство юмора, посредством которого воспринимается комическое может рассматриваться как психологический ресурс в оказании помощи и самопомощи людям. Так, например, специалист, использующий юмор в профессии адаптивен к трудностям, переменам и стрессовой ситуации. Его адаптивные возможности повышаются, и он способен к самопомощи, выведению тревожного на уровень нейтрального, к самомобилизации внутренних сил.

Цель работы: анализ категории комического как психологического явления в трудах М.М. Бахтина.

Материал и методы. Материалом для изучения послужили исследования, посвященные категории комического. В качестве основных методов были использованы сравнительный метод и метод теоретического анализа трудов М.М. Бахтина с точки зрения психологического знания.

Результаты и их обсуждение. В своем теоретическом анализе мы рассматриваем категорию комического не только как эстетическую категорию, но и как психологическую. Восприятие прекрасного, возвышенного, низменного, комического, трагического, безобразного [2], все это категории эстетического, но вместе с тем и психологического знания.

По нашему мнению, юмор имеет тесную связь с психологией. В смехе сознание и бессознательное непрерывно обмениваются друг с другом с большой скоростью, и результатом такого обмена является образ комического. Именно такой образ был оформлен М.М. Бахтиным.

В свое время М.М. Бахтин подчеркивал неготовность, не замкнутость всего того, в чем есть жизнь. Люди должны быть неготовыми, несовершеннолетними в становлении до самых «седых» волос для того, чтобы их можно было воспитывать. Бахтин возлагает свою надежду на то, что пока народ есть народ – последнее слово еще не сказано. Главная земная надежда на то, что люди не дадут себя программировать. Бахтин связывал эту надежду с «трезвой насмешливостью» в пору массовых идеологических истерий [5].

Он говорил о том, что простой народ никогда не разделяет навязанную сверху правду. «Низы» не примут идеологию «верхов», если она противоречит их убеждениям. Поэтому классовая идеология никогда не может проникнуть до ядра народной души. Она сразу встречает сопротивление [4]. Лишь смеховая народная культура может объединить два полюса. Таким образом, несовпадение с нормой является концепцией комического и чувством юмора.

Юмор имеет связь с различными направлениями, что отражается в трудах М.М. Бахтина. С.С. Аверинцев в своей работе «Бахтин, смех, христианская культура» ставит важный вопрос о совместимости бахтиновской смеховой культуры со «средневековой серьезностью», с христианством. Связь с религией раскрывает легенда, согласно которой Христос никогда не смеялся, можно объяснить с точки зрения философии смеха. М.М. Бахтин утверждал, что смех – это переход от некоторой несвободы к некоторой свободе. Это основа, из нее вытекает следующее: с одной стороны, смех – это не свобода, а освобождение; с другой – смех заставляет нас переживать конкретные моменты несвободы, специфические именно для смеха. То есть через смех мы вовлекаемся в процесс подвластный механическим закономерностям. Значит, на некоторое время он подавляет нашу волю. Таким образом, переход от несвободы к свободе вносит момент некоторой новой несвободы [5].

Человек, изначально обладающий полной свободой, Христос, таким, каким он представлен в христианстве. Его свобода абсолютна, но он сам ограничил свою свободу и ее не расширяет, т.к. ее расширять некуда. Следовательно, предания, согласно которому Христос никогда не смеялся, с точки зрения философии смеха является логичным и убедительным. В точке абсолютной свободы смех невозможен, т.к. излишен [5].

Но с юмором дело обстоит по-другому. Если смех соответствует освобождению, то юмор соответствует независимому пользованию свободой. М.М. Бахтин говорит об освобождении от социальной маски, навязанной «официальной культурой». Смех многообразен в своих проявлениях: смех над трудностями, чтобы их преодолеть; смех как разрядка при психическом напряжении; смех над пытками, чтобы перевести силу страха в ничто; осмеивание утраты над самообладанием; смех безусловный, спонтанный, искренний; смех героя над трусом в самом себе; смех человека над безобразием, на которое он вполне способен, но которое он себе разрешает; высмеивание гордыни человека над самим собой; смех, сопряженный с освобождением от условностей, его противоположность – смех хамский, злой, цинический, в акте которого смеющийся отдаляется от стыда, жалости, совести [5].

Как уже выше было сказано, наиболее тесную связь комическое имеет с юмором. Способность воспринимать комическое – это есть чувство юмора. Оно состоит из морального, эмоционального, интеллектуального, эстетического компонентов. Чувство юмора можно развивать [2]. Вид комического, который создается ради потехи, развлечения или веселья – шутка. Скрытая насмешка или издевка – это ирония. Сатира – является сильным средством высмеивания недостатков, пороков или плохого поведения [2]. Следовательно, смешное в самом широком смысле – это комическое, при котором отсутствует специальное намерение вызвать смех, в отличие от юмора. Юмор всегда обусловлен социальными причинами, он создается в процессе социального взаимодействия.

В широком смысле юмор означает позитивное социально направленное понятие, вызывающее положительные эмоции у людей. Этому понятию предшествовали различные видоизменения, которые на протяжении истории развития юмора происходили с ним. На протяжении с XVII по XX в. юмор приобретал множество трансформаций. Одни концепции приходили на смену другим. Теория превосходства, в которой юмор считался агрессивным явлением к теории несоответствия, которая выдвигала юмор, как нейтральный компонент. Затем популярность приобретали представления о благожелательности смеха к принятию факта о том, что смех основывается на некоторых элементах симпатии. В современ-

ном мире юмор не только утратил агрессивные черты, но более того, он считается социально желательным.

По праву М.М. Бахтина можно считать основоположником оригинальной народной смеховой культуры. В книге «Статьи о современной литературе», В.В. Кожинов отмечает М.М. Бахтина как истинного художника, творчество которого не обрело должного признания [3, с.4]. Вместе с тем, проблемой народной смеховой культуры занимались Адриан Пиотровский, Ольга Фрейденберг, Владимир Пропп, Петр Богатырев, Сергей Эйзенштейн.

Важно отметить, с точки зрения исторического прошлого в XX веке в России сформировались два направления теорий комического. Первое, опирающееся на русскую критику (В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, А.И. Герцена), описывает сущность комического как сатирическую, социально-критическую, разрушающую силу. К этому направлению можно отнести труды А.В. Луначарского, Д.П. Николаева, Л.Ф. Ершова, Ю.Б. Борева. Второе направление представлено, в первую очередь, М.М. Бахтиным и его последователями – А.М. Панченко, С.С. Аверинцевым, В.Я. Проппом. В их работах категория комического трактуется как неоднозначный амбивалентный феномен. Его условно можно назвать амбивалентным в теоретическом осмыслении концепций комического. М.М. Бахтин работал в двух направлениях: западноевропейская карнавальная литература и русская предметная культура. Его главный принцип народной праздничной культуры – принцип вечной смены, обновления, замена смерти рождением, прославление веселого хода времени [4].

Так, ключом к пониманию особой праздничности европейского средневекового карнавала может служить понятие «карнавального смеха», отождествляемое М.М. Бахтиным с праздничным смехом.

Черты карнавального смеха – это всенародность, социальная обусловленность; универсальность – направленность на всех, в том числе и на самих участников карнавала; амбивалентность – с одной стороны веселый, ликующий смех, а с другой – насмешливый, смеющийся, высмеивающий. В этом, по мнению М.М. Бахтина, заключено отличие народного смеха от сатиры. Сатирик не будет высмеивать себя, он ставит себя вне осмеиваемого явления. Сатира лишена амбивалентности, она употребляется в точном смысле. По нашему мнению, речь здесь может идти об агрессивном стиле юмора, который направлен на других и является деструктивным. Однако народно-праздничный смех несет скорее черты афилиативного, самоподдерживающего, иногда самоуничижительного стиля юмора. В этом – одно из существенных отличий народно-праздничного смеха от чисто сатирического смеха нового времени [4].

Одно из положений данной концепции – это проявление двумирности жизни средневековья: официальной и народной. Народная – это «низ», демократичное, народное, а официальная – «верх», возвышенное, своекорыстное. Благодаря смеху они могут быть соединены [1].

Как отмечают современники, М.М. Бахтин имел бесценный душевный опыт общения с простыми людьми. За время, проведенное в ссылке, ученый в тяжелое для себя время увидел и полюбил простой народ таким, каким он был в реальности. Он в своих произведениях отразил теплоту отношения к сердцу народной души [4].

Михаил Михайлович, в книге «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» освещает концепцию праздника. Он говорит о празднике как о событии, которое подводит итоги трудовому циклу, готовит к новой фазе трудовой жизни, а также подчеркивает то, что праздник – это не только отражение жизни, но и сама жизнь [1, с. 50].

Понятие «обрядового смеха» освещено в монографии «Аграрные праздники». «Реблезианский смех» (карнавальный) – это смех площадей, карнавалов, балаганов и увеселений. Такое веселье, по его мнению, возникает только в определенное время, преимущественно в период зимнего солнцеворота и на масленицу. Русская масленица – родственница западноевропейскому карнавалу [4].

Средневековое карнавальное мироощущение не было близко связано с гармонически свободным самопроявлением человека и не имело возвышенного характера [1, с. 101]. Отношение к юмору было прохладным, народ был эмоционально зажат. Представление М.М. Бахтина о карнавале целиком и полностью сводится к тому, что карнавал является реальным воплощением идеала свободной в социально-политическом отношении жизни [1, с. 119].

Так, М.М. Бахтин через Рабле раскрывает универсальную философско-антропологическую парадигму. Михаил Михайлович выражает тонкое мировоззрение, которое делает критерием доброкачественности смеха сам смех или по его выражению «правду смеха». Говоря о смехе, он никогда не таил в себе насилие, агрессию, авторитаризма, обмана, лицемерия [5].

По мнению Бахтина, смех не создает законов, не является диктатором, но он воздействует другими методами: отождествление с персонажем фарса и карикатуры; террор смеха успешно заменяет репрессии там, где они не приемлемы, а также успешно сотрудничает там, где он приемлем. «Смех не воздвигает костров», но он сопровождает инквизиторский замысел: потешные колпаки на головах жертв и прочие смеховые аксессуары – необходимый атрибут. Бахтин говорил, что за смехом никогда не таится насилие, несмотря на имеющиеся в истории и человеческой культуре противоречия [5].

Все эти проявления имеют место быть и в современном мире. Анализируя теоретические источники по проблеме исследования юмора в нашем исследовании, можно сказать, что юмор относится не только к личностным качествам, его можно использовать в жизни и профессии. Умелое применение юмора – является эффективным, безопасным, экономически не затратным, вероятностным, удобным, позитивным, легким, профилактическим методом сохранения психического здоровья. Юмор – атрибут человека, который умеет получать истинное удовольствие от жизни и работы, а значит – знает ее вкус и любит ее.

Заключение. Таким образом, смех и юмор весьма многолики, что раскрывает их защитную, воспитательную, стимулирующую, побуждающую, педагогическую, релаксационную функции. Смех, который может быть признан христианским – это самоосмеяние, уход от привязанности к себе [4]. Смех заранее непредсказуем. Предмет смеха раскрывается в самом процессе смеха. Духовная осторожность – дар различения предметов смеха. Смех – это социальное явление и свои функции может выполнить только в обществе.

Анализируя творчество М.М. Бахтина, можно выделить основное. Комическое – это самостоятельный феномен, зародившийся в контексте смеховой традиции, который вступает в отношения с «серьезным миром» [4, с. 15]. Юмор отождествляется с зеркалом, которое отражает все общественные взгляды на окружающую действительность времени, является частью культуры. М.М. Бахтин – основоположник народной смеховой культуры имеет много последователей вплоть до современного времени, что говорит об актуальности и перспективности данной проблемы. Уникальный подход мыслителя раскрывает реальный смысл многих произведений средневековья и нового времени. Бахтиновский теоретический анализ «карнавального состояния» является весьма проницательным и охваты-

вает никем не замеченные важные общие эстетические и психологические особенности комического.

Список использованной литературы:

1. Мазаев, А.И. Праздник как социально-художественное явление: Опыт историко-теоретического исследования / А.И. Мазаев // Отв. ред. А.А. Карягин. – М.: Наука, 1978.

2. Тамберг, Ю.Г. Как развить чувство юмора / Ю.Г. Тамберг. – М.: Флинт, 2005. – 272 с.

3. Кожинов, В.В. Статьи о современной литературе / В.В. Кожинов. – М.: Сов.Россия, 1990. – 544 с.

4. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М.Бахтин. – М.: Худож. Лит., 1990. – 543 с.

5. Аверинцев, С.С. Бахтин, смех, христианская культура / С.С. Аверинцев // Бахтин как философ. – М.: Наука, 1992. – С. 7–19

Стреленко А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
strelenko@list.ru
Колмычевская Е.Н.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент второй ступени высшего образования
ms.kolmychevskaya@mail.ru

УДК 159.923:101.1:130.2

Идея диалогического сознания личности в трудах М.М. Бахтина

Статья посвящена проблеме диалогического сознания личности в трудах М.М. Бахтина. В статье показывается личность как продукт социального взаимодействия, сознание которой определяется социальными факторами; внешнее является продолжением внутреннего. Существование сознания осуществляется во внутреннем диалоге. Изменение внутреннего диалога влечет за собой изменение внешнего – поведения человека, а также возможности влияния на развитие самой личности.

Ключевые слова: диалог, сознание, личность, психика, внутреннее.

The idea of the dialogical consciousness of the individual in the works M.M. Bakhtin

The article is devoted to the problem of the dialogical consciousness of a person in the works of M.M. Bakhtin The article shows the personality as a product of social interaction, the consciousness of which is determined by social factors; the external is an extension of the inner. The existence of consciousness is realized in the inner dialogue. Changing the internal dialogue entails a change in the external – human behavior, as well as the possibility of influencing the development of the individual.

Key words: dialogue, consciousness, personality, psyche, internal.

Введение. Проблема сознания занимала и занимает одно из ведущих мест в психологии и философии. В последние годы все большее количество исследователей этого вопроса обращаются к творческому наследию выдающегося русского философа, филолога, историка культуры Михаила Михайловича Бахтина, выросшего на трудах великих русских мыслителей В.В. Розанова, Н.А. Бердяева,

Н.О. Лосского, А.В. Карташева. Труды автора наполнены своеобразным взглядом и подходом к решению многих явлений и проблем, их отличает психологическая направленность и глубокий анализ происходящих процессов.

Цель работы: анализ проблемы идеи диалогического сознания личности в трудах М.М. Бахтина.

Материал и методы. Материалом для изучения послужили исследования, посвященные проблеме диалогического сознания личности. В качестве основных методов были использованы сравнительный метод и метод теоретического анализа трудов М.М. Бахтина с точки зрения психологического знания.

Результаты и их обсуждение. На основании проведенного теоретического анализа трудов Бахтина Михаила Михайловича можно утверждать, что автор в начале XX века развивал идеи понимания психологии. Проблема личности в его трудах является одной из основополагающих. Свои еще неизведанные стороны личность может раскрыть только в соприкосновении с другим, чужим, смыслом. Смысл существует лишь для другого и во взаимодействии с ним. Таким образом происходит диалогическое соотнесение с другими, уже известными ранее смыслами.

В книге о Ф.М. Достоевском перед нами предстает глубочайший анализ личности, проведенный автором. Личность является продуктом социального взаимоотношения, содержание сознания которого определяется социальными факторами, поэтому внутреннее является продолжением внешнего. Всякое осознание связано с внутренней речью. Процесс речи непрерывен, не имеет ни начала, ни конца. Личность рассматривается как субстанциональность и основа бытия [4, с. 203–204].

Само понятие личности в трудах автора – понятие философское. Личность и ее развитие нельзя подчинить собственному замыслу, вынудить к самораскрытию [2, с. 302]. В свою очередь личность ребенка формируется в процессе идентификации его с матерью, ребенок видит себя через мать и ее социальную позицию. Личность ребенка формируется в любви матери. Идентифицируя себя с образом матери, ребенок в дальнейшем ориентируется на подобное подкрепление от других людей. М.М. Бахтин считал, что первые структуры сознания формируются еще в раннем детстве, в процессе общения ребенка с матерью. Видеть себя впервые ребенок начинает глазами матери, в ее эмоциональных тонах. В дальнейшем предположения автора по данному вопросу подтверждались все большим количеством исследователей [4, с. 200–201].

Бахтин М.М. высказывался о необходимости взаимопроникновения элементов личности и их внутренней связи, он склонялся к целостному пониманию личности и ее сознания. Внутренняя связь элементов личности, их целостность гарантирует ответственность. С ответственностью им тесно связывалось и чувство вины, которое несет жизнь. Личность может быть ответственна или нет, быть непричастной к собственному поведению, поступать вынужденно. Но, тот или иной, нравственный выбор личность делает самостоятельно. И, соответственно, моральную ответственность несет сама личность. Личность приобщается к прекрасному, обращаясь к культуре, а также через общение с другими людьми. Приобщает полученные знания к своему сознанию, а в дальнейшем они служат для нее ориентиром на жизненном пути. Сюда можно отнести и отрешенность от своей единственности. В случае познания другого человека личность должна отрешиться от себя не полностью, но в необходимых рамках, лишь для понимания других личностей. Результат этого познания должен осмысливаться личностным «Я», из полученных знаний должны делаться умозаключения, которые в дальнейшем должны применяться при совершении собственных поступков и действий.

Сознание является продуктом высокоорганизованной материи мозга. Под собой имеет материальную основу. Оно активно. Это не просто слепок окружаю-

щего мира, оно творит окружающий мир, всегда направлено на что-то. Это сложное биосоциальное образование, одной частью погруженное в природу, а другой – в социум, мир культуры [3, с. 36–39].

Структура любого акта сознания, как видел автор, включает в себя образ – «Я» и образ «Другого». Высказывания индивида во многом зависят от его я и определяются его структурой. Внутренний мир и мышление каждого человека имеют свою стабильную социальную аудиторию, в атмосфере которой строятся его внутренние доводы, мотивы, оценки. В том числе и мотивация рассматривается как внутренний диалог. Процесс мотивации автор видел ориентированным на собеседника, на его возможные отношения. Это объясняется тем, что сознание представляет собой неразрывное целое со словом, а само слово есть как бы образ себя, а также образ другого.

Сознание автора является сознанием сознания. Рассматривая это понятие широко, представляя всеобъемлющее сознание героя и мир его сознания, объемлющим и завершающим это сознание героя трансградиентным моментом, автор видит мир не только глазами героев, но и свыше этого. Сознание героя, желание мира, его чувство рассматриваются в виде эмоционально-волевой установки [2, с. 13–14].

Сознание существует во внутреннем диалоге: в процессе выработки отношения к себе человек осознает себя личностью. Диалогическое сознание имеет большое значение в сознании образа – «Я» человека как ядра индивидуального сознания личности [2, с. 289].

В процессе изучения произведений других авторов М.М. Бахтин пытался понять и увидеть другое сознание, его мир, другой субъект. В процессе объяснения есть одно сознание, при понимании – два субъекта, два сознания. Само понимание в некоторой степени всегда диалогично. Автор пытался увидеть мир изнутри глазами другого человека, стать на его место, исследовать кругозор его сознания. Свое сознание человек переживает как бы объемлющим мир, а не внутри мира [2, с. 289].

Сознание автор понимал, как внутреннюю речь, единицей которой является социальный диалог. Сознание целенаправленно, и все средства по достижению цели переживаются изнутри [4, с. 203].

Действие изнутри сознания отрицает ценностную самостоятельность всего данного, имеющегося, завершенного, разрушает настоящее предмета для будущего, предвидимого изнутри. Принципы оформления души есть принципами оформления внутренней жизни извне из другого сознания. Мир действий – мир внутреннего предвосхищения будущего [2, с. 37–42].

Чтобы яснее понять цели, мысли, установки другого, автор должен «вчувствоваться» в этого человека, увидеть мир его глазами, создать окружение из этого видения и знаний. Ему необходимо было пережить это эстетически, став на место другого, поняв его жизненный кругозор. В процессе этого созерцания автор должен был отключиться от своего знания, найти тот путь, по которому смог бы слиться с человеком изнутри. После такого вживания во внутренний мир другого автор должен был также найти возврат в себя, на свое место для осмысления всего прочувствованного, поскольку простое вживание было бы бессмысленно и бесполезно.

Психика, с внутренней точки зрения, устроена диалогически: «Если мы возьмем высказывание в процессе его становления, «еще в душе», то сущность дела не изменится, ибо структура переживаний столь же социальна, как и структура его внешней объективизации» [цит. по: 4, с. 204].

В трудах автора содержится оригинальная концепция сознания. Изучая сознание, его функции, природу, процессы, автор выдвигает важнейший принцип диалогизма, непосредственно связанный с образом «Я». Исходя из того, что образ – «Я» является интериоризированным общением, он должен отражать диалогичность как специфику общения. Общение, по мнению автора, интериоризируясь,

способствует выработке отношения к самому себе, помогает пересмотру собственного опыта, видоизменяя его, глядя на себя со стороны, «…мы постоянно и напряженно подстерегаем, ловим отражения нашей жизни в плане сознания других людей» [цит. по: 2, с. 17].

Согласно ранним работам М.М. Бахтина, диалогичные взаимоотношения «Я – Другой» формируют структуру бытия, которая именуется событием. Для осуществления события необходимо соблюдение двух условий: двух личностных сознаний. «Я» и «Другой» представлены в форме содержания или подавления другого, граница между ними представлена размытой, замененной суррогатом иллюзорного единства (физиологического, психологического, социального). Во взаимоотношениях «Я» и «Другого» автор рассматривает дисгармоничность их взаимоотношений, пытается вступить в диалог, помогающий сохранить нетронутым творческое ядро личности, в которой личность является бессмертной. Для любви к людям необходимо отрешение от категории «Я» и «Другой», преодоление собственного эгоизма и тщеславия [2, с. 302].

Автор рассматривает специфические образы людей, где «Я – Другой» выступают совершенно необычным образом: «Я» в форме «Другого», а также «Другой» в форме «Я». Образ самого себя для себя, а также образ себя для другого. Образ человека не является безотносительным к форме своего существования. Полное овеществление образа невозможно, пока он представлен в форме образа. Делая анализ по проблеме образа, М.М. Бахтин превращает его в понятие и овеществляет его [2, с. 317–318].

Раскрытие личности автор показывает через идею диалога. Во многих его трудах диалог занимает ведущее место. Диалогические отношения проходят через все человеческое сознание. Диалогическое сознание имеет большое значение в сознании нашего образа – «Я» как ядра индивидуального сознания личности [1, с. 338].

Диалогические отношения очень своеобразны. Это смысловые отношения, членами которых являются целые высказывания, за которыми стоят высказывания тех или иных людей. Диалогические отношения не совпадают с репликами высказывания, они значительно отличаются, являются более разнообразными.

Адекватной формой словесного выражения жизни является незавершенный диалог. Сама жизнь по своей природе диалогична. Живущие участвуют в диалоге: соглашаются, вопрошают. В диалоге человек участвует всю жизнь. Диалогичная модель мира сменяет «вещную». Каждая жизнь, каждое слово и мысль вливаются в незавершенный диалог [цит. по: 2, с. 317].

Диалогические отношения пронизывают все человеческое сознание: «быть – значит общаться диалогически». Основные категории, описывающие конкретный поступок, – это «Я для себя», «Другой для меня» и «Я для Другого» [цит. по: 1, с. 338]. Абстрактным продуктом диалога представлена диалектика. Человек как голос вступает в диалог, участвует в нем своими мыслями, судьбой, своей индивидуальностью.

Диалогические отношения представлены довольно своеобразными, несводимыми, ни логически, ни лингвистически, ни психологически, отношениями. Это особый тип отношений, членами которых являются целые высказывания реальных субъектов [2, с. 30].

Заключение. Таким образом, проведя анализ трудов Бахтина Михаила Михайловича, нами были сделаны следующие выводы:

1. Рассмотрение проблемы личности в трудах автора занимало одно из ведущих мест. Автором был проведен углубленный анализ данного понятия. Личность представлялась как продукт социальных взаимоотношений, сознание которой определялось социальными факторами и, как итог, внутреннее – есть продолжение внешнего.

2. Формирование личности начинается еще в процессе идентификации ребенка с матерью, в ее любви и в процессе общения с ней. Личность изучает поступки и поведение других людей. Берет из увиденного что-то для себя, сравнивая с уже известным ей и в дальнейшем совершает какие-либо действия, делая нравственный выбор самостоятельно.

3. Сознание автор видел представленным внутренней речью, единицей которой является социальный диалог. Структура любого акта сознания включает в себя образ себя и образ другого. Диалогическое сознание влияет на осознание образа «Я» человека – ядра индивидуального сознания личности.

4. Психика человека также диалогична и, в некоторой степени, приравнивается к сознанию. Путем изменения внутреннего диалога можно повлиять и изменить как действия и поведение человека, так и повлиять на дальнейшее развитие личности.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин // Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – Изд.2-е. – М.: Искусство, 1979. – 167 с.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин // Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – Изд.2-е. – М.: Искусство, 1986. – 424 с.

3. Волошинов, В.Н. Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке / В.Н. Волошинов. – М.: Лабиринт, 1993. – 188 с. – (Серия «Бахтин под маской»).

4. Олешкевич, В.И. История психотехники / В.И. Олешкевич. – М.: Академия, 2002. – 304 с.

Стреленко А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
strelenko@list.ru
Лях Л.Ю.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент второй ступени высшего образования
lyah.1983@mail.ru

УДК 159.923:101.1:130.2

Проблемы диалогического общения в трудах М.М. Бахтина

Статья посвящена проблематике общения, диалога и диалогических отношений в трудах российского философа М.М. Бахтина. Также анализируются отношения «я» / другой в структуре «диалога», как он интерпретируется М.М. Бахтиным.

Ключевые слова: диалог, диалоговая культура, культура, личность, диалогизм, «я» и другой, методология гуманитарного познания.

The problem of dialogical communication in the works of M.M. Bakhtin

The article is devoted to the problems of communication, dialogue and dialogical relations in the works of Russian philosopher M.M. Bakhtin. The relations of «I» / another in the structure of «dialogue» as it is interpreted by M.M. Bakhtin are also analyzed.

Key words: dialogue, dialogue culture, culture, personality, dialogism, «I» and other, methodology of humanitarian cognition.

Введение. Идея диалога в научной и творческой деятельности видного российского философа, культуролога и литературоведа М.М. Бахтина раскрывается через следующие определения: «полифония», «карнавал», «смех», «умирание – воскресение» и др. Поэтому мы можем рассматривать диалогизм как фактор определения личности и характеристику общечеловеческого познания.

Идея внешней стороны общения – диалога проходит красной нитью через все научные М.М. Бахтина. Так, в труде «Проблемы поэтики Достоевского» можно найти такле высказывание: «быть – значит общаться диалогически» [1; 2]. Основные категории, описывающие конкретный поступок, – это «я для себя», «другой для меня» и «я для другого».

Мы можем видеть, что, по мнению М.М. Бахтина, диалог – это не просто средство, а само бытие человека, поскольку «Быть – значит общаться диалогически... Диалог – это спор, конфронтация, поиск истины, однако истины событийной, контекстовой. Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия». Сущность этой мысли М.М. Бахтина заключается в отношении сознания одного человека к сознанию другого именно как к другому, так как с этим связана идея о «вненаходимости» собеседников в диалоге. Данное отношение к другому человеку позволяет одновременно и определить «свое место» как единственное и неповторимое [1]. Как считал М.М Бахтин, для того чтобы предметно-смысловые взаимоотношения людей стали диалогическими, необходим их переход в высказывания с получением автора. При этом, «слово» в понимании философа выступает как высказывание, выражение авторской позиции по какому-либо определенному вопросу, а присвоение «авторства» – это то самое «облачение» в слово, и оно выступает условием диалогической реакции. М.М. Бахтин, указывая на условия возникновения диалога, считает, что они появляются между личностным содержанием общающихся субъектов, которые проявляются в их отношениях к определенному объекту.

Материал и методы. Материалами исследования выступили труды М.М. Бахтина как «К философии поступка», «Эстетика словесного творчества», «Вопросы литературы и эстетики», «Проблемы поэтики Достоевского». Для решения поставленной цели были использованы метод систематизации и концептуализации научных идей, сравнительный и системный анализ, описательный и аналитический подход.

Методы исследования: описательный, лингвистический, логический.

Результаты и их обсуждение. Теория диалогизма в трудах видного российского философа М.М. Бахтина базируется на идее диалога как бесперебойного обмена речевым действиями между собеседниками, сосредотачивает внимание исследователей на проблемах взаимности при реализации речевых намерений и признания того намерения, которое реализуется говорящим субъектом. Эта теория далее легла в основу диалогической педагогики Бахтина. Данная диалогическая педагогика учитывает динамическую и интерактивную стороны языка, его диалогическое содержание и сущность, а также чувствительность к контексту речевого высказывания в процессе своего функционирования. Язык существует как акт коммуникации между человеком и другими, как ответная реакция на предварительно сделанное высказывание в рамках определенного контекста. Отсюда, цель диалога состоит в достижении творческого понимания [2].

Как считал М.М. Бахтин, высказывание происходит не внутри сетей коммуникации, культуры и общества, а ведет свое на границе между «Я» и «Другим», включая в себя и значения «Я», и значения «Другого», в которых (для «Я») и представлено «общество». Всякий раз в процессе диалогического общения мы имеем дело с другим человеком, но воспринимается он нами как представитель некой структуры и как социальный агент.

Диалог объясняется М.М. Бахтиным как постоянный и непрерывный социальный процесс формирования значения и смысла, а язык в действии как источник озарения и обновления. Слово – это мостик, который перекидывается между конкретной личностью и другим, и поэтому в осуществлении значения и смысла на уровне высказываний ведущую роль играет не только говорящий субъект, но и слушающий. Совместная интерпретация смысла высказывания – это одна из наиболее существенных характеристик диалогического общения. Язык, по мнению М.М. Бахтина, превосходит письменное или устное слово, выступает действенным способом восприятия окружающей действительности даже в форме еще скрытой, не озвученной будущей деятельности, данная форма учитывает тон, звук и язык тела [4].

В связи с этим, исследователь ввел понятие «голоса» для того, чтобы распознать те эволюционные формы, которые может приобретать язык в рамках диалога. М.М. Бахтин показывает, как голоса других оказываются «вплетенными» в то, что мы говорим, пишем и думаем. В данном контексте автор прибегает к терминам «полифонический», «многоголосный» для описания текстов, в которых проявляется множество голосов. Понятие «полифонии» также предоставляет возможность объяснить определенное отдельно взятое высказывание как диалогическое по своей сути.

Теория диалога разрабатывалась российским философом как своеобразная реакция на структуралистские представления Фердинанда де Соссюра, который разграничил такие феномены, как языковая система и функционирование языка, обосновал произвольную природу языкового знака, состоящего из формы и содержания. М.М. Бахтин, не оспаривая многих утверждений структурной лингвистики, также утверждает, в отличие от Ф. де Соссюра, что знак не обладает психологической природой. Знаки – составная и постоянная часть материальной реальности, они пополняются реальным значением в процессе их использования в социальных ситуациях. Содержание социальной ситуации предопределяет значение знака.

М.М. Бахтин также представлял диалог как своеобразный карнавал, в котором все в равной степени участвуют в коммуникации: производят речевые высказывания и реагируют на ответные речевые стимулы. Диалог как определенная последовательность знаков языка постоянно функционирует между собеседниками, которые, в свою очередь, определяют значения используемых слов.

Иными словами, слово представляет собой двусторонний акт, продукт взаимных отношений между говорящим субъектом и субъектом слушающим, средством выражения конфликта между потребностью достигнуть понимания совместно с собеседником и сохранением собственной идентичности или потребностью отграничить себя от других людей. Данный конфликт выступает в качестве фундаментальной основы диалогичности [5].

В определенный момент диалогического общения слова одновременно включают в себя как значения, которые вкладываются в него субъектом говорящим, так и значения, которые понимаются субъектом слушающим. Выступая в качестве языковых знаков, функционирующих в разных контекстах, слова изме-

няют свои значения. В связи с этим, существенным компонентом диалога предстает контекст или социальная ситуация, в которой задействуются языковые знаки. Собеседники испытывают влияние со стороны социальных контекстов, в которых они обнаруживаются; сообщения, инициируемые собеседниками, являются продуктом данных контекстов.

Такое высказывание рассматривается как ответное речевое действие на предшествующее высказывание, в свою очередь, предопределяет последующее высказывание. Все высказывания предстают реакцией на конкретную ситуацию, в которой задействуются как индивиды, так и неодушевленные объекты. Следовательно, исходя из диалогической перспективы, коммуникация должна интерпретироваться как составной элемент активного процесса ответного понимания реагирующего высказывания. В представлениях М.М. Бахтина понятие высказывания априорно связывается с понятием голоса, говорящей личности и сознания.

Подобные представления базируются на том факте, что высказывание порождается и реализуется голосом: письменное или устное высказывание всегда выражается с позиции определенной точки зрения, которая озвучивается голосом как более широкой перспективы говорящего субъекта, его концептуальных горизонтов, намерений и взглядов на объективный мир. Голос проявляет себя исключительно в социальной среде, в непосредственной связи с другими голосами. Значение и смысл рождаются тогда, когда контактировать начинают два или более голоса, когда голос реагирующего собеседника отвечает голосу собеседника, инициировавшего диалог или диалогическое высказывание [5].

Диалог, по М.М. Бахтину, состоит из следующих этапов: «исходная точка – данный текст – движение назад – прошлые контексты – движение вперед – предвосхищение – начало будущего контекста».

Если коснуться основания для всех действий и поступков человека, внешних и внутренних, то исследователь определяет под этим статусом свободу. Ведь именно благодаря свободе человек способен самореализоваться и самоопределиться в своей жизнедеятельности. В данном контексте одну из главных своих функций выполняет культура. Это регулятивная функция культуры, которая позволяет человеку выработать идею о самом себе. Но самоопределение индивида как в контексте личности, так и в культурном контексте возможна лишь в диалоге, который включает три компонента:

1. Диалог как всеобщую основу взаимопонимания между индивидами, индивидом и обществом в целом: «Диалогические отношения ... – практически универсальное явление, которое красной нитью проходит всю человеческую речь, все отношения людей и проявления человеческой жизни, все, что имеет смысл и значение... Там, где начинается сознание человека, там ... начинается и диалог» [5].

2. Диалог – всеобщая основа всех речевых жанров: «Жанр является ничем иным, как сосредоточенной и кристализованной в знаке исторической памятью прошлых поколений, перешедшей на уровень автоматизма значений и смыслов. ...Жанр – это представление культурно-исторической памяти в процессе всей идеологической деятельности... (летописи, юридические документы, хроники, научные тексты, бытовые тексты и т.д.)» [5].

3. Диалог не следует формально сводить к общению. Данные понятия не тождественны, однако общение включает в себя диалог, как форму общения: «Чужие сознания нельзя увидеть, услышать, анализировать, определять как объекты,

вещи, – с ними можно только диалогически общаться... В каждом слове звучит микродиалог и слышны отголоски большого диалога» [5].

Также диалог лежит и в основе бахтинской концепции творчества, одной из центральных и сквозных концепций ученого-философа. Согласно данной теории, творчество, возникающее в социокультурном общении, в контексте реальной жизни и исторического движения культур, можно представить как создание (производство) текстов, которые несут в себе смыслы, являются продуктом деятельности человека и его духовной жизни.

Заключение. Проведенный анализ показал, что по мнению М.М. Бахтина, самоопределение человека как личности в обществе и контексте культуры возможна лишь в диалоге с другими. Бытие предполагает существование и взаимодействие множества личностных центров, ведущих между собой диалог; бытие как таковое – это поступок личности, его нравственный мотив – ответственность.

Общение людей в диалоге происходит с использованием «атома общения» – текста, который, по убеждению российского философа, является исходной точкой любой гуманитарной науки. Текст-произведение мы можем понимать как диалогическую встречу двух субъектов коммуникации, погруженных в бесконечный культурный контекст и требующий особого метода – понимания. Само понимание по своей природе всегда диалогично. Взаимодействие разных форм понимания содержит стремление к всеобщности. Всеобщность – одна из характеристик гуманитарного мышления, определением которого, в свою очередь, является диалог.

Отсюда, понятие «диалогичность» в контексте развития коммуникации со временем получает новые содержательные характеристики. Единого исчерпывающего определения диалогичности в настоящее время нет. Но терминологическое разнообразие в теории диалогизма М.М. Бахтина подчеркивает лишь тот факт, что само это понятие многогранно. Суть его значение и содержания в современном понимании заключается в многолинейном и разновекторном взаимодействии субъектов коммуникации, создающем возможность включения в эту плоскость новые аспекты взаимоотношений.

Хотя психология и была в сфере научных интересов М.М. Бахтина, в его состоявшихся, дошедших до нас исследованиях затрагивались главным образом проблемы общеэстетические и литературоведческие. В наибольшей мере теория «диалога» разработана Бахтиным в работах, посвященных творчеству великого русского писателя Ф.М. Достоевского.

И.**Список использованной литературы:**

1. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М.Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 7–180.

2. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М.Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.

3. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361–373.

4. Бахтин, М.М. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 227–231.

5. Бахтин, М.М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира» / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 328–335.

Урбан Л.Н.
Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк
urban.mila@bk.ru

УДК 81'23:821.133.1

Аспекты билингвизма и диглоссии в трудах М.М. Бахтина

В статье рассмотрен феномен билингвизма и диглоссии в трудах великого российского философа XX века М.М. Бахтина. Представлен феноменологический анализ явления сбалансированного существования билингвизма как уникальной конфигурации особых элементов языкового, когнитивного и социального аспектов сознания человека. Проанализированы научные работы по изучение речевой деятельности личности в условиях билингвизма. Обоснованыфакторы, влияющиенавладениедвумяязыками.

Ключевые слова: билингвизм, речевая деятельность, высказывание, диглоссия.

Aspects of bilingualism and diglossia in the works of M.M. Bakhtin

The phenomenon of bilingualism and diglossia in the works of the great Russian philosopher of the twentieth century is considered in the article. Bakhtina. A phenomenological analysis of the phenomenon of balanced existence of bilingualism as a unique configuration of the special elements of the linguistic, cognitive and social aspects of human consciousness is presented. The scientific work on the study of the speech activity of an individual in the conditions of bilingualism has been analyzed. Factors influencing the possession of the two languages are justified.

Key words: bilingualism, speech activity, utterance, diglossia.

Введение. Феномен билингвизм известен несколько эпох. Это связано с образованием новых религий, а также с завоеванием новых территорий. В настоящее время масштаб распространения данного феномена увеличился. Глобализация мирового пространства, развитие в сфере образовательных процессов – служит предпосылкой для объединения культур и, соответственно, языков. Актуальность этой проблемы возрастает в процессе взаимодействия разных языковых групп. Объединение культур и наций прогрессирует с каждым днём, большое значение имеет билингвизм в развитии межкультурной коммуникации. Многоязычие является предпосылкой для образования; занятости во всех странах.

Из всего вышесказанного следует, что билингвизм является широко распространенным явлением, которое требует глубокого и подробного изучения.

Цель этой статьи: выявить факторы, которые влияют на возможность использования двух или более языков; определить различные подходы к формулировке речевой деятельности; исследовать взгляды М.М. Бахтина на феномен двуязычия и диглоссии.

Материал и методы. Для изучения использовались публикации отечественных и зарубежных авторов по организации речевой деятельности в двуязычии; философские, психологические, социологические, педагогические теории и концепции двуязычия.

Методы исследования – теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования (работы классиков в области психологии, монографии, диссертации, рефераты, научные статьи). Применение этих методов обеспечивает объективность полученных выводов и результатов.

Результаты и их обсуждение. Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: bi – «двойной» и слова lingua – «язык». Билингвизм – это способность го-

ворить на двух языках. Практика использования языков в свою очередь подразумевает вероятность их использования для общения [1, с. 110].

Билингвизм изучает лингвистика, анализируя двуязычие в связи с текстом. В социологии рассматриваются проблемы личности, связанные с поведением билингва. Психология изучает двуязычие в разделе «Механизмы речи». Психолингвистика подчеркивает связь между речью и текстом. В целостности социологических, психологических характеристик двуязычие исследуется в социальной психологии.

Е. Верещагин идентифицирует три уровня двуязычия: рецептивный тип (своего рода двуязычие, в котором человек, говорящий на другом языке, понимает его, хотя он не может синтезировать текст на данном языке). Репродуктивный (человек может воспроизводить то, что он читал и слышал на том языке, на котором он их воспринимал). Продуктивный (способность не только понимать и воспроизводить, но и «строить интегральные осмысленные утверждения») [1, с. 112]. Различают естественное и искусственное двуязычие. Естественным является тип билингвизма, выделяемый на основе метода овладения вторым языком: второй язык двуязычного является усвоенным, а не выученным, как в искусственном билингвизме (двуязычные семьи, небольшие социальные группы). Искусственный – это тип двуязычия, при котором второй язык усваивается неестественным путём, является выученным [2, с. 93].

Знание двух языков не гарантирует, что эти языки находятся на одном уровне владения у носителя. Феномен билингвизма способствует развитию памяти, активному пониманию речи, умению анализировать языковые явления, формирует математические и логические навыки. Известно, что двуязычные люди прибегают к разным языкам в различных социальных ситуациях. Поэтому невозможно совершенное знание и владение двумя языками.

В общей психологии речь определяется как форма общения, опосредуемая языком, исторически сложившаяся в процессе материальной трансформации деятельности людей. Речь включает в себя процессы генерации и восприятия (прием и анализ) сообщений для целей коммуникации или (в конкретном случае) в целях регулирования и контроля своей деятельности. Современная психология рассматривает речь как универсальный способ общения, т. е. как сложную и специально организованную форму сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта – формирующий речевое высказывание и воспринимающий его. Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривают речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности, или в виде речевых действий, включенных в некоторую неречевую деятельность (Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Р.М. Фрумкин, и другие) [3, с. 40].

Как отличить «реальный объект-объект исследования», что такое «реальная данность языковых явлений» – это первый вопрос, который задает М.М. Бахтин. Какова минимальная интегральная единица речевого взаимодействия? [4, с. 256] Бахтин утверждал, что это высказывание. Высказывание – активное взаимодействие говорящего и слушателя; учёт того, насколько хорошо собеседник понимает данную ситуацию; выводы, убеждения выступающих. Все эти компоненты определяют понимание высказывания.

В своих работах о творчестве Франсуа Рабле, М. Бахтин рассматривает проблемы, имеющие значение для многих стран и разных эпох. Выделяет проблему двуязычия и диглоссии. В истории и развитии культуры Франции проблема двуязычия занимала особую нишу. Так в работах Ф. Рабле прослеживаются пять языковых образований. Среди них: французский литературный язык, итальянский,

французский диалекты, средневековая латынь, классическая латынь. В Западной Европе преобладала диглоссия (особый вариант билингвизма): общение имело место на разных диалектах, латынь являлась языком культуры. Под влиянием двух систем латынь стремительно изменялась. Бахтин пишет: «Разговорный язык стал именоваться «кухонной латынью», образцом стали считаться тексты «золотого века» – для прозы Цицерона, для поэзия Вергилий и Гораций. «Цицероновская латынь осветила действительный характер средневековой латыни, ее подлинное лицо, «уродливое и ограниченное» [5, с. 499]. М.М. Бахтин видит другую сторону этого процесса – латинский язык преобразовывался в мертвый. Передавать на этом языке события, явления, концепции времени становилось невозможными. Бахтин пишет: «Восстановление классической чистоты языка неизбежно ограничивало его применение, ограничивало, в сущности, одной сферой стилизации ... Другая сторона возрождения – смерть» [5, с. 498–499].

В XVI веке. Процесс изменения языков охватил большую часть Западной Европы. Внутренними и внешними факторы являлись: культурное влияние других стран.

Бахтин указывает: «Новый мир и новые общественные силы, представляющие его, адекватнее выражали себя на народных национальных языках. Борьба этих языков с двумя вариантами латыни, которая часто носила форму» площадной перебранки «, отраженная, в частности, у Рабле, внесла, в языковое сознание «ощущение времени». Но с появлением национальных языков «сознание ... смогло ощутить своё сегодня, его непохожесть на вчерашнее, его границы и перспективы… Современность осознала себя, увидела своё лицо» [5, с.500]. С течением времени европейские деятели, изучающие науку о языках, определили идею историзма. Пришло осознание того, что языки могут не только изменяться, но и развиваться, в условиях современности. М.М. Бахтин повторяет мысль: «Два языка – два мировоззрения» [5, стр. 498]. Описывая продолжающуюся борьбу двух культур средневековье, он говорит: «Народный язык ... был языком жизни, материального труда и повседневной жизни, языком «низких» – в большинстве своём смеховых жанров... Между тем латынь была языком официального средневековья. Народная культура отражалась в ней слабо и несколько искаженно» [5, с.49].

М.М. Бахтин, выделял процесс взаимодействия и столкновения языков. Аспект диглоссии полностью присущ Ф. Рабле «исключительная свобода образов и их сочетаний, свобода от всех речевых норм, от всей установленной языковой иерархии» [5, 50]. М.М. Бахтин утверждал, что такая свобода может возникнуть только в условиях многоязычия. «Где творящее сознание живет в одном и единственном языке или где языки, если оно – это сознание – причастно много разграничены и не борются в нем между собою за господство, там невозможно преодоление этого глубинного, в самом языковом мышлении заложенного догматизма «влияния языка на человеческую мысль» [5, с. 504].

Заключение. Проанализировав публикации отечественных и зарубежных авторов по организации речевой деятельности в условиях билингвизма, можно с уверенностью сказать, что данная проблема актуальна и требует дальнейшего изучения и развития. Так как речевая деятельность представителей феномена билингвизма осуществляется в чрезвычайном разнообразии внешних социальных условий и определяется индивидуально-психологическими особенностями личности. Очевидно, на способность владеть двумя и более языками влияют многие факторы. Среди них: место жительства, родные языки родителей, первый язык, семейный язык, возраст, индивидуальные когнитивные функции.

Изучив труды М.М. Бахтина, можно утверждать: двуязычия (билингвизм) благотворно влияет на художественный мир и понимание исторических ценностей произведений. Помогает с точностью описать события и культуру различных эпох.

Список использованной литературы:

1. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) [Текст] / Е.М. Верещагин. – М., 1969.

2. Легостаева, О.В. Искусственный билингвизм. [Текст] Вопросы обучения / О.В. Легостаева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. –№ 6.

3. Глухова, В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. [Текст] / В.П. Глухова. – М.: АСТ: Астрель, 2005 – 351 с.

4. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.

5. Бахтин, М.М. Собрание сочинений, т. 4 (2), [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Языки славянской культуры, 2010. – 752 с.

Циркунова Н.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru

УДК 159.943:101.9(091)

Феномен «поступок» в психологии и философии М.М. Бахтина

Статья посвящена проблеме исследования поступка в психологии и философии М.М. Бахтина.

Ключевые слова: поступок, поведение, деятельность, ответственность, долг, правда, ценность, событие бытия, не-алиби в бытии.

The phenomenon of «act» in the psychology and philosophy of M.M. Bakhtin

The article is devoted to the problem of investigating the act in psychology and philosophy of M.M. Bakhtin.

Key words: act, behavior, activity, responsibility, duty, truth, value, event of being, non-alibi in being.

Введение. Интерес к исследованию феномена поступка многими учеными – мыслителями вызван не случайно. Поступки являются основной характеристикой человеческой деятельности, частью его социальной жизни. Это целенаправленные, разумные действия, которые оказывают влияние на окружающих и получают оценку. Исследование роли поступков в жизнедеятельности человека, в целом расширяет возможности прогнозирования его поведения, межличностного взаимодействия, психологического благополучия. Актуальность темы исследования обусловлена значимостью роли самого поступка для личности и общества.

Целью данной статьи является рассмотрение понимание категории поступка, сложившиеся в психологии и философии, в частности – трудах М.М. Бахтина.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых – психологов, философов, касающиеся заявлен-

ной проблемы. Использованы теоретические методы научного психологического исследования: изучение, анализ и обобщение философской, психологической литературы по исследуемой проблеме.

Результаты и их обсуждение. Актуальность осмысления категории поступка отражает не только интерес научных областей знаний: этики, праве, социологии, философии, психологии, педагогики к теме поступка, но и заботу о методологическом основании данной категории, в частности для психологии, где проблема осмысления категории поступка и пути исследования его роли и значимости в аспекте становления личности остается открытой.

В отечественной психологии с позиции субъектно-деятельностного подхода поступок рассматривается как осознанная единица поведения, выражающая отношение субъекта к другим людям (С.JI. Рубинштейн), как действие, реализующее двойственность отношений к цели и чему-то еще (А.Н. Леонтьев). В рамках культурно-исторического подхода поступок характеризуется как целостный акт, порожденный целостным сознанием, выходящим за рамки обыденного, как акт модификации и развития личности (В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков).

Ряд психологов [6; 8; 9] понимают под поступком действие, которое выражает отношение человека к другим людям, поставленной задаче, существующим социальным нормам, ценностям и поэтому, как правило, подвергающееся общественной оценке. С.Л. Рубинштейн называет поступком действие, в котором выражена позиция, сознательное отношение человека к другим людям, к нормам общественной морали. А.В. Петровский отмечает: «Поступок – это действие, которое получает или должно, или может получить серьезную общественную оценку» [8, с. 14]. А.Н. Леонтьев пишет, что поступок – это действие «… судьба которого определяется не из наличной ситуации» [6, с. 35].

В свою очередь, В.Г. Асеев указывает, что поступок – это всегда действие, оцениваемое в широком социальном контексте, действие, имеющее определенный социальный смысл [1, с.28].

По этому поводу С.Л. Рубинштейн утверждал «действие становится поступком по мере того, как и отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и другим людям как субъектам, само будучи дано как отношение, поднявшись в план сознания, т. е. превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие» [9, с. 53–54].

Еще одна точка зрения на поступок предложена П.А. Мясоедом. Он считал, что человек, изменяя окружающий мир с помощью событий, также меняет структуру действительности при помощи поступка: это становится целью его деятельности. «Это сложно структурированная, наполненная глубоким содержанием, развернутая во времени и пространстве активность, посредством которой индивид выходит за собственные пределы, преодолевает препятствия, которые ему чинит мир, воплощает себя в мире» [7, с. 96].

Автор отмечает: «… поведение, скорее, присуще организму с его выраженным стремлением к приспособлению, деятельность соизмерима с индивидом как объектом и субъектом общественных отношений, а поступок – с личностью, утверждающей свою самобытность выходом за наличные ограничения». С точки зрения П.А. Мясоеда, поступок является «борьбой человека с миром», «самодетерминированной активностью, проявлением стремления индивида к свободе вопреки обстоятельствам жизни». Таким образом, П.А. Мясоед рассматривает поступок как особого рода активность, присущую личности.

Авторы Б.С. Братусь, В.В. Петухов, В.В. Столин указывают, что личность начинается с поступка. По мнению же Л.И. Божович «Единицей исследования личности как целостной иерархической системы должен стать поступок». Понятие поступка отлично как от понятия действия (не обязательно включающего в себе внутреннюю мотивацию), так и от слишком широкого понятия деятельности. Совершение поступка, с точки зрения Л.И. Божович, всегда сопровождается борьбой мотивов и принятием решения личностью в пользу одного из них.

Наконец, еще один взгляд на понятие «поступок» содержится в работе современного психолога А.П. Вардомацкого. Автор, основываясь на концепции уровневого строения установок А.Г. Асмолова, выдвигает гипотезу об иерархическом строении поступка. При таком подходе поступок можно рассматривать как деятельность, в которой человек выражает нравственное отношение к миру и которая разворачивается одновременно в трех «плоскостях» – смысловой, целевой и операциональной – и опосредуется, соответственно, смысловыми, целевыми и операциональными установками» [4, с. 57].

В последние годы понятие поступка вновь стало привлекать внимание психологов-теоретиков. А.Д. Леонтьев в работе «К психологии поступка» отмечает, что взгляды авторов: В.В. Столина, В.П. Зинченко, Е.Е. Соколова и др., объединяет то, что они придают большое значение понятию поступка и ценностно нагружают его; они определяют поступок через соотнесение с действием как его более «высокую» разновидность и/или через соотнесение с личностью как ее сущностное проявление; ни у одного из них понятие поступка, при всей его значимости, не оказало заметного влияния на дальнейшие исследования. Ученый иллюстрирует разлом между философским и психологическим мышлением и приводит эпизод из биографии Уильяма Джеймса известного и как философа, и как психолога. А.Д. Леонтьев. писал, что в критической ситуации Джеймс «поставил на свободу» и «выиграл свою ставку». Иначе говоря, Джеймс смог разрешить свою экзистенциальную проблему через принятие неоднозначности и риска. В связи с чем, А.Д. Леонтьев делает вывод, что детальный анализ понятия поступка с опорой на философские работы открывает путь к пересмотру традиционной психологической парадигмы и введению в психологию идеи сознательного выбора и ответственности.

В связи со сказанным следует отметить, что признаки, через которые психологи вводят и описывают понятие поступка, разнятся, хотя и образуют гармоничное сочетание.

Иной, подход к поступку осуществляет известный русский ученый, философ, литературовед, М.М. Бахтин, к собственно философским трактатам, которого относится ранняя работа, написанная в начале 1920 года «К философии поступка». В ней М.М. Бахтин утверждает: «вся жизнь человека в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок: Я поступаю своей жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни – поступление» [3, с. 12].

В данной работе он рассматривает понимание бытия не как «бытия вообще», то есть безотносительно к человеку, а как совершающегося в человеке и для человека. Онтология человека при этом определяется взаимоотношением между «единственностью наличного бытия» и «целым бытием». На смену homo-sapiens приходит человек поступающий, выявляется онтологическая не случайность всякого поступка [3, с. 58]. Сам же человеческий поступок оказывается не чем-то извне данным, ставшим, а фактором, формулирующим бытие, специфическим проявлением человеческой жизни.

Категория поступка становится ключевой в системе новой онтологии и «первой философии» М.М. Бахтина. При этом он мыслится как форма непосредственной включенности индивида в бытие, как со-бытие. Под поступком философ понимает

любой ответственный способ отношения к бытию в плане его воплощения. Это и «поступок-мысль, и поступок чувство, и поступок-дело» [3, с. 50]. Бытие в таком случае предстает как «мир человеческого действия», «мир поступков», а поступок – как единственное доказательство того, что человек существует, что он «укоренен в бытии» и своим сознанием, и своими переживаниями, и характером своих действий.

Отстаивая новое понимание бытия, где задано «ответственное единство мышления и поступка», М.М. Бахтин вводит и новые категории, скорее, это категории – образы, первым из которых является «поступающее мышление» или «участное мышление». Человек, «участно мыслящий, – формулирует свой главный тезис автор «Философии поступка», – не отделяет своего поступка от его продукта». «Я есть», и я причастен бытию единственным и неповторимым образом. Я занимаю единственное, неповторимое, незаменимое для других место. То, что мною может быть совершенно, никем и никогда совершенно быть не может [3, с. 41]. И далее «Единственное мое (нетеоретическое) Я причастно к единственному бытию: Я есть в нем» [3, с. 42]. Поступок, таким образом, есть присутствие, бытийственная причастность человека ко всему происходящему в мире.

Для осознания активной причастности человека бытию со своего единственного места М.М. Бахтин вводит еще один образ – понятие – «не-алиби в бытии». Если «алиби» есть попытка доказать свою непричастность к чему-либо, то «не-алиби в бытии» лишает человека нравственного права на «алиби», то есть на уклонение от той единственной ответственности, которой является реализация его неповторимого места «в бытии, от неповторимого поступления, каковым является вся его жизнь». «Пафос моей маленькой жизни и бесконечного мира, – пишет М.М. Бахтин, – пафос моего участного «не-алиби в бытии» есть ответственное расширение контекста действительно признанных ценностей с моего единственного места» [3, с. 49]. Т.е. поступок выступает как осуществленность этого не-алиби в бытии, как нераздельное утверждение себя в нем, как способ бытия человека в мире с другими.

В связи с этим ведущую роль в бахтиновской философии поступка выполняет понятие «ответственность». Сам философ рассматривает ответственность как имманентное (то есть неотделимое от человека) свойство и главную характеристику нравственного человека. «Быть ответственным» означает способность «отвечать за себя», совершать поступки на основе признания своего не-алиби в бытии. Принять на себя ответственность за свое бытие всегда имеет в виду другого (других). И этот другой является не только соучастником, но и потенциальным свидетелем такого самоудостоверения личности. Ответственность по М.М. Бахтину, это всегда «испытание человека в человеке»: может или нет человек в бытии друг с другом «отвечать за себя»? Человеческое бытие испытывает себя на свои собственные возможности.

Поступок поэтому не может быть какой-то отвлеченной схемой. В его архитектонике М.М. Бахтин выделяет такие конкретные (и общие для всех поступков) компоненты, как: Я-для-себя, другой-для-меня и я-для-другого; все ценности действительной жизни и культуры, расположенные вокруг этих архитектонических точек действительного мира поступка: научные, этические, политические и, наконец, религиозные [3, с. 52]. Этим и обозначается место собственной позиции человека в мире, нравственно смысловое направление его поступка, персональная участность, характеризующаяся непосредственной сознательной включенностью в события, нравственной вменяемостью, свободно взятой на себя личной ответственностью.

М.М. Бахтин четко выделяет два способа бытия человека в мире – ответственный и безответственный. Первый, как мы уже уяснили, – поступок, второй фи-

лософ называет «самозванством» [3, с. 50] и поясняет: «Пытаясь понимать свою жизнь как скрытое представительство и каждый свой акт как ритуальность, мы становимся самозванцами» [3, с. 50]. Самозванство, таким образом, есть такой способ бытия, при котором действия человека не удостоверяются персональной ответственностью, то есть они не основаны на признании своего не-алиби в бытии. Они не являются личностно ориентированными, индивидуальными и свободно совершаемыми.

Комментируя условия возможности осуществления самозванного, то есть не собственного, способа бытия, М.М. Бахтин пишет: «Я прячется в другое и других, хочет быть только другим для других, войти до конца в мир других как другой, сбросить с себя бремя ответственности в мире Я (я-для-себя)». Таким образом, в ответственном поступке личность самоутверждает себя, в самозванном же действии происходит самоотчуждение личности.

Заключение. Таким образом, в настоящее время психологи вводят понятие «поступок» для обозначения:

- сознательных действий, в которых человек выражает свое отношение к другим людям и миру в целом и обладающих социальной значимостью;
- нравственных действий, т.е. действий, направленных на творческое воплощение существующих ценностей в индивидуальной деятельности, достижение нравственных идеалов, соблюдение нравственных императивов и т.д.;
- деятельности, в которой человек выражает свое нравственное отношение к миру;
- особой личностной активности человека, не сводимой к реализации отдельных действий или деятельности.

Рассмотрение человеческого поступка в работах М.М. Бахтина, как ответственного «вхождения» в бытие обязывает нас по-иному взглянуть на решение острейших глобальных проблем современности, экологических, освоения космоса и мирового океана, предотвращение войн, борьбы с терроризмом и человеконенавистничеством во всех его проявлениях.

Список использованной литературы:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Изд-во «МЫСЛЬ», 2006. – 158 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов – М.: Академия, 2002 – 170 с.
3. Бахтин, М.М. Философия поступка / М.М. Бахтин. Работы 1920-х годов. – Киев, 1994 – 150 с.
4. Вардомацкий, А.П. Моральная регуляция поведения личности / А.П. Вардомацкий // Под ред. В.М. Конона. 2007 – 170 с.
5. Войтыла, К. Личность и поступок / К. Войтыла // Иоанн Павел II. Соч.: В 2 т. Т. 1. – М.: Изд-во францисканцев, 2003 – 135 с.
6. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: из научного наследия / А.Н. Леонтьев // Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994 – 270 с.
7. Мясоед П.А. Системно-деятельностный подход к психологии развития / П.А. Мясоед // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 90–100.
8. Петровский, А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 14–25.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн // Сост., авт. коммент. и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер Ком, 2000. – 705 с.

Шмуракова М.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
shmurakova@mail.ru

УДК 159.928.235-057.87

Особенности отношения к своим способностям у студентов

Статья посвящена проблеме отношения студентов к своим способностям. Показано, что отношение к проявлению своих способностей у студентов связано с оценкой наличия/отсутствия данных способностей у субъекта окружающими и зависит от года обучения в вузе. Позитивное отношение к своим способностям способствует уверенности в дальнейшей успешной профессиональной карьере и заинтересованности в более глубоком изучении дисциплин.

Ключевые слова: одаренность, способности, креативность, личность, образование, социальное окружение, профессиональная деятельность, саморазвитие, творческая личность.

Characteristics of student's attitude toward their capacities and competences

The article is devoted to the problem of student's attitude toward their capacities and competences. the article shows that the attitude towards the capacities is related to the assessment of the availability / absence of the capacities of the subject by those around him and depends on the year of study at the university. A positive attitude towards one's capacities contributes to the confidence in the further successful professional career and the interest in a deeper study of the disciplines.

Key words: capability, capacity, competences, creativity, individuality, education, social surrounding, professional activities, self-development, creative personality.

Введение. В современных условиях одним из важнейших направлений деятельности вуза является создание условий для стимулирования развития творческого потенциала личности, поддержка студентов в реализации своих способностей. Творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Быть креативным жизненно необходимо учителю, программисту, маркетологу, юристу, торговому представителю. Основными требованиями к специалисту становятся творческий подход, креативность, способность к постоянному саморазвитию в профессиональном и личностном планах. Креативность стала залогом успешной и конкурентоспособной деятельности во всех сферах.

Необходимость поддержки одаренной молодежи в ее личностном и профессиональном становлении ставит новые задачи в организации образовательного процесса. Решение этих задач потребует целенаправленного развития исследовательской компетентности студентов, креативного потенциала личности.

Интерес к проблеме изучения способностей и одаренности получил широкое распространение в 20-е годы прошлого века и сохраняет свою актуальность на всем постсоветском пространстве в настоящее время. Существуют разные подходы к оценке и рассмотрению одаренности. Следует отметить, что в последние годы, независимо от взглядов на природу одаренности, она рассматривается как динамическая характеристика. При этом отмечается несколько важных положений, согласно которым развитие одаренности рассматривается только во взаимодействии развивающейся личности с ее социальным окружением (особое значение придается влиянию ближайшего социального окружения, к которому относят семью, школьный класс, студенческую группу, сверстников). Многие исследователи при-

дают большое значение влиянию на развитие и реализацию креативного потенциала личности внутренних факторов. К ним относятся личностные особенности, самосознание личности, ее направленность. В исследованиях подчеркивается, что позитивное отношение одаренных подростков к своей личности и способностям является важнейшим условием реализации интеллектуального потенциала [1].

Большинством исследователей отмечается, что для одаренного человека значимым является поддержка и одобрение окружающих, социальная реализация его личностных особенностей. Если этого по какой-то причине не происходит, то развитие личности идет по дисгармоничному типу – одаренность утрачивается или ее характер трансформируется в деструктивный [2].

Цель данной работы – изучение отношения к своим способностям различных категорий студентов.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач была разработана анкета, позволяющая оценить студентам вопросы, связанные с творческим самовыражением и условиями эффективной деятельности. Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$). В исследовании приняли участие 418 студентов: 300 студенток (девушек) и 118 студентов (юношей); 84 студентов 1 курса, 168 студентов 2 курса, 97 студентов 3 курса, 68 студентов 4 курса.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с целью и задачами исследования особенности одаренных студентов рассматривались в трех блоках: образовательные потребности, социальные связи, навыки учебной деятельности.

Проведенное исследование показало, что 28,1% студентов принявших участие в исследовании отмечают у себя наличие ярких интеллектуальных способностей, 15,1% – физических (спортивных) способностей, 30,9% – художественных, 1,4% организаторских. При этом 21,1% принявших участие в исследовании, отмечают наличие у себя особых, выдающихся способностей, а 55,9% полагают, что их способности такие же, как и у однокурсников. Следует отметить, что наличие у себя ярко выраженных способностей чаще отмечают юноши ($F=3,59$, $p<0,05$). При этом процент студентов, отмечающих у себя наличие каких-либо особых способностей, не зависит от года обучения в вузе (курса). Характеристика своих способностей студентами в зависимости от года обучения в вузе представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Характеристика своих способностей студентами в зависимости от года обучения в вузе

Наличие способностей	**1 курс**		**2 курс**		**3 курс**		**4 курс**	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Умственные (интеллектуальные)	28	33,7%	45	26,8	24	24,7%	20	31,1%
Физические (спортивные)	11	13,1%	26	15,4%	15	15,4%	11	16,3%
Художественные	26	30,9%	55	32,7%	29	29,9%	19	26,2%
Организаторские (коммуникативные)	2	2,4%	3	1,8%	0	0	1	1,6%
Нет определенных выдающихся способностей	19	22,6%	39	23,2%	29	29,9%	19	27,8%

При проведении исследования было выявлено, что более 25% студентов отмечают, что они не обладают никакими способностями. При этом количество считающих, что у них способностей нет, в процессе обучения от 1 к 4 курсу имеет тенденцию к снижению (F=2,18, p<0,07). Соответственно, количество студентов, считающих, что их способности такие же, как и у однокурсников в процессе обучения в вузе возрастает и достигает к 4 курсу 70%. При этом основные изменения в оценке своих способностей происходят на рубеже 2 и 3 курсов. Результаты исследования отношения студентов к своим способностям в зависимости от года обучения в вузе представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Отношение к своим способностям у студентов в зависимости от года обучения в вузе

Отношение к своим способностям	**1 курс**		**2 курс**		**3 курс**		**4 курс**	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Присутствуют выраженные способности	17	20,2%	38	22,6%	21	21,6%	13	19,1%
Способности отсутствуют	23	27,4%	46	27,3%	14	14,4%	7	10,3%
Способности такие же, как и у других	44	52,4%	84	50,0%	62	63,9	48	70,1%

Проведенное исследование показало, что оценка наличия/отсутствия у себя выдающихся способностей студентами тесно связана с оценкой наличия/отсутствия данных способностей у субъекта окружающими. Так, студенты, указывающие у себя наличие выдающихся способностей, достоверно чаще отмечают, что окружающие их люди (преподаватели, родители, родственники, друзья, однокурсники) подчеркивают наличие у них ярких способностей (F=20,09, p<0,00001).

Кроме того эта группа студентов чаще отмечает, что окружающие относятся с интересом к предлагаемым ими оригинальным идеям (F=3,25, p<0,07). Положительное отношение окружающих к проявлению способностей студентов в разнообразных видах деятельности, оказание своевременной поддержки создают необходимую основу для будущих профессиональных достижений. И самое главное – порождают уверенность в этом. Так, на вопрос: «Считаете ли Вы, что некоторые из Ваших идей принесли бы значительную пользу в той сфере деятельности, в которой Вы собираетесь работать?», большинство студентов этой группы отвечают положительно (F=15,8, p<0,00008).

При этом группа студентов, считающих, что они не обладают никакими способностями, достоверно чаще указывает, что окружающие вообще не замечают их оригинальных идей (F=4,15, p<0,005). Так же они уверены в том, что лишь в небольшой степени их идеи могли принести пользу в будущей профессиональной деятельности (F=11,1, p<0,0009).

Уверенность в своих силах, способностях, поддержке окружающих отражается и в особых образовательных потребностях данной категории студентов. Так, студенты, указывающие у себя наличие выдающихся способностей, достоверно чаще отмечают, что они сами предпочитают решать, что будут изучать и на каком уровне (F=8,88, p<0,003). При этом группа студентов, считающих, что они не обла-

дают никакими способностями, чаще указывает на то, что такого в их жизни никогда не бывает (F=3,19, p<0,07). Группа студентов, подчеркивающих, что обладают такими же способностями, что и однокурсники указывают промежуточный вариант, устанавливающий возможность решать, что будут изучать и на каком уровне в отдельных случаях (F=4,90, p<0,02).

Выделенные группы студентов так же различаются и по стремлению осваивать профессиональные дисциплины по углубленному индивидуальному плану. Так, студенты, указывающие у себя наличие выдающихся способностей, достоверно чаще отмечают, что они предпочитают обучение по углубленному индивидуальному плану (F=3,80, p<0,05).

Заключение. Полученные эмпирические результаты являются основой для разработки базовых компетенций студентов в условиях интегрирования образовательной среды и компетенций педагогов и образовательных менеджеров, работающих с данными категориями студентов.

Исследования в этом направлении представляются актуальными в связи с необходимостью создать максимально благоприятные условия для развития личностного потенциала студентов. Целесообразно поддерживать творческую среду, обеспечивать возможность самореализации одаренных студентов *в каждом учреждении образования.* Информация способствует решению вопроса подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области удовлетворения особых образовательных потребностей детей и сопровождения их по индивидуальному образовательному маршруту.

Список использованной литературы:

1. Климонтова, Т.А. Самоотношение и его влияние на положение интеллектуально одаренных подростков в учебной группе: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Т.А. Климонтова; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2003. – 18 с.

2. Парфёнова, Г.Л. Психологические особенности социальной компетентности личности с общей умственной одарённостью: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Г.Л. Парфёнова; Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Барнаул, 2007. – 255 с.

Franczyk Agnieszka
Uniwersytet Opolski, Polska, Opole University, Polish
Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki
afranczyk@uni.opole.pl

УДК 159.922.736.2

Związki małżeńskie wychowanków domów dziecka i ich jakość

Celem prezentowanego w artykule badania było znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jaka jest jakość związków małżeńskich wychowanków domów dziecka i czy różni się od jakości związków osób, które nigdy nie przebywały w placówce opieki zastępczej. Badaniami objęto 48 wychowanków domów dziecka oraz 48 osób, które wychowywały się w rodzinie naturalnej. Zastosowano następujące narzędzia badawcze: polską wersję Skali DAS G.B. Spaniera (Dyadic Adjustment Scale) oraz Kwestionariusz ankiety dla małżonków własnego autorstwa.

Uzyskane wyniki pokazują, że istnieje istotna zależność między jakością związku małżeńskiego, a faktem wychowywania się w domu dziecka. Prawie połowa (47,9%) byłych podopiecznych placówki uzyskała wynik wskazujący na niską jakość związku małżeńskiego, 29,2% – na średnią jakość związku, a 22,9% – na wysoką. W grupie osób, które wychowywały

się w rodzinie naturalnej tylko 18,8% uzyskało wynik wskazujący na niską jakość związku małżeńskiego, 56,3% uzyskało wynik wskazujący na średnią jakość związku, i 25% – na wysoką. Wychowankowie domów dziecka różnili się istotnie od grupy porównawczej w zakresie zgodności w małżeństwie, satysfakcji ze związku, ekspresji emocjonalnej, a także w zakresie wyniku ogólnego na skali DAS.

Słowa klucze: jakość związku małżeńskiego, domy dziecka, dorośli wychowankowie domu dziecka.

Marital relationships of adults who grew up in children's homes and their quality

The aim of research presented in this article was finding the answer to the question: what is the quality of marital relationships of adults who grew up in children's homes and whether it is different from the quality of relationships of people who were never in an institution of foster care. The subjects of the research are the 48 adults who grew up in children's homes and 48 people who grew up in natural families. In investigation were used the Polish version of the Spanier's Dyadic Adjustment Scale (DAS) and The Survey for a Spouse drew up by the author of this article.

The results that were obtained show, that there exists a significant connection between the quality of matrimonial relationships and the fact of being brought up in children's homes. Almost half of former foster children (47,9%) indicated a low quality of matrimonial relationships, 29,2% – average quality of relationships, and 22,9% – high quality. In a group of people who grew up in natural families only 18,8% indicated a low quality of their marital relationships, 56,3% got scores which indicate the average quality of their relationship, and 25% – show high quality. Adults who grew up in children's homes significantly differed from that comparative group when it comes to marital consensus, satisfaction with their relationships, emotional expressiveness, as well as in terms of the general results on the DAS scale.

Key words: quality of marital relationship, children's home, adults who grew up.

Każdy, kto planuje być lub już jest w związku małżeńskim, wiąże z nim pewne nadzieje i oczekiwania, upatruje w nim źródła zaspokojenia swoich potrzeb. Większości osób decydujących się na rozpoczęcie wspólnego życia zależy na jego trwałości i ogólnej satysfakcji. Według R. Lewisa i G. Spaniera, jakość małżeństwa jest „subiektywną oceną związku pary małżeńskiej z uwzględnieniem pewnej liczby wymiarów i ocen" [1, s. 826]. G. Spanier stworzył schemat modelu jakości i trwałości związku małżeńskiego [zob. 2, s. 265], w którym wskazał na zmienne, które mają znaczenie dla jego powodzenia. Wyróżnia zmienne odnoszące się do okresu przed zawarciem małżeństwa, zmienne działające w trakcie trwania małżeństwa oraz zmienne dodatkowe. Do pierwszej grupy zalicza podobieństwo, predyspozycje osobowościowe, wzory wyniesione z domu rodzinnego i pozytywny stosunek do autorytetów. Drugą grupę zmiennych stanowią takie elementy jak: odpowiedni status ekonomiczny i społeczny, zadowolenie z pracy zawodowej żony, optymalny skład osobowy rodziny, usytuowanie i zaangażowanie społeczne, ilość interakcji, odpowiedni podział i wypełnianie ról, efektywność komunikacji, gratyfikacje uczuciowe oraz wzajemne pozytywne odniesienie współmałżonków względem siebie. Natomiast zmienne dodatkowe to te, które decydują o tym, czy związek przetrwa. Z jednej strony są to, mogące się pojawić, bardziej korzystne od trwania w małżeństwie alternatywy, a z drugiej, zewnętrzne naciski by utrzymać relację.

Ponieważ jednym z ważnych czynników wpływających na jakość małżeństwa są wzory wyniesione z domu rodzinnego, w prezentowanym badaniu postawiono pytanie,

jaka jest jakość związków małżeńskich osób, które wychowywały się w domu dziecka. Ponieważ nie miały one dobrych wzorców w rodzinie naturalnej oraz odpowiedniego oparcia, przyjęto następujące hipotezy:

1. Jakość związków małżeńskich wychowanków domów dziecka jest w przeważającej mierze niska i jest znacząco niższa od jakości związków osób, które nie doświadczyły pobytu w placówce opieki zastępczej.

2. Jakość związków małżeńskich wychowanków domów dziecka jest niższa od jakości związku osób, które wychowywały się w rodzinie naturalnej, zarówno w zakresie wyniku ogólnego, jak i w poszczególnych wymiarach jakości związku: „satysfakcji", „zgodności", „spójności", „ekspresji emocjonalnej".

Metody, narzędzia i grupa badawcza. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W celu zebrania danych zastosowano polską wersję Skali DAS G. B. Spaniera oraz Kwestionariusz ankiety dla małżonków własnego autorstwa. Poniżej dokonano charakterystyki wymienionych narzędzi.

Skala DAS (Dyadic Adjustment Scale) G. B. Spaniera pozwala na określenie wysokiej, średniej lub niskiej jakości związku małżeńskiego. Zawiera 32 twierdzenia, które obejmują cztery aspekty przystosowania małżeńskiego:

- zgodność (Consensus) – rozumianą jako stopień wzajemnego porozumienia między małżonkami w sprawach ważnych dla funkcjonowania związku,
- spójność (Cohesion), rozumianą jako wspólne zaangażowanie małżonków w sprawy życia codziennego,
- satysfakcję (Dyadic Satisfaction), rozumianą jako ogólne zadowolenie ze związku i związaną z tym potrzebę trwania w związku,
- ekspresję emocjonalną (Emotional Expressiveness), odnoszącą się do wzajemnego okazywania sobie przez małżonków uczuć i wyrazów przywiązania [3, s. 1043].

Zdaniem G. B. Spaniera ocena związku małżeńskiego dokonywana przez partnerów zależy od różnic występujących między małżonkami, napięć istniejących w związku, odczuwanego przez małżonków zadowolenia, spójności polegającej na wspólnym zaangażowaniu małżonków w sprawy życia codziennego, zgodności małżonków w sprawach ważnych dla funkcjonowania związku [3, s. 1042].

Wynik ogólny otrzymuje się przez zsumowanie wyników uzyskanych w poszczególnych twierdzeniach. Zakres teoretyczny skali wynosi od 0 do 151 punktów [3, s. 1042]. Współczynniki rzetelności α-Cronbacha, wynoszą odpo¬wiednio dla poszczególnych podskal: satysfakcja $\alpha = 0{,}94$; zgodność $\alpha = 0{,}81$; spójność $\alpha = 0{,}90$; ekspresja emocjonalna $\alpha = 0{,}73$. Współczynnik rzetelności dla całej skali wynosi $\alpha = 0{,}96$ [3, s. 1044].

Kwestionariusz ankiety dla małżonków, zawiera pytania dotyczące czynników, które mogą różnicować jakość związku małżeńskiego. Składa się on z kilku części. Pierwsza pozwala uzyskać dane na temat czynników demograficzno-ekonomicznych, takich jak: płeć badanych, wiek, wykształcenie, staż związku, posiadanie dzieci, sytuacja finansowa i mieszkaniowa. Kolejna część kwestionariusza dotyczy czynników rodzinnych. Umożliwia ona uzyskanie informacje o tym, jaki stosunek mieli rodzice badanych do zawieranego przez nich związku, jak badani postrzegają małżeństwo rodziców oraz dzieciństwo ze względu na atmosferę domu rodzinnego, a także jak oceniają więź ze swoimi rodzicami.

W sumie przebadano 48 wychowanków domów dziecka, żyjących w związku małżeńskim o co najmniej 2 letnim stażu oraz 48 osób, które nigdy nie wychowywały się w domu dziecka, ale były podobne do wychowanków pod względem płci, wieku, stażu związku małżeńskiego, liczby dzieci oraz sytuacji materialnej. Szczegółowe dane na temat obu grup zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. – Wartości procentowe oraz średnie dla wybranych zmiennych w grupie wychowanków domu dziecka oraz w grupie porównawczej

Zmienna	**Wychowankowie domu dziecka** (N=48)		**Grupa Porównawcza** (N=48)	
Płeć	**N**	**%**	**N**	**%**
kobiety	34	70,8	34	70,8
mężczyźni	14	29,2	14	29,2
	Średnia		**Średnia**	
Wiek	37,83		39,13	
Staż związku	14,40		15,90	
Liczba dzieci	1,73		1,58	
Który to związek	**N**	**%**	**N**	**%**
pierwszy	43	89,6	46	95,8
drugi	5	10,4	2	4,2
Sytuacja finansowa	**N**	**%**	**N**	**%**
bardzo dobra	2	4,2	4	8,3
dobra	26	54,2	22	45,8
przeciętna	19	39,6	22	45,8
zła	1	2,1	0	0,0

W badaniach zastosowano analizę ilościową. W celu weryfikacji hipotez posłużono się takimi metodami statystycznymi, jak: test chi-kwadrat, test t Studenta, test U Manna-Whitneya.

Wyniki badań. W toku dociekań badawczych poszukiwano odpowiedzi na pytanie jaka jest jakość związków małżeńskich wychowanków domu dziecka i czy różni się od jakości związków osób, które nigdy nie przebywały w placówce pieczy zastępczej. W poniższej tabeli zaprezentowane zostały wyniki dotyczące poziomu jakości związków wychowanków w zestawieniu z grupą porównawczą. Dodatkowo zilustrowano je na wykresie.

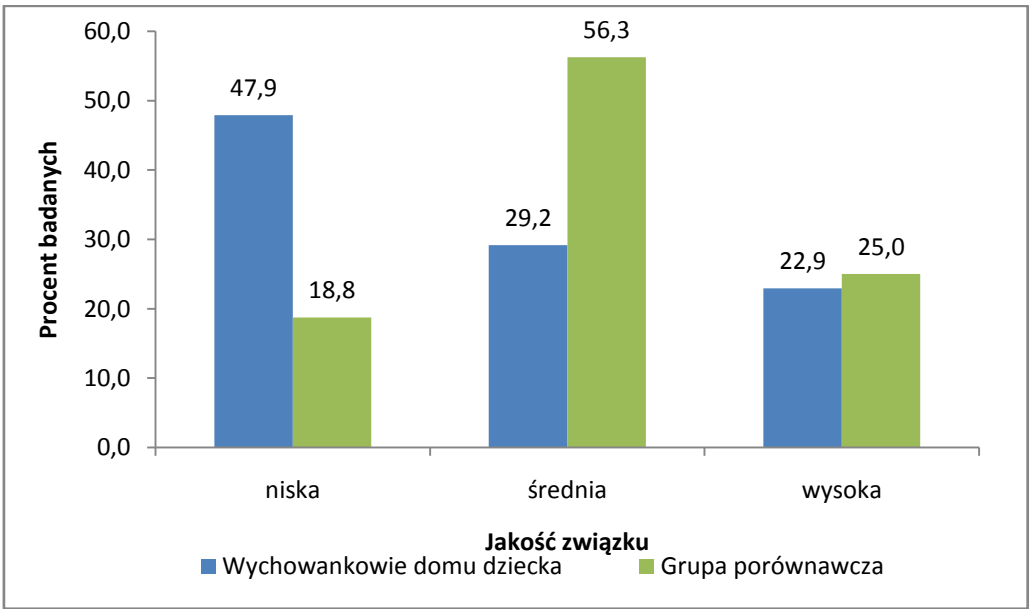
Tabela 2. – Jakość związków małżeńskich wychowanków domu dziecka oraz osób z grupy porównawczej.

Jakość związku małżeńskiego	**Wychowankowie domu dziecka**		**Grupa porównawcza**		**Ogółem**	
	N	%	N	%	N	%
niska (0-99 pkt)	23	47,9	9	18,8	32	33,3
średnia (100-115 pkt)	14	29,2	27	56,3	41	42,7
wysoka (116-151 pkt)	11	22,9	12	25,0	23	24,0
Razem	48	100,0	48	100,0	96	100,0

$Chi^2 = 11,1220$, df = 2, p = 0,003845

Na podstawie danych przedstawionych w tabeli 2 i na wykresie 1 można skonstatować, że udział procentowy badanych o niskiej jakości małżeństwa jest ponad dwa razy większy wśród wychowanków domu dziecka (47,9%) niż w gronie osób, które nie doświadczyły pobytu w placówce pieczy zastępczej (18,8%). Inaczej jest w gronie respondentów o średniej jakości związku. Udział procentowy osób z grupy porównawczej jest tutaj prawie dwukrotnie większy (56,3%) niż byłych podopiecznych placówki (29,2%). Natomiast w zbiorze osób o wysokiej jakości małżeństwa jest prawie

tyle samo przedstawicieli obu porównywanych grup (22,9% i 25%). Test chi-kwadrat wskazuje na nielosowy rozkład wyników i istotną zależność ($p < 0,005$) między jakością związku a wychowywaniem się w domu dziecka, co oznacza, że to czy ktoś wychowywał się w rodzinie naturalnej, czy też w placówce pieczy zastępczej ma istotne znaczenie dla oceny jakości związku małżeńskiego. Wychowankowie domu dziecka generalnie dużo niżej od grupy porównawczej oceniają jakość swojego związku.



Wykres 1. – Jakość związków małżeńskich wychowanków domu dziecka oraz grupy porównawczej

W tabeli 3 zaprezentowano wyniki badania nad jakością związków wychowanków domu dziecka oraz grupy porównawczej z uwzględnieniem poszczególnych wymiarów jakości małżeńskiej, *zgodności, spójności, satysfakcji* oraz *ekspresji emocjonalnej*. W celu sprawdzenia istotności różnic między grupami posłużono się testem t dla grup niezależnych.

Tabela 3. – Analiza różnic między wychowankami domu dziecka a grupą porównawczą w ocenie jakości związku małżeńskiego w poszczególnych jej wymiarach

Wymiary jakości związku	**Wychowankowie domu dziecka**		**Grupa porównawcza**		**Wyniki testu t**	**df**	**p**
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe			
zgodność	39,66	8,07	43,13	5,19	-3,26309	94	0,002
spójność	15,50	4,55	15,94	3,26	-0,54184	94	n.i.
satysfakcja	34,02	8,99	38,60	4,95	-3,09343	94	0,003
ekspresja emocjonalna	8,46	2,35	9,54	1,91	-2,47613	94	0,015
DAS ogólny	97,64	21,64	107,21	11,25	-3,02480	94	0,003

Legenda: n.i. – nie istotne

Analizując wartości średnie uzyskane przez badanych w poszczególnych wymiarach jakości małżeńskiej można stwierdzić, że osoby z grupy porównawczej

uzyskały wyższe wyniki niż wychowankowie domu dziecka. Różnice istotne statystycznie pojawiły się w przypadku *zgodności* (p = 0,002) rozumianej jako stopień wzajemnego porozumienia w sprawach ważnych dla funkcjonowania diady, w *satysfakcji* (p = 0,003) rozumianej jako ogólne zadowolenie ze związku wraz z potrzebą trwania w nim oraz w *ekspresji emocjonalnej* (p = 0,015), która odnosi się do wzajemnego okazywania sobie uczuć i wyrazów przywiązania. Osoby, które wychowywały się w rodzinie naturalnej uzyskały także istotnie wyższy od wychowanków domu dziecka wynik ogólny na skali DAS (p = 0,003). Różnice istotne statystycznie nie wystąpiły między badanymi jedynie w przypadku *spójności* rozumianej jako wspólne zaangażowanie małżonków w sprawy życia codziennego.

Wymiar jakości związku, jakim jest *zgodność* obejmuje 13 itemów. Respondenci mieli możliwość udzielenia odpowiedzi na sześciostopniowej skali od 0 do 5, gdzie 5 oznaczało „zawsze się zgadzamy", 4 – „prawie zawsze się zgadzamy", 3 – „czasem się zgadzamy", 2 – „często się nie zgadzamy", 1 – „prawie zawsze się nie zgadzamy", 0 – „zawsze się nie zgadzamy". W tabeli 4 zaprezentowano analizę różnic między wychowankami domu dziecka a osobami z grupy porównawczej w odpowiedziach na pytania skali DAS odnoszące się do *zgodności* w związku. W celu sprawdzenia poziomu istotności różnic zastosowano test U Manna-Whitneya.

Tabela 4. – Analiza różnic między wychowankami domu dziecka a osobami z grupy porównawczej w ocenie poszczególnych itemów składających się na podskalę: zgodność w małżeństwie

L.p.	**Itemy podskali zgodność**	Wychowankowie domu dziecka (N=48)		Grupa porównawcza (N=48)		**U**	**Z**	**df**	**p**
		Średnia	Odch. Std	Średnia	Odch. Std				
1	Rozporządzanie budżetem rodzinnym	3,67	1,12	4,06	0,63	945	-1,51316	94	n.i.
2	Sposób spędzania wolnego czasu	3,63	0,87	3,79	0,82	1020	-0,96358	94	n.i.
3	Poglądy religijne	3,77	1,42	4,25	1,06	923	-1,67436	94	n.i.
4	Nasi przyjaciele	3,60	1,07	3,94	0,63	963,5	-1,37759	94	n.i.
5	Konwenanse (poprawne lub odpowiednie zachowanie się)	3,60	0,98	3,65	0,91	1120	-0,23082	94	n.i.
6	Filozofia życia	3,25	1,10	3,73	0,84	858	-2,15066	94	0,032
7	Stosunki z rodzicami, teściami	2,43	1,59	3,81	0,76	585	-4,1511	94	0,000
8	Cele, dążenia, wartości	3,58	1,05	4,17	0,63	782,5	-2,7039	94	0,007
9	Ilość czasu spędzanego razem	3,73	1,11	3,65	0,96	1077	0,54591	94	n.i.
10	Podejmowanie ważniejszych decyzji	3,88	1,02	4,17	0,78	987	-1,2054	94	n.i.
11	Obowiązki domowe	3,58	1,11	3,75	1,08	1049	-0,75108	94	n.i.
12	Zainteresowania	3,40	1,23	3,25	0,84	1033	0,86832	94	n.i.
13	Decyzje dotyczące pracy zawodowej, kariery	3,63	1,06	3,81	0,76	1046,5	-0,7694	94	n.i.

Legenda: n.i. – nie istotne

W oparciu o dane zawarte w tabeli 4 można zauważyć, że wychowankowie domu dziecka istotnie niżej w stosunku do osób z grupy porównawczej ocenili *zgodność* w trzech obszarach, mianowicie w kwestii filozofii życia (p = 0,032), w kwestii stosunków

z rodzicami i teściami (p = 0,000) i w odniesieniu do celów, dążeń i wartości (p = 0,007). Uzyskane średnie wskazują na to, że osoby z grupy porównawczej częściej niż wychowankowie udzielały odpowiedzi „prawie zawsze się zgadzamy" w danej sprawie, natomiast wychowankowie częściej wskazywali odpowiedź „czasem się zgadzamy". Byli podopieczni domu dziecka niżej od osób z grupy porównawczej ocenili zgodność w zakresie rozporządzania budżetem rodzinnym (M = 3,57; M = 4,06), w zakresie poglądów religijnych (M = 3,77; M = 4,25), wspólnych przyjaciół (M = 3,60; M = 3,94) oraz zgodność w podejmowaniu ważniejszych decyzji (M = 3,88; M = 4,17), w tym decyzji dotyczących pracy zawodowej i kariery (M = 3,63; M = 3,81). Bardzo podobne odpowiedzi u wychowanków domu dziecka i osób z grupy porównawczej pojawiły się w ocenie *zgodności* między małżonkami związanej ze sposobem spędzania czasu wolnego (M=3,63; M = 3,79), w kwestii konsensów, czyli zasad właściwego zachowania się (M = 3,60; M = 3,65) oraz ilości czasu spędzanego razem. W ostatnim przypadku na nieco wyższą zgodność wskazali wychowankowie (M = 3,73; M = 3,65). Wyżej ocenili oni także zgodność w kwestii zainteresowań (M = 3,40; M = 3,25). Uzyskane przez obie grupy badanych średnie wskazują, że w większości spraw partnerzy „czasem się zgadzają" lub „prawie zawsze się zgadzają". Jednakże w grupie porównawczej w obszarach takich jak poglądy religijne, cele, dążenia i wartości, podejmowanie ważniejszych decyzji życiowych i rozporządzanie budżetem rodzinnym pojawiły się średnie powyżej 4,0, które wskazują na to, że badani oscylowali między odpowiedzią „prawie zawsze się zgadzamy" a „zawsze się zgadzamy". Tak wysokie średnie w pytaniach składających się na podskalę *zgodność* nie pojawiły się u wychowanków domu dziecka.

W tabeli 5 zawarto pytania odnoszące się do *satysfakcji* małżeńskiej. Badani udzielali odpowiedzi na sześciostopniowej skali od 0 do 5, gdzie 0 oznaczało „zawsze", 1 – „bardzo często", 2 – „dość często", 3 – „czasem", 4 – „bardzo rzadko", 5 – „nigdy". W pytaniu nr 3, nr 4, zgodnie z tabelą 4, punktacja była odwrócona. Pytanie nr 8 opatrzone było pięciostopniową skalą od 0 do 4, gdzie 0 oznaczało „nigdy", 1 – „bardzo rzadko", 2 – „czasem", 3 – „prawie każdego dnia", 4 – „każdego dnia". Przedostatnie pytanie odnosiło się do siedmiostopniowej (0 – 6) skali szczęścia, na której małżonkowie określali jak bardzo są szczęśliwi lub nieszczęśliwi w związku. Natomiast w ostatnim pytaniu respondenci proszeni byli o ustosunkowanie się do sześciu twierdzeń (0 – 5) charakteryzujących ich stosunek do związku i jego przyszłości.

Analizując dane zawarte w tabeli 5 można stwierdzić, że wychowankowie domu dziecka różnili się istotnie od grupy porównawczej w odpowiedziach na połowę pytań podskali odnoszącej się do *satysfakcji* z małżeństwa. Okazuje się, że wychowankowie placówki istotnie częściej niż osoby, które wychowywały się w rodzinie myślą lub rozmawiają o rozwiązaniu swojego małżeństwa (p = 0,015), w związkach wychowanków częściej któryś z małżonków wychodzi z domu po ostrej kłótni (p = 0,001), wychowankowie znacząco rzadziej ufają partnerowi (p = 0,007) i częściej żałują z powodu zawarcia związku (p = 0,043). Wychowankowie rzadziej niż osoby z grupy porównawczej myślą, że ich życie małżeńskie układa się pomyślnie. Różnica między grupami osiągnęła w przypadku tego czynnika poziom trendu (p = 0,06). Istotną różnicę zaobserwowano także analizując wyniki uzyskane przez ankietowanych na skali szczęścia. Wychowankowie znacząco niżej od osób z grupy porównawczej oceniają szczęśliwość swojego związku (p = 0,002). Najczęściej określali swój związek jest „szczęśliwy", natomiast osoby z grupy porównawczej częściej deklarowały, że jest on „bardzo szczęśliwy".

Tabela 5. – Analiza różnic między wychowankami domu dziecka a grupą porównawczą w ocenie poszczególnych itemów składających się na podskalę: satysfakcja małżeńska

L.p.	Itemy podskali satysfakcja	Wychowankowie domu dziecka (N=48)		Grupa porównawcza (N=48)		U	Z	df	p
		Średnia	Odch. Std	Średnia	Odch. Std				
1	Jak często myślisz lub rozmawiasz o rozwiązaniu Waszego małżeństwa/związku?	4,04	0,99	4,46	1,07	820	-2,42911	94	0,015
2	Jak często któreś z Was wychodzi z domu po ostrej kłótni?	3,75	1,23	4,52	0,82	703	-3,28644	94	0,001
3	Jak często myślisz, że Wasze wspólne życie układa się pomyślnie?	2,98	1,21	3,42	1,01	894,5	-1,8832	94	0,060
4	Czy ufasz współmałżonkowi/ partnerowi?	3,75	1,33	4,50	0,88	784	-2,6929	94	0,007
5	Jak często zdarza Ci się żałować z powodu zawarcia małżeństwa/wejścia w związek?	4,08	1,09	4,58	0,82	875,5	-2,02243	94	0,043
6	Jak często się Państwo kłócą?	3,06	1,02	3,15	0,87	1126	-0,18685	94	n.i.
7	Jak często „gracie sobie na nerwach”?	3,21	1,09	3,38	0,79	1075,5	-0,5569	94	n.i.
8	Jak często całuje Pani swojego małżonka/partnera?	2,73	1,25	2,92	1,07	1036,5	-0,84268	94	n.i.
9	Szczęśliwość związku	3,02	1,36	3,83	1,17	733,5	-3,06295	94	0,002
10	Stosunek do związku	3,40	1,20	3,85	0,92	930	-1,62307	94	n.i.

Legenda: n.i. – nie istotne

W pozostałych pytaniach nie odnotowano różnic istotnych statystycznie między grupami. Uzyskane przez badanych średnie sugerują, że wychowankowie kłócą się nieco częściej (M = 3,06) niż osoby z grupy porównawczej (M = 3,15), częściej grają sobie na nerwach (M = 3,21; M = 3,38) i rzadziej całują swoich małżonków (M = 2,73; M = 2,92). Jeśli chodzi o stosunek badanych do związku (pytanie nr 10), to średnie wartości wskazują, że wychowankowie są bliżsi twierdzeniu „Bardzo chcę, aby mój związek był udany i postaram się zrobić to, co do mnie należy, aby tak było”, natomiast osoby z grupy porównawczej są bliższe deklaracji „Bardzo chcę, aby mój związek był udany i zrobię wszystko, co mogę, aby tak było”. Chodziło tutaj o sprawdzenie jak bardzo małżonkom zależy na związku. W pierwszym zdaniu pojawia się sformułowanie „postaram się zrobić to, co do mnie należy” natomiast w drugim „zrobię wszystko, co mogę” aby mój związek był udany.

W tabeli 6 zaprezentowane zostały dane pozwalające określić kolejny z wymiarów jakości związku małżeńskiego jakim jest *spójność*. Podskala zawiera pięć pytań. Przy pytaniu nr 1 badani odpowiadali posługując się pięciostopniową skalą od 0 do 4, gdzie 0 oznaczało „nigdy”, 1 – „bardzo rzadko”, 2 – „czasem”, 3 – „prawie każdego dnia”, 4 – „każdego dnia”, natomiast w kolejnych czterech pytaniach respondenci dysponowali

sześciostopniową skalą od 0 do 5, gdzie 0 oznaczało „nigdy", 1 – „rzadziej niż raz w miesiącu", 2 – „raz lub dwa razy w miesiącu", 3 – „raz lub dwa razy w tygodniu", 4 – „raz na dzień", 5 – „częściej". Analizując uzyskane wyniki należy stwierdzić, że zarówno wychowankowie domu dziecka jak i osoby z grupy porównawczej bardzo podobnie ustosunkowali się do zagadnień wyszczególnionych w podskali *spójność.*

Tabela 6. – Analiza różnic między wychowankami domu dziecka a grupą porównawczą w ocenie poszczególnych itemów składających się na podskalę: spójność w małżeństwie.

L.p.	**Itemy podskali spójność**	Wychowankowie domu dziecka (N=48)		Grupa porównawcza (N=48)		**U**	**Z**	**df**	**p**
		Średnia	Odch. Std	Średnia	Odch. Std				
1	Czy wspólnie angażują się Państwo w sprawy nie związane z obowiązkami rodzinnymi?	2,17	1,02	2,31	0,78	1022,5	-0,94526	94	n.i.
2	Inspirująca wymiana myśli	2,67	1,31	3,04	1,17	989,5	-1,18708	94	n.i.
3	Wspólny śmiech	3,96	1,18	3,94	0,93	1076	0,55324	94	n.i.
4	Spokojna dyskusja na jakiś temat	3,50	1,13	3,42	0,96	1072,5	0,57888	94	n.i.
5	Wspólne układanie planów	3,21	1,35	3,23	1,12	1121	0,22349	94	n.i.

Legenda: n.i. – nie istotne

Spójność w małżeństwie rozumiana jako wspólne zaangażowanie małżonków w sprawy życia codziennego stanowi wymiar jakości związku, w którym nie odnotowano różnic istotnych statystycznie między wychowankami domu dziecka a grupą porównawczą. Okazuję się, że wychowankowie i osoby z grupy porównawczej w podobnym stopniu angażują się w sprawy nie związane z obowiązkami rodzinnymi (M = 2,17; M = 2,31), z podobną częstotliwością doświadczają inspirującej wymiany myśli (M = 2,67; M = 3,04), wspólnego śmiechu (M = 3,96; M = 3,94), spokojnej dyskusji na jakiś temat (M = 3,50; M = 3,42) oraz równie często wspólnie układają plany (M = 3,21; M = 3,23).

Tabela 7. – Analiza różnic między wychowankami domu dziecka a ich małżonkami w ocenie poszczególnych itemów składających się na podskalę: ekspresja emocjonalna.

L.p.	**Itemy podskali ekspresja emocjonalna**	Wychowankowie domu dziecka (N=48)		Grupa porównawcza (N=48)		**Z**	**df**	**p**
		Średnia	Odch. Std	Średnia	Odch. Std			
1	Wzajemne okazywanie uczuć	3,75	1,00	4,08	0,71	0,40000	94	n.i.
2	Stosunki seksualne	3,60	1,09	4,00	0,80	-0,25000	94	0,079
3	Niechęć do odbycia stosunku płciowego z powodu zmęczenia	0,48	0,50	0,69	0,69	0,66667	94	n.i.
4	Nieokazywanie miłości	0,63	0,49	0,77	0,42	0,28868	94	n.i.

Legenda: n.i. – nie istotne

Ekspresja emocjonalna będąc jednym z wymiarów jakości związku małżeńskiego, w skali DAS Spaniera obejmuje cztery pytania. Dwa pierwsze odnoszą się do zgodności w zakresie okazywania sobie uczuć oraz stosunków seksualnych. Ocena została tu wyrażona na sześciostopniowej skali od 0 do 5, gdzie 5 oznaczało „zawsze się zgadzamy", 4 – „prawie zawsze się zgadzamy", 3 – „czasem się zgadzamy", 2 – „często się nie zgadzamy", 1 – „prawie zawsze się nie zgadzamy", 0 – „zawsze się nie zgadzamy". Natomiast kolejne dwa pytania brzmiały „Czy któraś z wymienionych sytuacji była przyczyną różnicy zdań lub stanowiła problem w waszym związku w ostatnich kilku tygodniach?". Odpowiedzi miały charakter dychotomiczny, „tak" – 0 lub „mie" – 1. Uzyskane przez badanych wyniki w zakresie *ekspresji emocjonalnej* zaprezentowano w tabeli 7.

Na podstawie informacji zawartych w tabeli 7 stwierdzono, że nie występują różnice istotne statystycznie między wychowankami domu dziecka a grupą porównawczą w odpowiedziach na pytania tworzące podskalę o nazwie *ekspresja emocjonalna*. Można jednak zaobserwować, że wychowankowie nieznacznie niżej od osób z grupy porównawczej oceniają zgodność w kwestii wzajemnego okazywania sobie uczuć (M = 3,75; M = 4,08) oraz w kwestii stosunków seksualnych (M = 3,6; M = 4,0 – różnica na poziomie trendu p = 0,079). Prawie połowa wychowanków domu dziecka stwierdziła, że w ciągu ostatnich dwóch tygodni nie pojawił się problem z niechęcią do odbycia stosunku płciowego z powodu zmęczenia (M = 0,48), natomiast w grupie porównawczej dwie trzecie badanych nie zarejestrowało tego typu trudności (M = 0,69).

Podsumowanie wyników badań. Hipoteza pierwsza zawierająca się w twierdzeniu: Jakość związków małżeńskich wychowanków domu dziecka jest w przeważającej mierze niska i jest znacząco niższa od jakości związków osób, które nie doświadczyły pobytu w placówce opieki zastępczej została pozytywnie zweryfikowana. Wychowanków domu dziecka cechuje istotnie niższy poziom jakości związku małżeńskiego od osób, które dzieciństwo spędziły w rodzinie naturalnej. Formułując hipotezę drugą założono, że: Jakość związków małżeńskich wychowanków domu dziecka różni się od jakości związków osób z grupy porównawczej w taki sposób, że jest znacząco niższa w poszczególnych jej wymiarach. Wychowanków cechuje niższa *satysfakcja,* niższa *zgodność,* niższa *spójność,* oraz niższa *ekspresja emocjonalna*. Wyniki badań pokazują, że hipoteza ta została pozytywnie zweryfikowana w odniesieniu do trzech z czterech wymiarów jakości związku oraz w odniesieniu do wyniku ogólnego na skali DAS. Wychowankowie domu dziecka osiągnęli istotnie niższe wyniki na skali *zgodności*, *satysfakcji, ekspresji emocjonalnej* oraz istotnie niższy wynik ogólny na skali DAS, mieszczący się w przedziale wskazującym na niski poziom jakości związku badanych.

Chcąc zinterpretować uzyskane wyniki, warto postawić pytanie, jakie czynniki spowodowały, że wychowankowie domu dziecka osiągnęli znacząco niższą jakość związków małżeńskich? A. Gałkowska [4] na podstawie swych badań dowodzi, że rodzice z całą pewnością są dla swoich dzieci pierwszą parą dwojga ludzi, którą one na co dzień obserwują. Rodzice, jako małżonkowie, chcąc tego czy nie, stanowią dla swoich dzieci pierwszy i niepowtarzalny wzór socjalizacyjny. Co więcej, ich pożycie małżeńskie obserwowane w dzieciństwie – jak się okazuje – wywiera znaczący wpływ na rozwój osobowości dzieci, na ich prawidłowe funkcjonowanie po latach – w dorosłym życiu. Na podstawie rezultatów badań A. Gałkowskiej można skonstatować, że oddziaływanie jakości małżeństwa rodziców na ich dziecko jest wyjątkowo silne, wyjątkowo wielostronne i wyjątkowo długotrwałe. Spostrzegana przez dziecko jakość małżeństwa rodziców wpływa m.in.: na ukształtowanie obrazu siebie i poziomu samoakceptacji, na jakość współżycia z innymi ludźmi, na siłę życiowych dążeń i efektywność ich realizowania. Autorka pokazuje, że osoby, które małżeństwa swoich rodziców spostrzegały w

dzieciństwie jako bardzo szczęśliwe cechuje nadzwyczajna umiejętność nawiązywania satysfakcjonujących kontaktów z ludźmi, elastyczność w kontaktach interpersonalnych, sprawność działania, ciepło i serdeczność. Osoby te potrafią dobrze radzić sobie w sytuacjach trudnych. Takie cechy osobowości zapewniają im bardzo dobre funkcjonowanie w swoich małżeństwach, rodzinach i w ogóle w społeczeństwie.

Badani wychowankowie domu dziecka z pewnością nie mogli liczyć na pozytywny wzorzec małżeństwa swoich rodziców. Szczegółowe analizy pokazują, że tylko 6,3% wychowanków oceniło związek rodziców jako szczęśliwy, natomiast zdecydowana większość jako konfliktowy (27,1%) lub zwyczajny (27,1%), a rodzice 18,8% wychowanków rozwiedli się, co pozwala przypuszczać, że mieli oni trudność w rozwiązywaniu konfliktów. Wychowankowie istotnie częściej niż osoby z grupy porównawczej deklarowali, że w ich małżeństwach zdarza się wychodzenie z domu po ostrej kłótni. Być może jest to właśnie schemat zaczerpnięty z pełnego sporów i niezgody środowiska rodzinnego. Co więcej, w 64,6% przypadków było to środowisko z problemem alkoholowym.

Wychowankowie domu dziecka różnili się istotnie od osób z grupy porównawczej w ocenie *zgodności* w zakresie filozofii życia, celów, dążeń i wartości. Brak rodziny i wychowanie instytucjonalne mogą przyczyniać się do różnego rodzaju trudności w życiu dorosłym [5, s. 60]. Niezaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa w okresie dzieciństwa oraz potrzeb afiliacyjnych, takich jak potrzeba miłości, przynależności i więzi emocjonalnej może prowadzić do poczucia zagrożenia i osamotnienia. Skutkiem może być także poczucie niższości i zaniżone aspiracje. Zaobserwowano, że wychowankowie domu dziecka mają trudność w racjonalnym podejmowaniu decyzji, nie zawsze potrafią wykorzystywać zdobyte doświadczenia i myśleć perspektywicznie [6, s. 62].

B. Baran na podstawie przeprowadzonych badań stwierdził, że dzieci wychowywane w placówce opiekuńczo-wychowawczej, czyli w środowisku o niewystarczającej więzi społeczno-emocjonalnej, w przeciwieństwie do dzieci wychowywanych w rodzinach, wykazują mniejszą tolerancję na frustrację, częściej przeżywają lęk, mają obniżoną, nieadekwatną i niestabilną samoocenę oraz cechuje je obniżony poziom aspiracji [7, s. 48-50, 59-62, 69-76, 123-124]. Co niewątpliwie ma swoje konsekwencje w dorosłym życiu wychowanków.

Wychowankowie różnili się także od osób z grupy porównawczej w kwestii stosunków z rodzicami i teściami. Przyczyną niezgodności może być fakt, że 10,4% wychowanków zamieszkało ze swoimi teściami. Powszechnie wiadomo, że nie jest to najbardziej korzystana sytuacja dla małżeństwa. Bliskość przestrzenna z teściami może rodzić napięcia i prowadzić do konfliktów. Do tego pojawia się pewna nierównowaga sił. Osoby, które wychowały się w rodzinie naturalnej zazwyczaj mogą liczyć na swoich rodziców, natomiast wychowankowie nie. Ponadto z szczegółowej analizy zgormadzonych w badaniu danych, wynika, że 12,5% teściów wychowanków było negatywnie ustosunkowanych do wybranego przez ich syna lub córkę partnera życiowego, co mogło powodować trudności we wzajemnych relacjach. Natomiast rodzice wychowanków domu dziecka najczęściej prezentowali postawę obojętną (35,4%) wobec współmałżonka swojego dziecka. Innym źródłem różnicy zdań w kwestii stosunków z rodzicami i teściami może być tendencja wychowanków do idealizacji rodziców biologicznych, wynikająca z rzadkiego kontaktu z nimi i tęsknoty.

W prezentowanych badaniach wychowankowie domu dziecka uzyskali istotnie niższe od osób z grupy porównawczej wyniki na skali *satysfakcji* z małżeństwa. Istotnie częściej myślą oni lub rozmawiają o rozwiązaniu swojego małżeństwa i częściej żałują z powodu zawarcia związku. Rzadziej ufają swojemu współmałżonkowi i rzadziej myślą, że ich życie małżeńskie układa się pomyślnie. Znacząco niżej od osób z grupy

porównawczej oceniają także szczęśliwość swojego związku. Prawdopodobnie jest to skutek nieprawidłowej lub zerwanej więzi z rodzicami, która prowadzi do zachwiania poczucia bezpieczeństwa i niezaspokojenia potrzeb emocjonalnych, niezbędnych dla budowania satysfakcjonujących relacji. Rodzice wychowanków, jako osoby znaczące, zawiedli zaufanie swoich dzieci, co skutkuje trudnością w obdarzeniu zaufaniem osób ważnych dla wychowanków, w tym ich małżonków.

Na koniec warto jednak podkreślić, że mimo doświadczenia pobytu w domu dziecka prawie co czwarty wychowanek żyje w małżeństwie o wysokiej jakości. Zbliżony rezultat uzyskały osoby bez bagażu w postaci dzieciństwa w placówce pieczy zastępczej. Zaprezentowane w artykule wyniki są częścią większego projektu badawczego autorki [8], którego celem było opisanie czynników różnicujących jakość związków małżeńskich wychowanków domów dziecka .

Bibliografia:

1. Spanier G.B., Lewis R.A. *Marital Quality. A Review of the Seventies*. „Journal of Marriage and the Family" 1980, nr 42.
2. Nęcki Z. *Wzajemna atrakcyjność*, Warszawa 1990.
3. Cieślak K. *Polska wersja Skali G.B. Spaniera służącej do pomiaru jakości związku małżeńskiego (DAS).* „Przegląd Psychologiczny" 1989, nr 4, t. XXXII.
4. Gałkowska A. *Zasięg oddziaływania jakości małżeństwa rodziców na dzieci w ich dorosłym życiu*. „Małżeństwo i Rodzina" 2002, nr 1. Pozyskano 02.08.2014 z sieci www: http://www.malzenstwoirodzina.republika.pl/mir2.html#psy
5. Czeredrecka B., *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*. Warszawa 1988.
6. Sendyk M. S*połeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*. Kraków 2001.
7. Baran B., *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka (Studium porównawcze osobowości dzieci wychowanych w państwowych domach dziecka i rodzinach)*, Warszawa – Poznań 1981.
8. Franczyk A. *Jakość związków małżeńskich wychowanków domów dziecka*. Opole 2016.

Kasáčová Bronislava

Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education, Slovakia
Professor of Pedagogy, university teacher and researcher at Department of Primary and Preprimary Education

Krnáčová Ingrida

Student participated in the research related to the project VEGA 1/0598/15 „Children at the threshold of education and their world" principal investigator Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová PhD

УДК 316.628

Research on children qualitative way to recognise children's pre-concepts of social world

The aim of the article is to introduce research results from research of today´s children. Research was done in years 2016-2017. The aim of the research is to examine the concepts and preconceptions of 5-7 years old children within their social space and to compare them with adults' views on current children and their concepts. The research sample is 284 respondents – children, preschool teachers, primary school teachers and parents. In research is used combined (qualitative-quantitative) research strategy. The methods used are semi-structured interviews with children and questionnaire for adults. The most important

research finding is that in many areas the views of adults on children and their world have not been identified with children's answers. Our research question was: How current children perceive and experience their social space in comparison to adults opinions about them.

Key words: social space, young learners, parent, grandparent, teacher, opinion, concept, preconception, toy, leisure time.

Introduction. The theoretical basis of the qualitative part is hermeneutics, we approach to the phenomenon in order to understand it, we are looking for the meaning of the phenomenon to reflect the reality and we perform a phenomenological analysis. In research we investigate children point of view on world.

The quantitative part of the research is based on constructivism, a method of dealing with the ways in which people interpret the world. Constructivism as philosophies emerging in the 20th century deal with so called „true knowledge“ the essence of which is active knowledge based on own experience. The most famous and the most important representatives of constructivism are J. Piaget [1] , L.S. Vygotskij [2] and J.S. Bruner [3].

An important for research is discovery in J. Piaget [1] theory – the influence of the environment in formation of knowledge in interaction with the subject. In the process of knowledge an adult or child are discoverers and designers, who designs, or reconstructs knowledge passing from the ideas to the constructing of the knowledge.

The basic for research is theory of Vygotskij, [2] which emphasizing the functioning of the human mind can be explained only by social interaction, because the mind is shaped in social contact with others. Human development and knowledge is directly affected by the social environment, society and culture. An important benefit of Vygotsky's theory is the problem of thinking and speech. According to Vygotsky, speech is a tool of thinking. The meaning of word relates to process of thinking.

For the purposes of our research we are also using the theory of J.S. Brunner´s [3]. theory of cognitive development of children empowering the world through representations. For representation, Bruner considers cognitive man's relationship to the world. Each area of knowledge can be represented by a set of activities, set of images or a set of logical statements and expressions. Human go through three levels of knowledge / three levels of representation: enactive mode (active), iconic mode, symbolic mode.

Our research of the social space of current children, is based on the Bronfenbrenner [4] theory of ecological systems (1979). We are mostly interested in the *closest social space* of current 5–7 year old children, according to the Bronfenbrenner [4] theory it is a *microsystem*, where: *family* – in our research represented under the category *home*, under the category “home” we are specifically examining grandparents from the perspective of children, *neighborhood* – which is in our research understood as the game and the toy, *institution* – in our research understood as *leisure time*. (see Fig. 1)

Nowadays, we can feel that the influence of the media has intensified considerably in recent years and it is gradually getting closer to the closest space of man. In our research, we want to investigate the transfer of the influence of media from the interface of the exosystem and mesosystem in Bronfenbrenner theory from 1979 to the microsystem layer, the closest, most personal area of the current children.

Another area in which the status has changed comparing to 1979 in the Bronfenbrenner [4] are the grandparents. We want to investigate if due to various factors influencing the changing nature of the current family, family crisis, «opening» of borders, and so on. nowadays, grandparents have moved from the closest social space of the child (microsystem) little further (mesosystem).

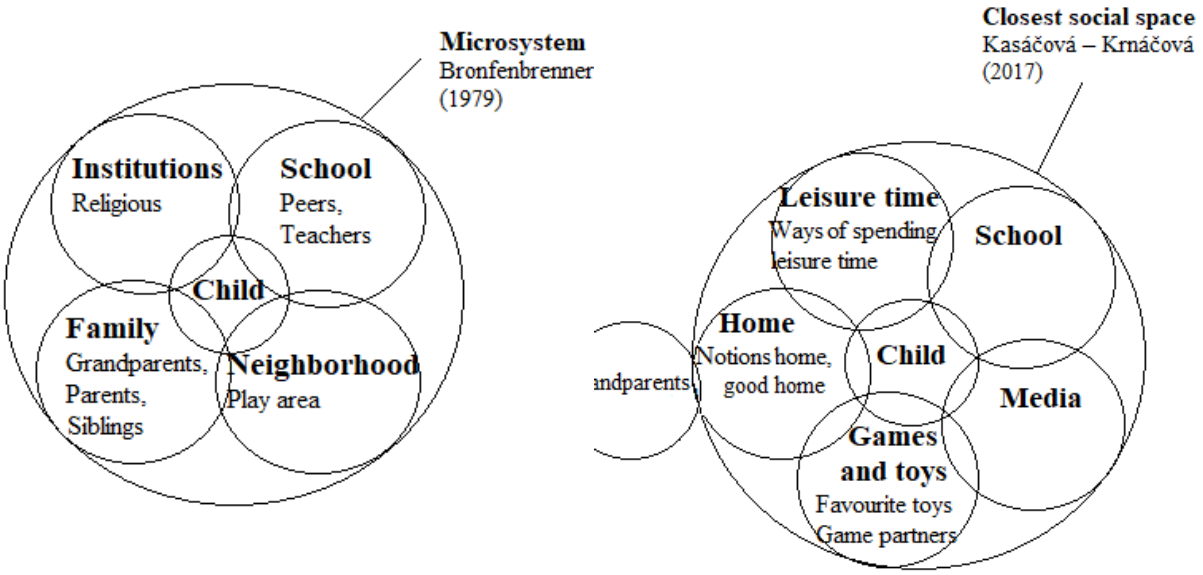


Fig. 1. – Comparison of Microsystem (Bronfenbrenner, 1979) and Closest social space (Kasáčová – Krnáčová, *2017[5])*

Methodology and methods. The research of current children was done in years 2016-2017. The aim of the research was to examine the concepts and preconceptions of 5-7 years old children on selected notions of social space – home, leisure time, games and toys, the relationship of the children to the given social attributes, their desires and pleasures, fears and worries. Children concepts and preconceptions were compared with opinions of adult about statements of current children. Research of the current children is related to the project VEGA 1/0598/15 *„Children at the threshold of education and their world "*, which is supervised [6]. We used the combined (qualitative-quantitative) research strategy: qualitative research of children's answers, their analysis, coding and categorization, which has become a structure for quantitative research of adult's concepts about children preconceptions. Qualitative methods have been used for purpose of comparisons. Research methods were flexible semi-structured interview with children and a questionnaire for adults. Research tools have been designed for purpose of this research. The clarity of questions was verified on sample of respondents – children during the pre-survey. Based on the children's responses and other possible responses, we have created response categories as options for responding for the adult questionnaire. Items in the questionnaire were created analogously with questions given to children. We created responses based on the categories created by analysing and encoding child responses.

Research of the social space of current children took place in several phases: part *Children and their concepts about word*, part: *Adults on children and children concepts*, part: *Comparison of both research parts*, using individual research methods and research probe: *Children about grandparents.*

RESEARCH PART: *CHILDREN AND THEIR CONCEPTS ABOUT WORLD*

The research sample: The research sample consisted of 96 children (61 girls and 35 boys) in age 5-7 years, attending last year at kindergarten, respectively the 1st degree of primary school in Slovakia (see Table 1).

Table 1. – Summary of respondents. Part: *Children and their concepts about world*

Respondents	Total	Girls	Boys	Age (Number of children)
Children	96	61	35	5,5-6 (52) 6-7 (44)

The research method and the research tool: Research method was flexible semi-structured interview. The applied research method was flexible micro-interview described in ICERI conference in Seville [5]. Research tool has been validated in the pre-research as research tool – *Interview to survey on children´s preconceptions about notions related to social space*.

Main target: To examine the concepts and preconceptions of 5-7 years old children within their social space.

Partial targets: Find out what the favourite toy of current 5-7 years old children are. Find out what the ways of spending leisure time of current 5-7 years old children are. Find out influence of media on current 5-7 years old children.

RESEARCH PART: *ADULTS ABOUT CHILDREN AND CHILDREN CONCEPTS*

The research sample: The research sample consisted of 188 adults – 72 preschool teachers, 51 primary school teachers and 65 parents in Slovakia.

Table 2. – Summary of respondents. Part: *Adults about children and children concepts*

Respondents	Number
Parents	65
Preschool teachers	72
Primary school teachers	51
Total	188

The research method and the research tool: Research method was a questionnaire. Research tool was the questionnaire – *Adult view at current children* in electronic form and printed form for parents, preschool teachers and primary school teachers.

Main target: To explore the opinion of the preschool and primary school teachers and parents about the current children and children concepts.

Partial targets: To identify knowledge and concepts of preschool and primary school teachers and the parents of selected areas: about children's favourite toy, children´s leisure time.

RESEARCH PART: *COMPARISON OF BOTH RESEARCH PARTS*

Main target: Compare the opinions of preschool and primary school teachers and the parents about children with children's answers within the areas of social space of current children.

Partial targets: Compare the opinions of preschool and primary school teachers and the parents about children with children's answers about children's favourite toy, children´s leisure time.

The research method of data analysis: Quantitative statistical data analysis – comparison of the research files was realised through the statistical program SPSS Statistics, using Pearson Chi-Square test.

RESEARCH PROBE: CHILDREN ABOUT GRANDPARENTS

The research sample:

Table 3. – Summary of respondents. Part*: Children about grandparents*

Respondents	Total	Girls	Boys	Age (Number of children)
Children	63	28	35	6-7 (63)

The research method and the research tool: Research method was flexible semi-structured interview with children. Research tool has been validated in the pre-research as research tool interview – *Children point of view on grandparents.*

Main target:T o study the concepts and preconceptions, of children about grandparents, their importance for children and ways of spending of children free time with grandparents.

Partial targets: Find out the importance of grandparents to children (according to children). Find out what children love (and what children don't love) and what children want to do with their grandparents in their leisure time.

Findings and their discussion. In research result we offer selected findings within areas closest social space of current children [5]: leisure time, games and toys, to find out position of media in closest social space of current children. Subsequently, we researched the area of grandparents, whether they are in a microsystem of current children, or if the position of grandparents is currently moving into the mesosystem.

FAVOURITE TOY OF CURRENT CHILDREN. What responses did children give us? More than 80% of children's answers to the question: *What is your favourite toy?* contained concepts classified as classic **toys** such as dolls, cars, plush toy: *"My plush toy." "My teddy bear – plush toy." "Blacky, the dog I got for my sixth birthday (a plush toy).» «My doll Zuzka, which is my favourite doll.» «Monster (a doll). With teeth like a ghost.» "Doll." "Robots." "Cars."* Only 12% of children's have identified their favourite toy as different types of **media** (computer, tablet, mobile phone): *«Um, on my computer, that's where I have all the games.» "Tablet and telly." "Mobile phone, tablet and monopoly (board game)." «Well, I'm playing the most on the tablet.»* The other toys mentioned by children were **Lego or building kits**. However, as the most popular toy it was mentioned only by 8% of children: *"Small Lego." "Lego is my favourite toy."* According to this we have created special category – Lego. The options of **natural material** and **pets** were not mentioned in the statements of children at all.

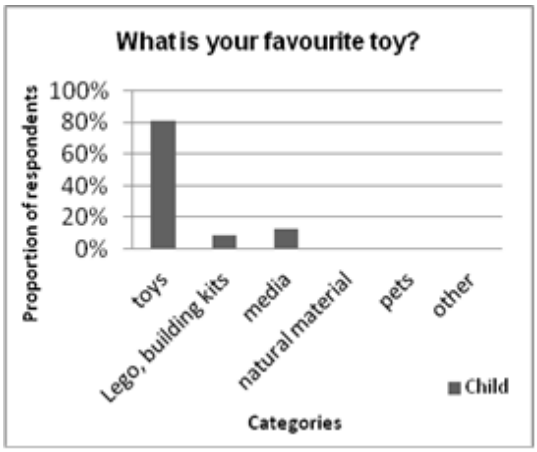


Chart 1. – Representation of children´s answers about the most preferred toy.

Chart 2. – Representation of adult´s ideas about children´s preferred toy.

The issue of knowledge/vision of parents and teachers about preferences of toys in current children is dealt with in a questionnaire with only one option: *Which of the toy is the most favourite for the current 5-7 years old children?* In this area, parents and teachers do not match at all with children´s answers. Adults are succumbing to trends that are critically and warningly expressing about "high-technology" and "virtual" period of time. But the answers of children´s respondents show that children in the age of study are «more traditional» than adults think. Only 12% of children have identified tablets, computers and mobile phones as toys. 72% of preschool teachers assumed that children will be considering tablets, computers and mobile phones for toys.

As the most popular toy of the current 5-7 years old children, in a significant advance compared to other options, preschool teachers (72%), primary school teachers (60%) and parents (58%) consider different types of **media**. After media, 21 % of parents, 21% of primary school teachers and 12% of preschool teachers chosen **Lego** and **building kits.** 12% of parents had chosen **pets** and 7% of parents had chosen classic **toys** (cars, dolls, etc.). 12% of teachers in both categories chosen option classic **toys** (cars, dolls, etc.) as the most popular toy of children, 10% chosen option pets. 2% of primary school teachers mentioned option **natural material**.

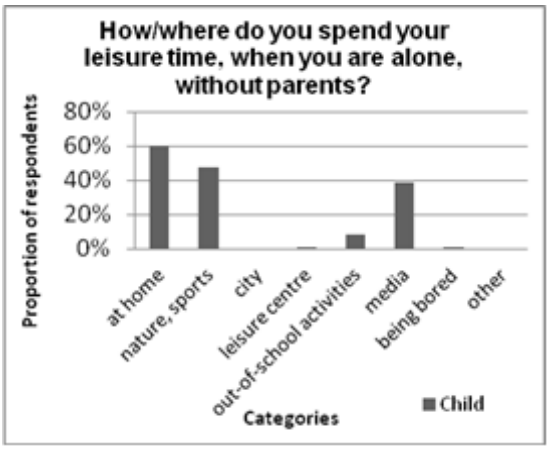
By comparison of the responses of children and adults to the given question, there was a statistically significant difference between groups within the categories: **toys** (p = 0,000), **media** (p = 0,000) and **pets** (p = 0,005).

LEISURE TIME OF CURRENT CHILDREN. 59% of children answers to the question: *How / where do you spend your leisure time, when you are alone, without parents?* fell under the category of children leisure time spending without their parents **at home, playing** (with classic toys): *«I'm alone at home, playing with toys.» «I play chess with Janka.» «I'm playing with my sister.» «I'm home and I draw.»* 47% of children's answers describe their leisure time as time spent **in nature, doing sports activities**: *«We play ... outside ... we play hockey behind the house.» «On the playground.» «I'm going out.» «On the playground.»* 35% of children's answers fall under the category of spending leisure time alone with activities using different types of **media** (computer, tablet, mobile phone, TV): *„ (With my sister) we watch (TV)." «I like to watch « a telly. « and sometimes I turn it off, and sometimes watch DVD (with fairy tales).» «Sometimes I play on a tablet.» „I play with a tablet."* **Out-of-school activities** were mentioned by 8% of children and time in the **leisure centre** was mentioned by 1 % of children. *«In the playground «Sales»(Salesians of Don Bosco), we play, we climb on the trees and we are swaying on swings.» «With the Salesians, I ride on a scooter.»* Unused leisure time – **being bored** was recorded in only 4% of children's answers. Children didn´t mention spending time in **city** in connection with their leisure time.

Answers of parents, teachers of pre-school education and teachers of primary education to the question: *How / where the current 5-7 years old children spend their free time alone, without parents?*, of which the respondents could choose a maximum of two, were the following.

Opinions of adult about children do not identify with the answers of children. The most frequent possibility of free-time spending of current children without parents are according to primary school teachers (67%), preschool teachers (74%) and parents (51%) **different types of media**. The possibility of spending time **at home, playing** (with classic toys) was the second most common option for teachers of pre-school education (36%) and parents (46%) and the third most frequent option for teachers of primary education (31%). Primary school teachers (51%) preferred leisure time of children spent by **out-of-school activities**, before spending time at home playing games. The

categories **nature, sport, city, centres**, as ways of leisure time spending of current children without parents, are significantly less represented in the answers of adults.



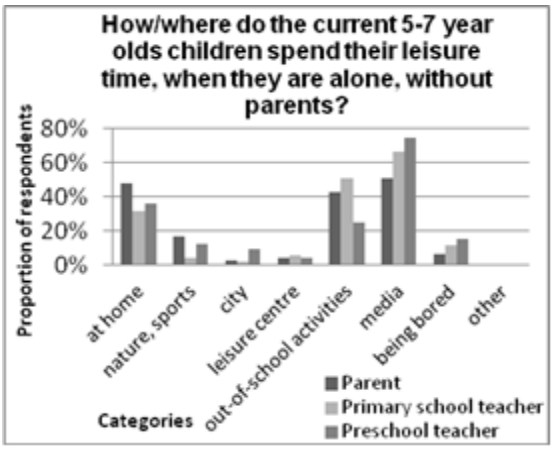


Chart 3. – Representation of children's answers about how they spend their leisure time without parents

Chart 4. – Representation of adults' answers on how children spend their free time when they are alone

Comparing the answers of children and adults within the given question, we identified a statistically significant difference between the groups within the categories: **home, playing** (with classic toys) (p=0,003), in **nature, sport** (p=0,000), in **town** (p=0,007), **leisure activities, out-of-school activities** (p=0,000) and **media** (p=0,000).

GRANDPARENTS THROUGH THE EYES OF CURRENT CHILDREN. Another question in the interview: *What are the meanings of grandparents to the children?* examines the importance of grandparents for children from the children point of view.

The most common category in children's testimonies (68%) of the importance of grandparents for children aged 6-7 years was **help and care** during the absence of parents, children's illnesses or at leisure time, holidays: «*For example, when parents are somewhere off, they can look after us.» «For example, if my mother went to work, for example to Germany, I would have to sleep with my grandma sometimes.» «When parents are at work and the children is sick to be able to look after him.»* In 5% of these answers, children perceived help and care mutually although when question was *What is the sense of grandparents?* Children answers were: *«In my point of view, not to be alone (old parents).» «Helping grandparents.»* The 1% representation of these answers had an answer combining the importance of the care of grandparents in relation to the death of parents. 13% of children **were unable to answer the question**. Another children answers (10%) on the importance of grandparents for children were directed towards shared l**eisure activities** of children and grandparents like game and entertainment: *«To play with them.» «For example, they can learn children how to knit.“ «For example, when we bake cakes.»* 6% of children's answers fell into the category **others** in connection with **visits**: *„To visit them.»* A higher level of abstraction was evident in 3% of children's answers, where the meaning of grandparents was considered as the **emotion** for example joy from the common moments: „*To make us happy*.“ «To make children happy.»

Next, we asked children about their concepts: W*hat would it be like to have no grandparents?* and *Why?* Children mostly replied that it would be **bad**, or terrible, uncomfortable, difficult, boring and sad. That is why we have devoted more detail to the

child's justification for their answers. So, we asked the question: *Why would it be bad not to have grandparents?*

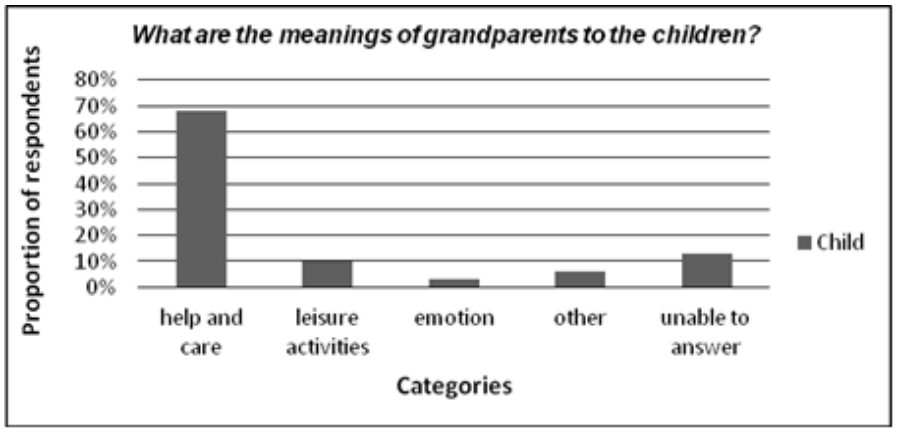


Chart 5.–Representation of children's answers about the meanings of grandparents to the children

27% of the children's answers were **without justification**. 11% of children **didn't know** why it would be bad not to have grandparents. 6-7 years old children combined the idea of not having grandparents with negative emotions justified to the greatest extent (32%), that there would be **no one to take care of them** if for example parents did not have time: *«Bad. Because when mommy and daddy are at work, I must stay alone at home. « «Bad. Because if we were sick, they would not be able to take care of us.» «Terrible. The children would have to guard themselves.» «Parents would have to take a time off from work when we are sick and then they would not have enough money.»* Consequently, children (13%) would miss game and entertainment within the category of **leisure activities**, in connection with the concept that they would not have grandparents: *«Horrible. For example, I could not play them and go to visit them.» «Unpleasant. Because I would not have anyone to play with.» «Bad. Because I would not have fun with them.» «Bad. Because I could not go with them on trips. «* In 6% of 6-7 years old children, **emotion** were the reason why it would be unpleasant to have no grandparents: *«Sad. Well, I think the kid would not be happy.» «Sad. Because I would miss them.» «Sad. Because my mom and dad would not have their parents.»* 6% of the children answers were categorized as **other** for example in connection with grandparents pets: *«Terrible, because I wouldn't be able to meet with their dog.» «Bad. The dog would have to be given somewhere else.»* 5% of children would miss the **media** in connection with the concept that they would not have grandparents: *«Terrible, because I wouldn't have anyone to lend me a tablet.» «Bad. No one would let me watch the TV for a long time.»*

In addition, we have done a research probe on how children spend time with their grandparents, what do they like to do, what they don't like to do and what they want to do. Firstly, we have been founding out what kids do with their grandparents. Children mostly associated time with grandparents with the game, whether it was table game, staying outdoors or doing house works. Then we asked the children more specifically: *What do you like to do with grandparents?*

From all of the mentioned above 6-7 years children spend most of their time with grandparents through the **game** (56%): *«I prefer to play with them.» «I like to play with grandparents.»* of which the most popular games are table games or card games: «*I play with them (old parents) games like Ludo (Man, don't get upset).“ „I play cards with grandfather.“ „I play Pexeso with grandmother.“* and outdoor games, sports: *«We prefer playing*

outside.» «We go out with the doggy.» «I prefer to ride a bike with grandfather in the rain.» After the game 32% of children's answers were represented by **housework** in the kitchen, garden, or in the grandparents animal stall: *«I help cook in the kitchen.» «We do work in the garden.» „I like to cut wood with grandfather." «We're baking a cake with grandmother.» „I like to collect fruits with grandfather."* 6% of children said they **did not** actively spend time with grandparents. The **media** were represented in 3% of children's answers: *«We are watching» the „telly».»* Within the category **others**, 3% of children mentioned talking to grandparents: *«We are talking.»*

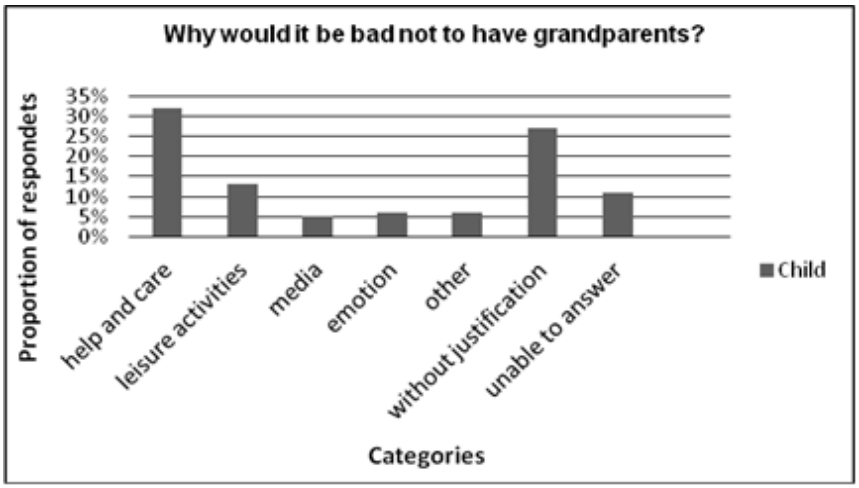
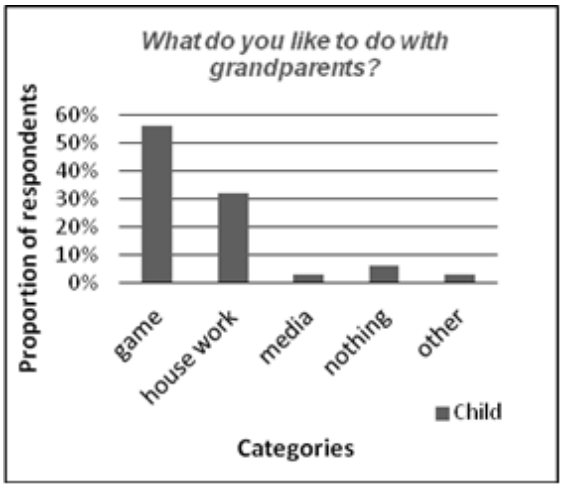


Chart 6. – Representation of children's answers about reasons why it would be bad not to have grandparents

To the question: I*s there something you do not like with to do with grandparents?* 6-7 years old children mostly (68%) answered that there is nothing like that. 32% of the children mentioned that there is something they did not like to do with grandparents. Mostly children mentioned **arguments**: *«When my older and younger sister comes, I don´t like when they are fighting at grandmother house.» «I do not want to argue with them (grandparents).»* and more difficult **house works**: *„I don´t like raking hay." „I don't like digging into the soil."* Then children mentioned the **preparation for the school**: *«I don't like doing homework with them.» „I don't like counting."*, also **sleeping** at grandparents house: *„I was afraid to sleep at my grandparents house.»*

Answers of 6-7 years old children related to the question: *What would you like to do with your grandparents?* were mostly (48%) associated with the **game**: *«Play.» «I wish my grandparents have time to play with me.» «I'd like to go with them to the playroom.» «To play with the Lego.» «Just to play cards with them.» «Play with kitties.» «To draw.»*, outdoor game, sports, walks: *«That we could go for walks.» «Cycling.» «Going for a walk with our dog.»* After the game, children would like to help old parents with **house works** (13%) in connection with helping in kitchen, garden, in a variety of manual work or with pet care: *«Well, I'd like to cook with them and collect the eggs, because my grandparents have chickens.» «Help them.» «To help them cooking.»* 22% of children **didn't know** how to answer. **Other** children's answers (9%) were related to trips, time in the city, or simply enjoying time with grandparents. 8% of children's answers about what they would like to do with their grandparents headed to the category **media**: *«Just watch «the telly». " «Watch movies.» «Watch cartoons.»*



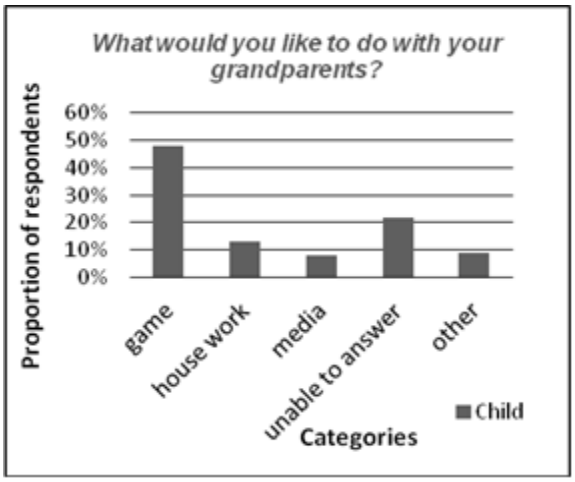


Chart 7. – Representation of children's answers about what children like to do with grandparents

Chart 8. – Representation of children's answers about what would children like to do with grandparents

Since children aged 6-7 years still can´t properly express the time context, we didn't ask them for the frequency of encounters with grandparents. We were curious whether children are happy with how often they meet their grandparent, or whether they want to be with them more often: *Would you like to be with your grandparents more often?*

Regardless of how often children meet their grandparents, 57% of the children said that they would like to meet their grandparents **more often**: *«I'd like to be with them more.» «More often.» «I'd like to be with them more often.» «Even more.» «I want my grandparents to have more time for me.»* 40% of children in their answers mentioned that they are **satisfied** with how often they meet their grandparents: *«It's enough for me.» «Enough.» «Pretty enough.» «I am satisfied.»* In 3% of children testimonies children **couldn't answer.**

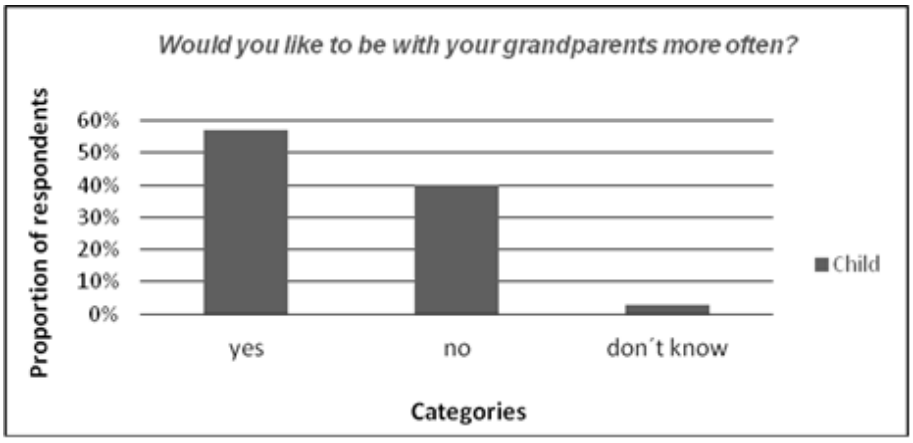


Chart 9. – Representation of children's answers if children like to be with grandparents more often

CONCLUSION. The most interesting and surprising findings are the following: We managed to find out that the young learners prefer classic toys. Toys have not been replaced by information and communication technologies, which is in direct contradiction to the claims made by authors (Eriksen 2001; Bauerlein, 2008; Spitzer, 2014 at al.). Today's children spend their leisure time in nature and through a variety of sports at a significantly higher rate than playing computer games, as adults expect.

We also pick up other research findings from all our research (more in Kasáčová – Krnáčová, 2017). Children's answers have shown that children prefer to play with their siblings or peers than alone. Another finding was that 5-7 years old children can think about abstract events such as war or death in connection with their worries. Children of this age are afraid of themselves and their loved ones. Adults underestimated the children, because they expected that biggest fear of children will be losing in the game or competition.

Children aged 6-7 years can mostly explain the notion "grandparents". Children combined the importance of grandparents for children pragmatically with help and care during the time when parents are busy. Here we can see a realistic sign of pragmatic consideration of children about the work life, which is also part of the world of children. However, 6-7 years old children were able to express responses emotionally more focused of meaning of grandparents for them, like game, fun, shared time, love, and the least extent – media. The answers of 6-7 years old children on how they want to spend time with their grandparents reveal the desires of children about their old parents. An important finding from the research probe is that there is no significant difference between what children are doing with their grandparents at leisure time and what children want to do. It means that the behaviour of grandparents is based on the needs, desires and wishes of the children, and that grandparents know children very well. Children aged 6-7 years want to spend time with their grandparents. 6-7 years old children in the majority mentioned that they would like to be with grandparents more often than they are. However, the positive finding is that almost half of the children are happy with how often they are with their grandparents. It is clear from the children's answers that, despite the changes in the family, the grandparents are still close to children today and hold their place in the microsystem or the closest social space of children.

Children discover the world through relationships. The way they perceive it needs to be uncovered by a sensitive approach in open communication. It is important to recognize the individual dimensions of the social space of current children. Concepts of parents about the social space of current children may not be the same as perceived by children themselves. Many findings indicate that adults are often mistaken in their assumptions about child reflections. It is important not only to talk to children, but also to know how to ask questions correctly, so that we can learn from them more and we ourselves can learn how to help children. Understanding of children will influence the behaviour of adults towards children, their expectations from children and their mutual relationship.

Bibliography:

1. Piaget, J. 1977. *The Moral Judgment of the Child*. London : Kegan and Paul, 1977.
2. Vygotskij, L. 1962. *Thought and Language*. Cambridge : MIT Press, 1962.
3. Bruner, J. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge : Belkapp Press, 1966.
4. Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
5. Kasáčová, B. – Krnáčová, I. 2017. Social space of current children. Children´s concepts and parents opinions in the research, Title: *ICERI2017 Proceedings*, 2017, pp. 850-858. Available on: https://iated.org/iceri/publications
6. Kasáčová, B. et al. 2016. *Children at the threshold of education. The reasons and possibilities of their investigation*, MBU : Banská Bystrica, 2016.

Doušková Alena
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Slovenská republika
Prof. PaedDr., PhD. / University professor
alena.douskova@umb.sk
Čiliaková Ružena
Matej Bel University Banská Bystrica, Faculty of Education, The Department of Elementary and Preschool Pedagogy, Slovak Republic
Mgr., PhD. / Assistant professor
ruzena.ciliakova@umb.sk

УДК 159.9-378

Očakávania a skúsenosti učiteľov overujúcich program „Hra na dobré správanie" v druhom ročníku primárneho vzdelávania

Štúdia prezentuje čiastkové výsledky projektu VEGA 1/0223/16 „Riadenie disciplíny v triede na primárnom stupni školy". Cieľom projektu je vytvoriť, overiť a evalvovať optimálny model riadenia disciplíny, ktorý je zacielený na zníženie frekvencie nežiaduceho správania sa žiakov počas výučby a vedenie žiakov k sebakontrole a sebadisciplíne. Autorky prezentujú špecifický program riadenia disciplíny v triede a vedenie žiakov k sebakontrole. Edukačný program „The Good Behavior Game". Resp. Hra na dobré správanie bol modifikovaný pre podmienky primárneho stupňa vzdelávania na Slovensku a zacielený na druhý a tretí ročník. Autorky taktiež prezentujú očakávania a skúsenosti dvoch učiteliek, ktoré v rámci overovania programu implementovali program v druhom ročníku základnej školy.

Kľúčové slová: disciplína v triede, preventívne program, primárne vzdelávanie, názory učiteľov, výskumné zistenia.

Expectations and experiences of teachers implementing the program *good behavior game* into the second classes of primary-education

The study presents partial results of the project VEGA 1/0223/16 «Management of the discipline in the classroom at the primary school». The main objective of the project is to create, apply and evaluate an optimal model of discipline management in the classroom, which influences the effectiveness of teaching and leadership in the field of self-control and self-regulation. The authors present specific program to manage discipline in the classroom and guide pupils to self-control. Educational program «The Good behavior game» was modified for primary school in Slovakia and is aimed for pupil in the 2nd and 3rd grade of primary school. The authors also present the expectations and experiences of two teachers who implemented program in secondary classes.

Key words: classroom discipline, preventive programs, primary school, teacher`s views, research and results.

Úvod. Disciplína, jej riadenie a udržanie, je v slovenských školách problémom, s ktorým sa stretávajú učitelia takmer denne. Dnešná škola už automaticky počíta s voľnejšou výchovou v rodinách, meniacimi sa podmienkami vzdelávania, nevhodným a neodborným zasahovaním rodičov a verejnosti do života školy a stále väčším vplyvom médií a internetu. Žiackou odpoveďou na tieto podnety je agresívne správanie, stále väčšie problémy medziľudského správania, vzájomné ubližovanie, šikanovanie.

Výskumný tým pod vedením prof. Aleny Douškovej od roku 2016 intenzívne rieši otázku disciplíny v podmienkach primárneho vzdelávania na Slovensku. Dominantným

cieľom projektu VEGA 1/0223/16 s názvom Riadenie disciplíny v triede na primárnom stupni školy je na základe komparácie slovenských a európskych prístupov k stratégiám zvládania negatívnych situácií v škole, vytvoriť, overiť a evalvovať optimálny model riadenia disciplíny, ktorý je zacielený na zníženie frekvencie nežiaduceho správania sa žiakov počas výučby. Riešiteľský kolektív tvorí päť členov Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Členovia kolektívu majú skúsenosti s riešením vedeckých grantov. K dosiahnutiu výskumného cieľa bolo potrebné:

–Identifikovať najčastejšie prejavy nežiaduceho správania sa žiakov počas výučby na primárnom stupni školy (dotazníkové šetrenie a pozorovanie výučby).

–Identifikovať preventívne a intervenčné stratégie zvládania negatívnych situácií a nežiaduceho správania sa žiakov počas výučby na primárnom stupni školy (dotazníkové šetrenie a pozorovanie výučby).

–Zhodnotiť efektívnosť uplatňovaných preventívnych a intervenčných stratégií zvládania negatívnych situácií na primárnom stupni školy (analýza a hodnotenie).

–Vytvoriť model riadenia disciplíny v triede na primárnom stupni školy (modelovanie programu vychádzajúc z analýz správania sa žiakov a učiteľov, a tiež inšpirácií z riadenia nežiaduceho správania sa žiakov v školách).

–Overiť a zhodnotiť vytvorený model riadenia disciplíny na primárnom stupni cvičných ZŠ spolupracujúcich s PFUMB (realizácia a overovanie programu v podmienkach spolupracujúcich škôl).

Z výskumných údajov realizovaných v prvej fáze výskumu vyplynulo, že väčšina slovenských učiteľov nie je spokojných alebo je úplne nespokojných s disciplínou vo svojej triede. S tvrdením, že nespolupracujúce správanie žiakov, teda nedostatok učebnej disciplíny je vysoko aktuálnym problémom, ktorý spôsobuje učiteľom primárneho vzdelávania ťažkosti súhlasila taktiež väčšina učiteľov. Učitelia sa taktiež zhodli v názore (100%), že žiaduce správanie sa žiakov v triede je predpokladom efektívnej výučby a zároveň takmer všetci učitelia súhlasili s tvrdením, že rušivé správanie žiakov v triede je prekážkou efektívnej výučby [1]. Z výskumných zistení tiež vyplynulo, že medzi najčastejšie intervencie učiteľa na rušivé správanie sa žiakov patrí napomenutie, pripomenutie pravidiel, pomoc, gesto, zopakovanie pokynov, motivácia, ignorácia rušivého správania, otázka, pokarhanie a úloha navyše. Priemerný výskyt intervencií v skúmanej vzorke rozdeľujeme na intervencie represívne (napomenutie, pokarhanie...) a proaktívne (pripomenutie pravidiel, pomoc, gesto...). Slovenskí učitelia pomerne rovnomerne využívajú aj proaktívne aj represívne postupy na elimináciu rušivého správania žiakov v triede. Tieto zistenia boli ukazovateľom stavu a zároveň základnými kritériami pri hľadaní optimálneho modelu riadenia disciplíny. V školských triedach sa pomerne často stretávame so situáciou, že učiteľ nekoná dôsledne, vedie žiakov veľmi voľne, je príliš tolerantný a málo dbá na fyzickú a psychickú realitu žiakov a ani na svoju vlastnú. Dimenzie vlastnej morálky a správania si deti nastavujú aj pri stretnutiach s inými deťmi. Či už pri dohadovaní sa o učebných materiáloch, pomôckach, či pri pohľade na sklamaného, nespolupracujúceho kamaráta. Vnímajú aj učiteľku, ktorá rieši porušovanie dohodnutých pravidiel, prípadné prehliadnutie, zavedenie nového pravidla. Morálna identita detí vzniká na základe veľkého množstva malých krokov, ktoré pozostávajú z rôznych reakcií ľudí na ich konanie a z hodnotenia vlastného konania. Doteraz nik nedokázal nájsť odpoveď na otázku, prečo ľudia konajú v súlade s normami, v čom tkvie ich morálna motivácia. Na úspešnú morálnu výchovu ešte stále neexistuje a dlho nebude existovať žiaden recept. Jedno je však jasné, že rodičia aj učitelia s rozumným a vysvetľujúcim štýlom výchovy nemôžu urobiť nič iné len stanoviť hranice, vysvetliť prečo a dôsledne trvať na dodržiavaní pravidiel, ktoré však neplatia

absolútne, ale len vtedy, keď je to možné a zmysluplné. Stanoviť pre žiaka určité hranice je oveľa výhodnejšie ako trest. Ten sa väčšinou vzťahuje na minulé správanie, dovoláva sa abstraktnej morálky „to sa nerobí“ a žiak nevie čo si s tým má počať. Trest predstavuje odplatu, vykonáva nátlak a čo je dôležité nevedie k zmene rušivého správania. Má často len krátkodobý úspech a plodí negatívne správanie a postoje. Ten, kto stanovuje hranice, koná proaktívne, myslí na budúce správanie žiaka. Zámerná výchova k sebakontrole poskytuje žiakom pocit istoty a bezpečnosti. Učiteľ postupne vymedzuje hranice a pravidlá. Primerané napomenutie, nesúhlas s konaním, vyslovený vhodným spôsobom je súčasťou výchovnej disciplíny a naznačuje deťom, že učiteľovi záleží na ich osobnej bezpečnosti a morálnom vývoji. Ak má učiteľ plniť túto náročnú úlohu, viesť deti k sebakontrole, disciplína musí byť pevná a láskavá zároveň. Poskytovanie slobody pre kognitívny a emocionálny vývoj žiakov nesmie viesť k tomu, aby sa učitelia vzdali svojej úlohy viesť žiakov k slušnosti, akceptácii seba a druhých, podriaďovaniu sa platným normám a pravidlám. Najmä preto vedenie k disciplíne v triede od začiatku školskej dochádzky vyžaduje od učiteľa, aby sa opieral o jej dva základné prvky: empatiu a štruktúru (systém riadenia a vedenia). Empatia mu pomáha poznávať dieťa, vnímať jeho potreby, počúvať, čo sa mu snaží svojim správaním povedať. A štruktúra mu umožňuje stanoviť hranice a zabezpečiť nevyhnutné obmedzenia. Starostlivá a efektívna disciplína potrebuje oboje – empatiu aj štruktúru. Učiteľ, ktorý rešpektuje vývinové špecifiká detí mladšieho školského veku a súčasne ma takýto postoj k triednemu manažmentu, vníma systematické vedenie žiakov k disciplíne ako plnohodnotnú súčasť vzdelávacieho obsahu, ktorý je prítomný v každej učebnej aktivite v triede. Základným učivom sa tak stáva jednak vedenie k sebakontrole a súčasne rozvíjanie sociálnych zručností v procese tvorby triedneho spoločenstva – komunity.

Vychádzajúc z čiastkových výskumných zistení sa druhá etapa projektu sústredila na výber optimálneho modelu riadenia disciplíny v triede a realizáciu programu v druhom ročníku základnej školy. Na základe predchádzajúcich výskumných štúdií (APVV-0713-12 a VEGA č. 1/0223/16) a potrieb slovenských učiteľov sme z celkového počtu 40 programov vybrali 4 najvhodnejšie pre podmienky slovenských škôl: *Good Behavior Game, Classroom Organisation and Management, Responsive Classroom and The Think Time*. Následne po aplikácii týchto programov v slovenských podmienkach sme vybrali program The Good Behavior Game a stratégiu The Think Time a upravili ich pre potreby slovenských škôl. Zároveň sme ich obohatili o systém spolupracujúceho učenia – prvky holandského pozitívneho kurikukla: semafor, kocky spolupráce, časovač, signál rukou a systém pozitívnej stimulácie. Následne sme pripravili vzdelávací program pre ďalšie vzdelávanie učiteľov s názvom Riadenie disciplíny v triede pre základné školy, ktorý bol akreditovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Hra na dobré správanie – vedenie žiakov k samostatnosti a zodpovednosti v 2. alebo 3. ročníku ZŠ Hra na dobré správanie je program, primárne zameraný na prevenciu nežiaduceho správania žiakov v 2. alebo 3 ročníku základnej školy. Intervencie učiteľa sú zamerané najmä na reakcie žiakov v reálne vzniknutých problémoch. Hra na dobré správanie (z angl. *Good behavior game*) bola vyvinutá na University of Ohio, ktorý získal dobré referencie aj v afroamerickom, kaukazskom a multikultúrnom etniku v podmienkach mestských škôl s nízkym alebo stredným socioekonomickým statusom. Zameriava sa celkovo na riadenie triedy pričom zahŕňa aj systém triedneho manažmentu, poskytuje nástroje na riadenie správania, ponúka konkrétne školenie a stratégie ako integrovať program do života v triede. [2]

Cieľom hry je znížiť vyrušovanie v triede, agresiu a ostych žiakov na primárnom stupni školy. Jej podstata spočíva v tom, že stále skupiny súťažia v správaní sa v triede. Ide o získanie odmien, výsad, ktoré žiaci získavajú za žiaduce správanie, dodržiavanie

dohodnutých pravidiel. V stanovenom čase (na začiatku 10 min/2x týždenne) sleduje učiteľ dodržiavanie dohodnutých pravidiel a ich porušenie zachytáva značkami na tabuli. Hru vyhráva skupina, ktorá v stanovenom čase získa menej ako 4 značky. Postupne podľa manuálu učiteľ predlžuje hrací čas, skracuje interval medzi hrami a predlžuje čas dodania dohodnutej odmeny.

Žiaci pracujú v skupinách tak, že sa každý žiak stáva zodpovedným za celú skupinu, za jej umiestnenie v súťaži a za zisk, alebo stratu odmeny. Skôr než začne hra, učiteľ vysvetlí charakter rušivého správania, pravidlo, ktoré bude počas nej sankcionovať mínusovým bodom pre skupinu, v ktorej žiak pravidlo nedodržiava, vyrušuje. Žiaci preto ľahko dokážu odlíšiť vhodné a nevhodné správanie počas učenia sa. Skupiny, ktoré neprekročia na konci hry určitý počet bodov, sú odmenené (prepracovaný systém odmien). Hru hráme spočiatku niekoľko minút, postupne sa čas predlžuje. Frekvencia jej zaraďovania do vyučovacích hodín sa pohybuje od 10 minút trikrát týždenne na začiatku, až po 30-45 minút päťkrát týždenne.

Dĺžka trvania je jeden školský rok. Autori však uvádzajú, že frekvencia a trvanie implementácie programu sú flexibilné, prispôsobujú sa potrebám triedy. Najskôr učiteľ začiatok a koniec hry oznamuje, neskôr novú hru začína bez oznámenia, aby žiaci dokázali svoje správanie kontrolovať neustále. Súbežne učiteľ predlžuje čas podania odmeny a mení jej charakter – smerom od hmotných k nehmotným odmenám. Do programu sú zaradené aj triedne stretnutia za účelom diskutovania o problémoch súvisiacich s kognitívnymi, sociálnymi a behaviorálnymi cieľmi. Na stretnutiach sa môžu zúčastňovať aj rodičia. Učitelia, ktorí chcú hru vo svojej triede realizovať, by mali absolvovať školenie a postupovať podľa vypracovaného manuálu hry [3].

Proces zavádzania Hry na dobré správanie do triedy má relatívne jednoduchý postup. Intervenčné centrum popisuje päť krokov, ako hru implementovať:

1. rozhodnúť sa a stanoviť, kedy hru zaraďovať do týždenného rozvrhu,
2. jasne definovať pravidlá a prejavy nevhodného správania sa žiakov,
3. vytvoriť systém odmien, uvažovať o vhodnej dennej (neskôr aj týždennej) odmene pre víťazné tímy,
4. zaujímavo predstaviť hru triede, zaujať ich nielen odmenami,
5. uviesť hru do platnosti. (http://www.interventioncentral.org/)

Pôvodný program autorky príspevku modifikovali a prispôsobili edukačným podmienkam na primárnom stupni na Slovensku. Doplnili ho o metódy a didaktické pomôcky na podporu pozitívneho kurikula a obohatili o stratégiu z programu *Čas na premýšľanie,* ktorý sa tiež viaže na riadenie disciplíny v triede. *The Think Time® – Čas na premýšľanie* je technikou riešenia rušivého správania na základných školách a triedach v 1. až 6. ročníku. Zahŕňa prvky na úrovni školy ako reštrukturalizácia školskej kultúry, na úrovni triedy zahŕňa upevňovanie pravidiel školy na úrovni triedy. Čas na premýšľanie sa spravidla používa, ak žiak dlhodobo nereaguje na požiadavku učiteľa. Pomáha mu získať sebadisciplínu pomocou postupu, ktorý je odvodený z Pattersonovej teórie nátlaku (1982) v interakcii dospelý – dieťa. Realizácia si vyžaduje dvoch alebo viac učiteľov, ktorí sú v susedných triedach s tzv. Think Time zónou, v ktorej sú dve alebo tri lavice umiestnené oddelene od skupiny. Keď žiak nie je schopný reagovať na pokyny učiteľa, aby zmenil svoje správanie, je poslaný do tejto zóny v ďalšej triede. Učiteľ určí, či už žiak získal sebakontrolu. Pokiaľ je žiak v Think Time zóne, zapisuje si príčinu, prečo sa do tejto zóny dostal a popíše tiež správanie potrebné pre návrat do svojej triedy. Táto stratégia podľa Nelson, Martella & Galand [4] znižuje až o 70% prejavy rušivého správania. Jej uplatňovanie v našich podmienkach je podmienená nielen dohodou medzi vyučujúcimi, ale aj vedením a súhlasom rodičov.

Očakavánia a skúsenosti učiteľov implmentujúcich program. Hru na dobré správanie (ďalej len HDS) sme experimentálne overovali v dvoch druháckych triedach v priebehu mesiacov marec – jún šk. roka 2017/2018 na vzorke 48 žiakov druhého ročníka a dvoch učiteľov s priemernou dĺžkou praxe 20 rokov. Učiteľky sme pred začatím experimentálneho overovania programu zaškolili a odovzdali im manuál hry, hmotné odmeny pre žiakov. Počas prípravnej fázy sme ako koordinátorky hry boli v triedach prítomné a riešili sme vzniknuté situácie. Zároveň prebehlo vstupné priame pozorovanie správania sa žiakov na vyučovacích hodín v rozsahu 20 VH v každej triede. Následne boli žiaci rozdelení do skupín a začala sa HDS v rozsahu 3 mesiacov. Po skončení realizácie program v triede prebehlo opäť 20 hodín priameho pozorovania s cieľom sledovať nežiaduce prejavy správania sa žiakov. Výsledky výskumu sú momentálne štatisticky vyhodnocované.

V príspevku analyzujeme výpovede učiteliek realizujúcich program, ktoré sme získali metódou reflexívneho dotazníka a rozhovoru. Priemerná dĺžka praxe učiteliek bola 30 rokov. Dotazník aj rozhovor obsahoval 15 položiek a boli zamerané na očakávania a výsledky hry. Aké mali učitelia očakávania od program HDS smerom k žiakom, k vlastnému sebarozvoju v oblasti riadenia triedy, k zmenám v triednom spoločenstve a smerom k rodičom žiakov? Naplnili sa tieto ich očakávania?

Učitelia hodnotia hru a všetky jej stratégie spolupracujúceho učenia vysoko pozitívne. Najväčší počet bodov (10) podľa účinnosti stratégie v triede priradili stratégiám: Kocky spolupráce, Znamenie rukou, Práca v skupinách. Priemerný počet 9 získali Časovač a Semafór pričom za pozitívum uvádzali najmä atraktivitu pomôcky pre žiakov v 2. ročníku. Ako pozitíva HDS uviedli *dobré výsledky, nové metódy a formy práce, atraktivita pomôcok. Zlepšenie spolupráce medzi žiakmi celkovo, ale aj medzi žiakmi v rámci skupiny. Žiaci sa naučili rešpektovať lepšie pravidlá*. Za negatíva hry učitelia označili *časovú náročnosť vedenia agendy pri hre, sústredenie sa na učebné úlohy a zároveň na požiadavky hry.* Priemerná hodnota, ktorou učitelia vyjadrili svoje očakávania od programu HDS smerom k žiakom a zmenám v ich správaní je 5,5. (0 min., 10 max.). Očakávali najmä *zmenu v správaní sa žiakov, v rešpektovaní pravidiel, v sebarozvoji žiakov, v efektívnejšom učení sa*. Hodnotenia učiteľov v tejto oblasti po skončení programu boli vysoké, priemerná hodnota 10 bodov. Žiaci dokážu: *rešpektovať pravidlá nielen ako jednotlivci, ale vedia sa navzájom aj pozitívne ovplyvňovať; Nesmelí a nepriebojní žiaci dostali priestor na sebarealizáciu prostredníctvom funkcie vedúci skupiny; Prijať skutočnosť, že skupina dopláca na nedisciplinovaných jednotlivcov; Naučili sa nevykrikovať, keď poznajú odpoveď skôr ako ostatní; Vedia trpezlivo počkať, kým ostatní žiaci pracujú v písomných úlohách.*

Priemerná hodnota, ktorou učitelia vyjadrili svoje očakávania od programu HDS vzhľadom na zmeny v triednom spoločenstve je 7 bodov (0 min., 10 max.). Od HDS očakávali: *Zlepšenie spolupráce a vzájomnej pomoci; Naučiť sa vzájomne medzi sebou komunikovať; Eliminovať rušivé vplyvy na hodinách*. Hodnotenia učiteľov v tejto oblasti po skončení programu boli vysoké, priemerná hodnota 10 bodov. Žiaci dokážu: *Vďaka práci s kockami, si dokážu pomôcť aj bez toho, aby som priamo deti k pomoci vyzvala; Vedia kooperovať, riešiť úlohy spoločne, dohodnúť sa na spoločnom riešení; V triede sa vytvorila pozitívna atmosféra.*

Učitelia vyjadrili na škále svoje očakávania od programu smerom ku kvalitatívnemu nárastu vlastných manažérskych kompetencií triedneho učiteľa priemernou hodnotou 4,5 bodov. Učitelia očakávali: *Zlepšenie manažérskych kompetencií; Na začiatku som nevedela, čo mám očakávať, bola som zvedavá a hra sa mi zdala zložitá.* Opäť, hodnotenia učiteľov v tejto oblasti po skončení programu boli vysoké, priemerná hodnota 10 bodov. Po skončení programu pozitívne hodnotili najmä

kľúč na rozdelenie žiakov do skupín. Rešpektovanie pravidiel žiakmi chápu učitelia zároveň ako vlastné zlepšenie sa v spôsoboch riadenia triedy.

Keďže súčasťou HDS je aj priebežné informovanie rodičov a schôdzky s rodičmi, zaujímalo nás, či učitelia očakávali aj väčšiu spoluprácu s rodičmi počas alebo po skončení realizácie HDS. Výskumné dáta ukazujú, že v tejto oblasti učitelia nemali veľké očakávania (priemerná hodnota 2,5 boda). Rodičia sa podľa učiteľov zaujímali najmä o výkony svojich žiakov a nie o správanie sa ich dieťaťa. Zaujímavým zdôvodnením hodnoty na škále bola výpoveď učiteľky: *Rodičov je nutné angažovať, nakoľko ak budem chcieť program realizovať v budúcnosti budem odkázaná aj na materiálnu pomoc od rodičov, preto je potrebné aby chápali zmysel a význam hry pre ich dieťa, viac sa zaujímali aj o výchovný stránku vzdelávania.* Hodnotenia učiteľov v tejto oblasti po skončení programu boli nízke, priemerná hodnota 0,5 bodov.

Systém hodnotenia a odmeňovania učiteľom vyhovoval tak ako bol navrhnutý, a teda zaznamenanie nežiaduceho prejavu v skupine čiarkou na tabuľu a odmeňovanie podľa postupnosti od hmotných k nehmotným odmenám, ktorú si hra vyžaduje. Hodnotenie čiarkou vnímali žiaci pozitívne, zo začiatku ako súťaž, neskôr sa tešili na odmeny, ku koncu to brali ako samozrejmosť. Navrhnuté hmotné aj nehmotné odmeny pre určitý počet hier v týždni učiteľkám vyhovoval. Tvorcom odmien boli spočiatku vo všetkých triedach učiteľky, postupne však pri nehmotných odmenách a ku koncu realizácie hry to boli samotní žiaci. Uvádzame príklad nemateriálnych odmien, ktoré žiaci navrhli v jednej triede: *Presadiť sa ľubovoľne v rámci skupiny – povymieňať si miesta; Prednostne si Vybrať služby v triednej samospráve; Pripraviť matematickú rozcvičku pre spolužiakov; Pripraviť si otázky na skúšanie pre spolužiakov z rôzneho učiva; Nemať domácu úlohu – najobľúbenejšie; Nastúpiť prvý na telesnú výchovu; Vyberať, ktorú hru sa na hodine zahráme – zaužívané didaktické hry; Ísť do bufetu 2 minúty pred zvonením; Žolík na zabudnuté pomôcky*. V obidvoch triedach žiaci pozitívne prijímali hmotné aj nehmotné odmeny.

Záver. Na základe parciálnych výsledkov výskumu rozhodli sme sa v poslednej fáze praxi overiť program HDS na vzorke dvoch tried. Pred samotným experimentálnym overovaním sme zisťovali očakávania triednych učiteľov pôsobiacich v týchto triedach a následne po skončení HDS naplnenie/nenaplnenie ich očakávaní a názory na hru. Učitelia nemali vysoké očakávania od hry, očakávali zlepšenie v správaní sa žiakov, zlepšenie sa v skupinovej práci. Po skončení programu učitelia hodnotia HDS vysoko pozitívne, hra podľa ich názoru priniesla do triedy kvalitu v sebarozvoji žiakov, sebadisciplíne žiakov, v komunikácii medzi žiakmi a celkovo v lepšej atmosfére v triede. Výsledky z experimentálneho overovania HDS v druhom ročníku sa aktuálne analyzujú a vyhodnocujú.

Poďakovanie. Štúdia vznikla za podpory a je jedným z výstupov projektu VEGA 1/0223/16 Riadenie disciplíny v triede na primárnom stupni školy.

Literatúra:

1. Doušková, A., Čiliaková, R., Ivanová, I. 2016. Aktuálne otázky riadenia disciplíny v triede na primárnom stupni školy. In *ACTA UNIVERSITATIS MATTHAAEI BELII PF Zborník vedeckovýskumných prác č. 16.s103-116.* Banská Bystrica, PF UMB, 2016.
2. http://goodbehaviorgame.org/
3. Doušková A. & Ivanová I. 2018. *Dobrý štart a Hra na dobré správanie. Programy na riadenie disciplíny v triede,* Banská Bystrica, Belianum, 2018.
4. Freiberg J. Research – Based Programs for Preventing and Solving Discipline Problems, In Evertson C.M. & Weinstein, C.S., *Handbook af Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 2006, pp 735-787.

Gabzdyl Jolanta
Kierownik Zakładu Pedagogicznych i Psychologicznych Podstaw Edukacji
Docent z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki
Kryk Gabriela
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska State University of Appliet Sciences in Racibórz, Polish
Doktor nauk humanistycznych, dyrektor Instytutu Studiów Edukacyjnych
УДК [378.1+377]:004.771(476)

O WYBRANYCH ASPEKTACH PODMIOTOWYCH ODDZIAŁYWAŃ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Przemiany cywilizacyjne wymuszają potrzebę podmiotowego wdrażania uczniów w młodszym wieku szkolnym do aktywności poznawczej, stymulowania ich naturalnej ciekawości i radości płynącej z wykonywanych działań, jak też uwzględniania w procesie kształcenia ich indywidualnych możliwości. Znaczącą rolę w tym zakresie odgrywają nauczyciele klas początkowych, ich pedagogiczne kompetencje, zwłaszcza dydaktyczne i językowe (komunikacyjne). Ich wartość przejawia się m.in. w stawianych na lekcjach uczniom pytaniach.

Słowa klucze: edukacja wczesnoszkolna, podmiotowość, nauczyciel, kompetencje, pytania.

ABOUT SELECTED ASPECTS OF SUBJECTIVE INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Changes of civilization force the need for subjective implementation of students in younger school age to cognitive activity, stimulating their natural interest and joy of performed actions and taking into account their individual possibilities in the educational process. A significant role in this scope play early school teachers, their pedagogical competences, especially didactic and lingual (communication) ones. Their value is manifested, among others, in questions addressed to pupils during lessons.

Key words: early childhood education, subjectivity, teacher, competences, questions.

Wprowadzenie. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy sugerują konieczność dokonywania zmian w myśleniu o kompetencjach współczesnego człowieka. Korzystając z ujęcia Z. Kwiecińskiego: „Współczesność nieustannego kryzysu wymusza wzór człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad." [1]

Okoliczności dotyczące pracy i okoliczności związane z uczeniem się – jak zauważyli już Autorzy *Białej Księgi...* [2, s. 5, 16, 22, 43, 77] – coraz bardziej zbliżają się do siebie, stają się wręcz identyczne z punktu widzenia zdolności mobilizacyjnych. Społeczeństwo przyszłości to społeczeństwo uczące się. W takiej właśnie perspektywie widać, że systemy edukacyjne oraz wszyscy biorący udział w procesie kształcenia – przede wszystkim zaś nauczyciele – mają nader ważną rolę do odegrania. Obecny system kształcenia powinien poddawać się ciągłym przeobrażeniom. Aktywne uczestnictwo partnerów społecznych w przeobrażaniu współczesnej szkoły jest tym ważniejsze, że to ono właśnie warunkuje, jaki będzie w przyszłości świat pracy. Przy tym chodzi tutaj o wysunięcie na plan pierwszy poszukiwania dróg kształcenia przystosowanych do perspektyw pracy i zatrudnienia.

Od drugiej połowy XX wieku, zauważa K. Obuchowski, rozpoczęła się rewolucja podmiotów. Dotyczy ona radykalnych zmian w statusie jednostki ludzkiej; coraz bardziej upowszechnia się koncepcja człowieka jako istoty, która staje się osobą, ponieważ stawia sobie osobiste zadania i realizuje je z odpowiedzialnością za siebie i innych ludzi; jest istotą samodzielną i autonomiczną, a zarazem członkiem społeczności. [3, s. 131] Nowa filozofia edukacyjna zakłada konieczność podmiotowego taktowania uczniów. Uczniowie traktowani podmiotowo są bardziej wrażliwi na informacje i sami ich poszukują, zwłaszcza tych, które ułatwiają im aktywność; mniej liczą się z opinią rówieśników, cenią sobie samokontrolę w działaniu; mają silniejsze poczucie odpowiedzialności; skłonni są traktować większość życiowych sytuacji jako zadania, które muszą rozwiązać; są odporni na stresy i frustracje. [4, s. 72] „Postulat podmiotowości uczniów łączy się z życzeniem typu, żeby stawali się oni kimś (w opozycji do czymś), osobą (w przeciwieństwie do przedmiotu manipulacji w procesie kształcenia). Mówi się też o samodzielności, aktywności własnej, ekspresji twórczej, samorządności, autonomicznej osobowości." [5, s. 83]

Pedagogiczne ujęcia podmiotowości zmierzają w trzech kierunkach: (1) efektem przyjęcia jednego z nich jest stwierdzenie, że tradycyjna szkoła uprzedmiotowia ucznia oraz postulowanie jej przeobrażeń; (2) inną koncepcję stanowi interpretacja podmiotowości jako warunku uczenia się; (3) kolejna koncepcja zakłada, że podmiotowość poddaje się badaniu empirycznemu, jako rezultat wewnętrznych zmian rozwojowych, dokonujących się w procesie uczenia się. [6]

Podjęte w niniejszym opracowaniu rozważania nawiązywać będą do wybranych aspektów wymienionych ujęć podmiotowości.

Wybrane właściwości i uwarunkowania wczesnoszkolnych ujęć podmiotowości. J. Bałachowicz włączając się w tok „dyskusji" za potrzebą zmian sugeruje, iż edukację wczesnoszkolną należy traktować jak „paszport do życia", okres wyboru wartości, kształtowania kariery szkolnej dziecka i jego przyszłej pozycji społecznej. Kolejny już raz, zaznacza, *iż naprawa rzeczywistości edukacji początkowej wymaga powrotu do pytań pierwszych, kontekstów humanistycznych, poznawczych i cywilizacyjnych edukacji ogólnej, modeli poznania i funkcjonowania wiedzy, koncepcji wyjaśniających rolę aktywności człowieka w rozwoju, teorii społeczno – kulturowych i poznawczych oraz wartości wyznaczających prawa jednostki i ład społeczny*. [7, s. 29-30]

Wspieranie rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym ściśle wiąże się z jakością kształcenia, która *jest spełnieniem oczekiwań jego użytkowników – uczniów, ich rodziców, społeczeństwa – co do osiągnięć uczniów* [8, s. 350]. Edukacja wczesnoszkolna związana jest ze szczególnym etapem rozwoju jednostki, cechującym się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, swoistego typu bezbronnością wobec wpływów, jakim jest poddawana. W związku z tym, działania edukacyjne podejmowane w szkole mogą wspierać lub blokować, ignorować, a wręcz wyniszczać potencjał tkwiący w dziecku. Stąd od lat rozpatruje się je w kategoriach palących problemów – wymagających szybkich działań [9, s. 15–16]. Zdaniem J. Bałachowicz [7, s. 41] wskazane jest, aby szkoła stwarzała dzieciom warunki do doświadczania sprawczości, rozwijania własnych możliwości działania – zarówno indywidualnie, jak i grupowo, doznawania sukcesów i porażek. *Chodzi o to, aby edukacja początkowa była wielokierunkowym, bogatym w treści, całościowym modelem wspomagania dziecka w tworzeniu jego intymnych relacji z kulturą, kształtowania jego osobowych i społecznych kompetencji, umożliwiających twórcze przystosowanie się do zmieniającej się rzeczywistości* [7, s. 42].

Wskazania, co do potrzeby wielokierunkowego kształcenia młodszych uczniów, podejmowania różnorodnej aktywności każdego dnia, uświadamiane są nauczycielom

od dawna, i to w różnej formie – niemalże na przestrzeni wieków. Dotyczy to nie tylko bogatej literatury w omawianym zakresie, lecz także aktów prawnych, normujących pracę w systemie oświaty, w tym podstaw programowych. Jednak obserwacja rzeczywistości edukacyjnej nie napawa optymizmem. Co prawda, w myśl założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego, edukacja wczesnoszkolna realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego i w ciągu dnia pobytu w szkole młodsi uczniowie są kształceni wielokierunkowo, to nie wszyscy nauczyciele prawidłowo to wykonują. Wielokierunkowości nie należy utożsamiać z jednoczesnym wykonywaniem wielu zadań, lecz z możliwością wykonywania różnorodnych zadań, czynności, aktywności – uczeń po skończeniu jednej, podejmuje następną. Wszelkie odchylenia od tej zasady niekorzystnie wpływają na rozwój osobowości, gdyż dzieci nie widzą efektów końcowych, a więc sensu swojej pracy. Stąd konsekwencją może być m.in.:

- brak motywacji wewnętrznej do podejmowania następnych działań – *bo, po co*?
- występowanie problemów z koncentracją uwagi – *nie chce mi się, co jeszcze będziemy robić*?
- pogorszenie samopoczucia – odczucia somatyczne, np. ból głowy, wynikający z chaosu podczas zajęć,
- zaniżona samoocena – brak chęci chodzenia do szkoły, pojawienie się niepowodzeń szkolnych.

Podobne skutki stwarzać może także prawidłowa realizacja różnorodnych działań podejmowana w zbyt szybkim tempie, w wyniku czego efekty końcowe uzyskuje tylko niewielka liczba uczniów w danej klasie. To wydaje się być wręcz powszechnym zjawiskiem panującym już na pierwszym szczeblu edukacji (i to nawet podczas zajęć otwartych czy też praktyk dla studentów pedagogiki). Wielu nauczycieli cały czas popędza dzieci, wydając polecenia powiązane z czasem ich realizacji, np. pierwsze pięć osób, które wykona poprawnie zadanie jako nagrodę otrzyma naklejkę (znaczek, ocenę). Nie wiadomo, dlaczego nauczyciele traktują tu czas jako wskaźnik poprawności wykonania zadania, czy też pożądaną umiejętność uczniów. Szczególnie w kontekście, gdy w literaturze przedmiotu łatwo odnaleźć można wskazania podkreślające, iż narzucanie jednakowego tempa przcy wszystkim dzieciom negatywnie wpływa na ich psychikę. Zamiast wspierać, blokuje, zwłaszcza rozwój tych nieco wolniejszych dzieci [10, s. 63]. Jak bowiem wskazuje się w wyniku przeprowadzanych badań nad mózgiem, w szkole powinien być zabezpieczony czas na zastanawienie się, na wyrażanie wątpliwości, zadawanie pytań i dyskusje. W atmosferze ciągłego pośpiechu i związanej z nim nerwowości wygasa ciekawość i zapał do nauki [10, s. 240–241] oraz podejmowania wszelkiej aktywności, czy ekspresji twórczej.

Trwający od dłuższego czasu dyskurs o potrzebie wspierania rozwoju młodszych uczniów, stymulowania ich naturalnej ciekawości i radości płynącej z wykonywanych działań oraz uwzględniania w procesie kształcenia ich indywidualnych możliwości nie ma końca, ani sensu bez podejmowania przez nauczycieli klas początkowych namysłu, refleksji nad własną pracą dydaktyczno-wychowawczą, w tym zwłaszcza posiadanymi kompetencjami [szerzej 11]. Kompetencje nauczycielskie, to struktura złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli, niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej kompetencji edukacyjnej. Myśl pedeutologiczna traktuje kompetencje nauczyciela jako umiejętność transmitowania wiedzy i doświadczenia, animowanie i inspirowanie samodzielnej pracy uczniów, rozwijanie ich sił twórczych i zdolności innowacyjnych, kształtowanie postaw i charakteru, organizowanie działalności praktycznej oraz stwarzanie warunków do samorzutnej działalności, posługiwanie się tradycyjnymi i nowoczesnymi środkami

kształcenia i wychowania, umiejętne stosowanie sprawdzianów, umiejętność przygotowania własnych narzędzi pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów. [12, s. 417] Definiowane są również jako konfiguracja wielu wyodrębnionych kompetencji, których posiadanie określa dyspozycję nauczyciela do udziału w procesie edukacyjnym oraz jako dynamiczna forma samowiedzy nauczyciela, jakie perspektywa zmiany społecznej projektuje dla ucznia, a odpowiednią funkcjonalną zdolnością nauczyciela do kształtowania umiejętności, kreacji wartości i norm regulujących sytuację edukacyjną i społeczną. [13, s. 178]

Kompetencja zawodowa nauczyciela jest zawsze kategorią podmiotową, dynamiczną i procesualną. Nawiązuje do zinternalizowanych wzorców wszelkich czynności. Stanowi podstawowy kontekst działania edukacyjnego nauczyciela. Powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Bywa uważana za rezultat procesu kształcenia czy samokształcenia nauczyciela, jak np. jego kompetencja komunikacyjna (językowa) oznacza zarówno sprawność w mówieniu, jak i zdolność do komunikacji interpersonalnej. [14, s. 35] Kompetencje nauczyciela nie są więc sumą określonych umiejętności intelektualnych i praktycznych, lecz złożonymi umiejętnościami wyższego rzędu, ściśle zintegrowanymi z innymi cechami jego osobowości. Powstają one w wyniku scalania się dużej ilości szczegółowych umiejętności prostych i złożonych, tworząc określony zintegrowany, ale i elastyczny, tj. zmienny system zdolności tegoż nauczyciela. Kompetencje są także wewnętrzną dyspozycją i cechą osobowości konkretnego nauczyciela. Tworzą one całość, w której można bez szkody dla efektów końcowych, pominąć jakiś element, jeśli tylko pozostałe umiejętności są opanowane na odpowiednio wysokim poziomie kompetencyjnym. [15, s. 14–18]

Aby zrozumieć pojęcie kompetencji w zawodzie nauczyciela, należy rozróżnić określenia: nauczanie kompetentne od pojęcia kompetencji w nauczaniu. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z kompetencjami wąsko rozumianymi jako nauczanie kompetentne, czyli skuteczne, efektywne, zgodne z ustalonymi, sprawdzonymi i akceptowanymi standardami [16, s. 118]. To podejście kładzie nacisk na kształtowanie kompetencji głównie realizacyjnych (metodycznych). Drugi rodzaj podejścia zakłada nabywanie w procesie wstępnej edukacji nauczycielskiej kompetencji w nauczaniu, czyli szerokiej, holistycznej zdolności do dokonywania osądu pedagogicznego, uwzględniającego zarówno wiedzę profesjonalną, jak i własne rozumienie oraz osobistą odpowiedzialność za autorskie świadome działanie. [16, s. 119]

Jak wynika z analiz przeprowadzonych przez A. Pałkę, A. Urbaniak i J. Gabzdyl [17], kompetencje dydaktyczne i komunikacyjne występują najczęściej w literaturze pedagogicznej. Ponadto, według kilku autorów publikacji naukowych, odgrywają one najistotniejszą rolę w procesie kształcenia, wyrażającym się w postaci wiadomości, umiejętności i odpowiednich postaw wychowawczych nauczyciela, rozumienia i porozumiewania się w złożonych sytuacjach edukacyjnych.

Kompetencje dydaktyczne dotyczą właściwego projektowania i planowania modułów zintegrowanych jednostek tematycznych; respektowanie logiki i specyfiki rozwojowej dzieci w młodszym wieku szkolnym, uwzględnienie cyklu uczenia się, który charakteryzuje to, iż poczynając od konkretnego przeżycia, doświadczenia, problemu, poprzez obserwację i refleksję prowadzi do uogólniania i aktywnego eksperymentowania kolejnych działów cyklów. Jest nimi również, rozwijanie umiejętności nawiązywania przez nauczyciela do „strategii" uczenia się dzieci 7-10 letnich, do sposobu nabywania przez nie kompetencji; opanowanie technik motywowania i zachęcania dzieci do podejmowania różnorodnej aktywności i to w różnorodny sposób organizowanej oraz naby-

wanie umiejętności diagnozowania dziecka i jego rozwoju, a więc ujmowanie aktualnego poziomu rozwoju dzieci. [18] Natomiast kompetencje komunikacyjne nauczyciela wyrażają się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel posiada wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym; posiada umiejętność słuchania wychowanków, uczniów i rozumie treść ich wypowiedzi; potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać w nich tę zdolność; umie wykorzystać techniki dyskursywne oraz język niewerbalny, komunikować uczucia i wzbudzać wrażliwość językową swoich podopiecznych; dostosować styl kierowania pracą uczniów do stopnia ich rozwoju i dojrzałości. Ponadto doskonalić poprawność, czytelność i prostomyślność własnych zachowań językowych. [19, s. 214–217]

Kompetencje do podmiotowych oddziaływań wczesnoszkolnych w aspekcie nauczycielskich pytań. Istotę edukacji szkolnej (w tym wczesnoszkolnej) stanowi interakcja społeczna między nauczycielem i uczniami. Analizując strukturę tekstu tych rozmów – w celu wyodrębnienia najważniejszych z punktu widzenia dydaktyki elementów – natrafiamy na pytania, nazywane zadaniami dydaktycznymi [szerzej zob. 20]. „Dobre pytanie to esencja dobrego nauczania, stanowi (...) stymulator intelektu, stymuluje bowiem to, co Piaget nazwał konfliktem poznawczym, dzięki któremu dziecko przechodzi na wyższy etap rozwojowy. Dobre pytanie to według określenia Brunera rusztowanie dla uczenia się. (...) Nie wszystkie jednak pytania pomagają w uczeniu się. Co odróżnia dobre pytanie od bezwartościowego?" [21, s. 29-30]. Poszukiwania odpowiedzi na to oraz inne, dalsze pytania powiązane tu zostaną z rozpatrywaniem kompetencji nauczycieli służących wyzwalaniu uczniowskiej aktywności poznawczej poprzez stawiane przez nich dydaktyczne pytania.

W literaturze przedmiotu, zwłaszcza z zakresu takich dziedzin nauki, jak filozofia, czy też filozofia języka i logika pytań, metodologia nauk, semiotyka i prakseosemiotyka, językoznawstwo, psycho i socjolingwistyka, czy wreszcie pedagogika, wiele uwagi poświęca się charakterystyce różnych struktur pytań i wynikających stąd ich funkcji (celowości) [szerzej 22, 23]. Z pedagogicznego punktu widzenia, szczególnie ważnym jest tu aspekt – większej/mniejszej – wartości kształcącej pytań. Jak zauważyła E. Perrott, istnieje wiele klasyfikacji pytań i większość z nich jest pożyteczna dlatego, że tworzy ramy pojęciowe ułatwiające porządkowanie pytań [24, s. 45]. Pomijając dokonywanie przeglądu tych klasyfikacji, warto zwrócić uwagę na nauczycielskie pytania *otwarte*, inaczej: *ogólne, problemowe, wyższego rzędu, wzbogacające wiedzę, o myślenie*, *twórcze* itp., oraz na pytania *zamknięte*, inaczej: *szczegółowe, bezproblemowe, niższego rzędu, testujące wiedzę, o fakty*, *odtwórcze* itp. Stawianie przez nauczyciela pytań otwartych stwarza sprzyjające warunki, by w toku wczesnoszkolnych zajęć dydaktycznych: wyzwolić u uczniów ciekawość, pozwolić im poszukiwać, uwolnić ich dociekliwość, pozostawić swobodę dla pytań i poszukiwań [25, s. 115]; pobudzać do przekraczania barier konwencji i schematów; rozwijać przewidywanie i planowanie; umożliwić uczenie się przeżyciowe, polegające na rozwiązywaniu problemów natury poznawczej, praktycznej lub emocjonalnej; pozostawiać uczniom swobodę w wyborze sposobów rozwiązywania zadań; wdrażać do samodzielnej pracy; stwarzać rzeczywiste możliwości wpływania na przebieg ich uczenia się; umożliwiać dokonywanie wyboru sposobów i organizacyjnych form pracy [26, s. 81–82].

Potrzeba podejmowania rozważań nad nauczycielskimi pytaniami dydaktycznymi wynika przede wszystkim stąd, iż służą one jako główne narzędzie wywierania wpływu na uczniów, na ich rozwój umysłowy, poznawczy. Każde nauczycielskie pytanie sformułowane w procesie dydaktycznym wiąże się w mniejszym lub większym stopniu z uczniowską aktywnością intelektualną, z poszukiwaniem odpowiedzi na postawione

przed nim pytanie. Dobre (bądź złe) wykorzystanie owego narzędzia uzależnione jest posiadaną i odpowiednio stosowaną przez nauczycieli wiedzą, szczególnie w zakresie struktur i wynikających stąd funkcji pytań. Nabycie i umiejętne stosowanie wiedzy o strukturach pytań oraz wynikających stąd ich dydaktycznych funkcjach wydaje się być szczególnie ważne.

Stwarzanie uczniom sprzyjających warunków do ujawniania swego potencjału intelektualnego i rozwojowego wymaga od nauczycieli posiadania odpowiednich kompetencji dydaktycznych i językowych. Toczący się w klasie proces porozumiewania się zawiera szereg wzajemnie oddziałujących komunikatów nauczyciela i uczniów. Ich wielość i zmienność nawet w krótkich wypowiedziach powoduje, że proces porozumiewania staje się bardzo dynamiczny. Krótki czas do namysłu oraz natłok informacji, wynikający również ze zmieniających się kontekstów wypowiedzeń, znacznie utrudnia nauczycielowi dokonywanie procesu samokontroli i samooceny tego, co czyni, a w ich rezultacie podejmowania decyzji. Sprzyjające w takiej sytuacji jest pamiętanie i uwzględnianie wielu różnych typów pytań, przy tym ich mniejszej liczby, ale lepszych, zachęcających młodszych uczniów do refleksji i rozwiązywania problemów (np. typu: *Co* o tym myślisz?; *Co* twoim zdaniem zdarzy się potem?; *Co* będzie, jeżeli...?; *Dlaczego* tak sądzisz?; *Od czego* zależy...?; *Skąd* wiesz, że...?; *Jaki* masz na to dowód? *Jak* można wykonać...?). Najlepiej, jeśli nauczycielskim pytaniom niższego rzędu towarzyszyć będą starannie dobrane pytania wyższego rzędu; aby odpowiedzieć na pytanie wyższego poziomu, uczeń może przypomnieć sobie lub otrzymać informacje, ale musi przetworzyć lub spożytkować je tak, by wyjść poza nie, by stworzyć odpowiedź różną w formie i treści od tej, którą spotkał poprzednio. Nauczyciele powinni także pamiętać, aby: mniej mówić i więcej słuchać, pomilczeć czasem, by dać młodszym uczniom czas na zastanowienie; zachęcać ich do zadawania pytań [21, s. 32-33; 24, s. 50; 27, s. 269 i 273; 28]. Jak podkreślał już S. Racinowski, ujemne skutki nadmiaru nauczycielskich pytań są różnorodne. „Uczniowie gubią główny problem lekcji. Nie mają czasu na zastanowienie się, na analizę pytania, na zebranie argumentów. Odpowiedzi ich są krótkie, niepełne, często banalne. Z reguły sprowadzają się do przypomnienia czegoś (...) są często pozorne, wyprowadzone z pytań nauczyciela. (...) Na lekcjach, na których nauczyciele zasypują uczniów nadmiarem pytań, niemal nigdy nie stawiają pytań sami uczniowie" [29, s. 156–157].

Refleksje końcowe. Fundamenty pod umiejętności myślenia zakładać trzeba we wczesnym dzieciństwie, gdy dzieci są otwarte na świat i formuje się ich intelektualna tożsamość. Szacunku dla zdolności myślenia, stawiania problemów i pytań, zasad i racjonalnego posługiwania się rozumowaniem, czerpania informacji od innych ludzi można nauczyć młodszych uczniów poprzez stwarzanie im sytuacji do kształtowania własnych myśli, nazywania ich i przeżywania. Jest to ważne, gdyż myślenie nie odbywa się w emocjonalnej próżni, lecz jest czynnością, której potrzebny jest cel i motyw [por. 21]. Tymczasem w kształceniu wczesnoszkolnym nadal dominują metody asymilacji wiedzy, a działalność eksploracyjna uczniów oraz praca w grupach, które m.in. uczą strategii myślenia i sprzyjają aktywności emocjonalnej, należą do rzadkości [zob. 30].

Niedostatki w rozwoju zarówno procesów, jak i umiejętności myślenia w nauce szkolnej mają wpływ na dorosłe życie, na przebieg dalszej edukacji. W związku z tym, uczniowie muszą nauczyć się rozumienia tego, czego się ucz [zob. 31, s. 60-64], a także „myślenia o myśleniu", nazywanego metakognicją. Jest to umiejętność, dzięki której, ludzie są nie tylko bystrzy, lecz wręcz genialni. Polega na świadomym twórczym myśleniu na życzenie, gdy zajdzie taka konieczność, potrzeba rozwiązania jakiegoś problemu. *Każde dziecko zdolne jest do metakognicji, tyle że mało które ma dość okazji, żeby*

rozwinąć swój bajeczny potencjał. Zdolność uruchomienia tej naturalnej zdolności myślenia na życzenie pozwala naszym dzieciom radzić sobie z nowymi problemami – spokojnie i pewnie [32, s. 73–74, 95].

Należy mieć na uwadze, iż efektywność kształcenia nie jest związana z prezentowaniem dzieciom informacji do przyswojenia, lecz ze stwarzaniem im sytuacji do zaangażowania się w rozwiązywanie różnorodnych problemów, które mogą przybrać m.in. formę praktycznych zadań, eksperymentów, wycieczek, wypracowań, dyskusji. Edukację tylko wtedy możemy uznać za pożyteczną, gdy angażuje uczucia dziecka, pobudza jego ciekawość i niejako zmusza do myślenia. Zatem szkoła, mając świadomość, iż każde dziecko to swoistego typu indywiduum mające własne zainteresowania, uzdolnienia i osobowość, którą wyraża w swoisty dla siebie sposób, zamiast nadmiernie koncentrować się na dokumentowaniu tego, czego dzieci nie wiedzą, powinna skupiać się na sposobach diagnozowania ich wewnętrznego potencjału i kreowaniu podmiotowych sytuacji edukacyjnych, które będą służyły aktywizacji wszystkich uczniów. Bowiem poczucie własnej wartości może się zrodzić podczas stawiania czoła prawdziwym wyzwaniom. Gdy dzieci dostaną zadanie dostosowane do swoich możliwości, które często wynikają z różnic w sposobie działania układu nerwowego, mogą się nauczyć i doświadczyć podniecenia wynikającego z biegłości [por. 33, s. 251], poczuć radość i przyjemność z uczenia się. Zdaniem neurobiologa Geralda Hüthera we współczesnym systemie edukacyjnym wiele talentów dzieci nie zostanie odkrytych, gdy nie znajdzie się osoba, która będzie je zachęcać do ich rozwijania [34, s. 7-8]**.** Aktywność to podstawowa właściwość każdej żywej jednostki. U jej podłoża leży zawsze określona chęć lub racja działania [35]. Zatem codzienna praca nauczycieli winna koncentrować się na poszukiwaniu ciekawych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych służących stymulowaniu postaw twórczych, podmiotowych uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Bibliografia:

1. Kwieciński Z. *Długotrwałe ślady dzieciństwa*. W: R. Piwowarski (red.) *Dziecko. Sukcesy i porażki*. Warszawa, 2007.
2. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa 1997.
3. Obuchowski K. *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, W: J. Kozielecki (red.) *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa 1999.
4. Radziewicz J. *O współpodmiotowości ucznia w nauczaniu i wychowaniu* W: R. Radwiłowicz (red.) *O podmiotowości uczenia w nauczaniu i wychowaniu*. Warszawa 1985.
5. Denek K. *Ku dobrej edukacji*. Toruń-Leszno 2005.
6. Mieszalski S. *Podmiotowość ucznia jako wartość i jako warunek uczenia się*. W: T. Lewowicki (red.) *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*. Warszawa 1993.
7. Bałachowicz, J. *Edukacja w klasach niższych – dyskursy, palące problemy i potrzeba zmiany*. W: M. M. Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Toruń, 2014.
8. Niemierko B. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki.* Warszawa 2007.
9. Klus-Stańska, D. *Wprowadzenie* W: D. Klus-Stańska (red.) *(Anty)edukacja wczesnoszkolna.* Kraków, 2014.

10. Żylińska, M. *Neurodydaktyka. Nauczenie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń, 2013.
11. Kasáčová B. *Reflefívny učiteľa a reflexívna výučba*. W: J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl (red.) *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*. Kraków, 2015.
12. Okoń W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.
13. Zioło I. *Kompetencje nauczycieli klas początkowych do edukacji środowiskowej*. W: I. Adamek (red.) *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. Kraków, 2002.
14. Kwiatkowska H. *Pedeutologia*. Warszawa 2008.
15. Sawiński J.P. *Dlaczego kompetencje ?* „Nowa Szkoła", 1998, nr 2.
16. Dróżka W. Nauczyciel, Autobiografia, Pokolenia. Kielce, 2002.
17. Pałka A., Urbaniak A., Gabzdyl J. W: *Kompetencje nauczyciela przydatne w kształceniu zintegrowanym*. W: С.Л. Богомаз, В.П. Волчок (ред.) *Психологическая студия: сборник статей студентов, молодых исследователей кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова».* Вып. 6. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012.
18. Hamer H. Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli. Warszawa, 1994.
19. Denek, K. *O nowy kształt edukacji*. Toruń, 1998.
20. Kojs W. *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice, 1988.
21. Fisher R. Uczymy, jak się uczyć. Warszawa, 1999.
22. Gabzdyl J. *Przyczynek do rozważań o pytaniach i poleceniach nauczyciela – nowych wskaźnikach efektywności kształcenia szkolnego*. W: W. Kojs i Ł. Dawid (red.) *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Cieszyn, 2004.
23. Gabzdyl J. *Modalność (nauczycielskich) pytań i poleceń*. „Chowana" 2008, nr 2.
24. Perrott E. *Efektywne nauczanie*. Warszawa, 1995.
25. Rogers C. *Tworzenie klimatu wolności*. W: K. Blusz (red.) *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków, 1992.
26. Puślecki W. *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, 1996.
27. Cohen L, Manion L, Morrison K *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań,1999.
28. Galant J. *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa, 1987.
29. Racinowski S. *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa, 1967.
30. Kryk G. *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej.* Racibórz, 2009.
31. Pachociński R. *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej* szkole. Warszawa 1997.
32. Tynan B. *Naucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa, 2004.
33. Greenspan S. I., Benderly B. L. *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy* inteligencji. Poznań 2000.
34. Żylińska, M. *Wstęp do wydania polskiego*. W: G. Hüther i U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne.* Słupsk, 2014.
35. Kujawiński, J. *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. W: J. Kujawiński (red.) *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki.* Warszawa, 1990.

Babiaková Simoneta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Slovenská republika
Doc. PaedDr., PhD. / Associate Professor
simoneta.babiakova@umb.sk
Kasáčová Bronislava
Matej Bel University Banská Bystrica, Faculty of Education, The Department of Elementary and Preschool Pedagogy, Slovak Republic
Prof. PhDr., PhD. / University professor
bronislava.kasacova@umb.sk

УДК 159.9-378

Znaky čitateľa – žiaka základnej školy z pohľadu kvalitatívneho výskumu

Štúdia sa zaoberá témou rýchleho znižovania čitateľských záujmov žiakov v porovnaní s minulosťou. Nadväzuje na štúdium pochopenia vývoja detí prostredníctvom výskumu ich predsudkov o fenoméne gramotnosti. Predstavíme metodologickú základňu výskumného projektu VEGA č. 1/0455/18 *Výskum a vývoj čitateľského záujmu mladších žiakov*. Jeho hlavným cieľom je empirický výskum faktorov ovplyvňujúcich «čitateľské nadšenie a čitateľský záujem» žiakov základných škôl a objavovanie ukazovateľov znižovania ich čitateľského záujmu. Kľúčovou metódou výskumu bude meranie postojov žiakov k čítaniu a získavanie názorov a skúseností učiteľov. Preto prípravná fáza prezentovaná v tejto štúdii používa rozhovory so žiakmi na identifikovanie sémantických kategórií. Prezentujeme výsledky prípravnej fázy výskumu. Zrealizovali sme flexibilné mikro-rozhovory so skupinami žiakov. Účelom prieskumu bolo vytvoriť kategórie pre ďalší kvantitatívny výskum. Skupiny zahŕňali «žiakov – čitateľov» a «žiakov – čitateľov». Rozhovory pomohli identifikovať kategórie obsahu pre výskum: žiak ako čitateľ, sociálny kontext čítania a čítania nadšenia a čitateľské preferencie. Výsledky rozhovorov naznačujú, že výskum priniesol niekoľko základných teórií. Táto fáza je kľúčová ako hlavná etapa pre projekt následného kvantitatívneho výskumu a táto fáza priniesla pôvodné zistenia, ktoré sú formulované vo forme zakotvených teórií v texte tejto štúdie.

Kľúčové slová: čitateľské nadšnie, čitateľské záujmy, žiak ako čitateľ, empirický výskum a flexibilné mikro-rozhovory.

Characters of reader – young school-age learner from the perspective of qualitative research

The study deals the topic of a rapid decrease in pupils' reading interests in comparison with the past, and follows up on the study Understanding Children´s Development through Research of their Preconceptions about Literacy Phenomenon. We will present the methodological basis of the VEGA research project No. 1/0455/18 *Research and Development of Reading Enthusiasm with Younger School-Age Learners*. Its main objective is an empirical research into the factors influencing the «reading enthusiasm and reading interest» of elementary school pupils, and discovering the indicators for the decrease in their reading enthusiasm. The key research method will be measuring pupils' attitudes towards reading and acquiring opinions and experiences of teachers. Therefore, the preparatory phase written in this study, uses interviews with pupils to obtain valid semantic categories. We present the results of the preparatory phase of the research. We have implemented flexible micro-interviews with pupil groups. The purpose of the interview survey was to create categories for the next quantitative research. The personal categories

included «pupils – readers» and «pupils – non-readers». The interviews helped to identify content categories for the research: pupil as a reader, social context of reading and reading enthusiasm and reader preferences. The results of the interviews indicate that the topic brought several grounded theories. We consider this stage to be a cardinal point for setting up a subsequent quantitative research, and this stage brought original findings that will be formulated into a theory embedded in the text of this study.

Key words: reading enthusiasm, reading interest, pupil as a reader, empirical research, and flexible micro-interviews.

Teoretické východiská. Pedagogická teória a prax považuje čítanie a čitateľskú gramotnosť za predpoklad rozvíjania kľúčových kompetencií. Ide predovšetkým o kompetencie k učeniu sa, ale čoraz častejšie sa v tejto súvislosti spomína aj rozvíjanie emocionálnej stránky dieťaťa a jeho vzťahu k čítaniu. Čítanie a čitateľstvo v akejkoľvek podobe je podmienkou nielen osobnostného rozvoja jedinca, ale aj predpokladom výchovy generácie tvorivých osobností pre budúcnosť. Pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti dieťaťa ide o rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti, o rozvíjanie emocionálnej stránky podporované receptívno-zážitkovými procesmi a ovplyvňovanie správania žiaka, budúceho čitateľa. Tieto procesy sa podieľajú na rozvíjaní záujmu o čítanie, nadobúdaní estetických skúseností dieťaťa s literárnym textom a vytváraní čitateľských návykov. To, čo považujeme za najzávažnejšie, je vytváranie si vzťahu dieťaťa k čítaniu. Žiak –čitateľ nadobúda vnútornú potrebu čítať si, čítanie ho teší, robí si poznámky o tom, čo prečítal, alebo vedie diskusie s inými o tom, čo čítal, čo ho zaujalo, vo voľnom čase častokrát uprednostní čítanie pred inými aktivitami. To je charakteristické pre rozvíjajúce sa čitateľstvo žiakov.

Čitateľom nazývame človeka, ktorý si dobrovoľne a s pocitom uspokojenia volí na čítanie texty pre literárny zážitok alebo pre získavanie informácií a čítanie mu spôsobuje radosť. Hovoríme najmä o voľnočasovom čítaní, ktoré vyžaduje od detí schopnosť samostatnej aktívnej konštrukcie mentálnych obrazov a dejovú i obrazovú vizualizáciu textu. Vyžaduje to aj vysokú mieru porozumenia textu.

Žiak na počiatku edukácie často prekonáva problémy s technikou čítania aj porozumením textu a čítanie mu neprináša príjemný zážitok. Takto sa čítanie u mnohých detí stáva činnosťou, ktorá viac súvisí s povinnosťami, učením a získavaním informácií ako so zážitkom a voľným časom. Mnohé výskumné zistenia naznačujú, že čítanie žiakov s postupujúcim vekom vo voľnom čase klesá alebo sa úplne stráca. Ak si tínedžeri do určitého veku tento vzťah k čítaniu nevytvoria, tak ani v dospelosti väčšinou netrávia voľný čas čítaním. Čítanie knihy zo sociálneho hľadiska vyžaduje určitú izoláciu a súčasná mládež vyhľadáva iný typ zážitkov v rovesníckych skupinách.

Cieľom primárneho vzdelávania je okrem rozvíjania schopnosti čítať, rozvinúť i vzťah žiakov k čítaniu. Niektorí autori upozorňujú, že „z nečitateľov“, ktorí sa z primárneho stupňa školy posunú do sekundárneho sa už zväčša čitatelia nestanú. Pre rozvoj a kultiváciu detského čitateľstva je potrebné didakticky kvalifikovane ovplyvňovať detskú čitateľskú skúsenosť tak, aby sa čiastkové čitateľstvo dieťaťa zmenilo na integrované. Rusňák [1] vzvodil, že detské čitateľstvo sa dá rozvíjať v troch štádiách:

1. fragmentárne: dieťa nevníma text ako celok, vyberá si z neho len určité fragmenty, ktoré mu esteticky nahrádzajú celý obsah,
2. naratívne: ide už o pokročilejšiu úroveň, keď dieťa vníma text ako celok, vníma celý jeho dej, no nepreniká do jeho hlbšieho významu,
3. integračné: posledné, vrcholové štádium, keď dieťa vníma literárny text ako celostný útvar svýznamovými presahmi a nadstavbami.

Cieľom literárnej výchovy v škole je dosiahnuť 3. štádium, no nie je to zárukou u každého jednotlivca. Dokonca existujú indície, že dôležitejšie pre vývoj čitateľstva spočíva v mimoškolskom záujmovom čítaní.

Čo teda bráni prirodzenému vzniku čitateľstva? Dnešné deti, žijúce v konzumnej dobe strácajú motiváciu k hlbšiemu vnímaniu literárneho textu. Je pre ne pohodlnejšie a atraktívnejšie pozrieť si film a nenamáhať sa s čítaním knihy. Tlak na zvyšovanie čitateľskej gramotnosti školopovinných žiakov v rôznych domácich a medzinárodných meraniach spôsobuje, že žiaci vnímajú čítanie ako učebný výkon a nie ako záľubu.

Na žiakov vplývajú aj zvyšujúce sa informačné nároky školy a spoločnosti. V kvante informácií sa žiaci začínajú strácať a nedokážu sami selektovať podstatné, kľúčové informácie. Kríza čítania sa netýka len Slovenskej republiky a slovenských žiakov. Výsledky zahraničných výskumov [3] v posledných rokoch dokazujú, že žiaci čítajú podstatne menej ako v predchádzajúcich obdobiach, znižuje sa podiel čítania vo voľnom čase a pre radosť, čitateľské výkony žiakov klesajú a čítanie u žiakov klesá s narastajúcim vekom. Napríklad v roku 2009 bol v USA priemerný denný čas strávený čítaním pre potešenie (kníh, časopisov, novín) u 6–8 ročných detí 46 minút, u 11–14 ročných detí 37 minút a u 15–18 ročných mladých ľudí len 33 minút [4] . O poklese čitateľskej gramotnosti hovoria aj výsledky štúdie PISA. Európska komisárka pre vzdelávanie, kultúru, mnohojazyčnosť a mládež Androulla Vassiliou [5] hovorí, že v priemere každý piaty pätnásťročný v európskych krajinách má veľmi slabé čitateľské schopnosti. To potenciálne pre európske spoločnosti znamená, že niektoré deti opúšťajú školu bez schopnosti porozumieť textu. Vystavujú sa tak veľkému riziku vylúčenia z trhu práce a ďalšieho vzdelávania.

Výskumy a školská politika upozorňujú na problém s čitateľstvom (reading interest) a čitateľskou gramotnosťou (reading literacy) žiakov. Výskum Renuga, Kanchana, [6] poukazuje aj na potrebu chápania žiackej koncepcie čítania, ktorá je východiskom pre podporu čítania a zvyšovanie záujmu o čítanie. Dôležitú úlohu pri rozvíjaní čitateľských návykov zohrávajú aj potreby a záujmy detí. Rachel Levy [7] vo svojej publikácii prezentuje rozsiahle vedecké dôkazy, že niektoré z odskúšaných a testovaných prístupov k výučbe čítania môžu byť kontraproduktívne a spôsobujú, že mnohé malé deti stratia dôveru vo svoje čitateľské schopnosti. Je potrebné sa zamyslieť nad súčasnými cieľmi, obsahmi školského kurikula a spôsobmi, akými sa dá rozvíjať čítanie a čitateľstvo žiakov tak, aby zodpovedali meniacej sa gramotnosti 21. storočia. Výsledky výskumu Chirlesan, G., Chirlesan, D. [8] dokazujú, že človek, ktorý sa celoživotne učí, je v prvom rade permanentným čitateľom. Tento výskum vyvracia predsudok (rozšírený medzi rodičmi a učiteľmi) že informačné technológie sú antagonistom čítania.

Predpokladá sa, že inovatívne využitie otvorených vzdelávacích postupov založených na IKT môže hrať významnú úlohu pri zlepšovaní čitateľských postojov a čitateľských schopností ľudí. Jedná sa najmä o tých žiakov, ktorí nie sú ochotní čítať. Mediálne prostredie detí predstavuje výzvu pre formálne školské vzdelávanie. Didaktické inovácie totiž zaostávajú za inováciami technologickými. Inovatívni pedagógovia by mohli využívať mobilné technológie alebo sociálne médiá pre zadávanie školských úloh zameraných na rozvoj čitateľských schopností, záujmov a myslenia svojich žiakov.

Zámerom nášho výskumu je odhaliť faktory vzniku a rozvoja čitateľa v počiatočnom štádiu.

Metodológia výskumu. Táto štúdia je časťou široko koncipovaného výskumu. Tento je garantovaný Slovenskou agentúrou VEGA – projekt No 1/0455/18 *Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku*[1]. Jeho hlavným cieľom je opísať

[1] This text was created under the project VEGA No. 1/0455/18 titled "Research And Development Of Reading Enthusiasm With Younger School-Age Learners“, principal investigator doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

faktory, ktoré ovplyvňujú čitateľstvo žiakov mladšieho školského veku a odhaliť príčiny znižovania čitateľstva s rastúcim vekom žiakov. Čiastkovým cieľom je zistiť možnosti stimulácie a rozvíjania receptívno-zážitkovej stránky čitateľstva v období primárneho vzdelávania. V súvislosti s tým vytvoríme komunitný program na rozvoj čitateľstva, ktorý empiricky overíme. Pre jeho vytvorenie potrebujeme zistiť, kde tkvie problém straty čitateľstva u tínedžerov, ako o tom svedčia iné výskumy. V procese kvalitatívneho výskumu prezentovaného v tejto štúdii tvoríme zakotvené teórie, ktoré majú doplniť poznatky o faktoroch utvárajúcich čitateľstvo. Základnú triádu faktorov tvoria *osobnostné črty čitateľa, sociálny kontext čitateľstva, čitateľské preferencie*.

Z tejto teoretickej pozície sme sformulovali výskumný problém pre prvú etapu: *Odhaliť v čom spočívajú zásadné rozdiely medzi čitateľom a nečitateľom*. Riešenie tohto problému vo všetkých troch faktoroch sformulujeme formou zakotvených teórií. Využijeme ich pri tvorbe programu rozvoja čitateľstva.

Výskumné metódy a výskumná vzorka. V prvej etape výskumu sme postupovali kvalitatívnou výskumnou stratégiou. Realizovali sme fokusové rozhovory s homogénnymi skupinami žiakov s cieľom vstupnej explorácie výskumného problému. Výskumným cieľom bolo identifikovať z autentických výpovedí javy, kľúčové pre vytvorenie kategórií následného kvantitatívneho skúmania. Cieľom rozhovoru bolo doplniť poznanie o oblasti tacitné, skryté, aby sme vedeli skonštruovať dotazníky, v ktorých budú pre žiakov zrozumiteľné a motivujúce otázky. To bude tvoriť ďalšiu etapu výskumu.

Výskumná vzorka: Rozhovory sme realizovali v jednej mestskej (A) a jednej vidieckej škole (B). V každej sme pracovali s dvoma skupinami 12 – 13 ročných žiakov. Do skupiny boli zaradení žiaci podľa identifikácie učiteľkami literatúry, pričom mali z triedy určiť/vybrať: A1, B1 „typických čitateľov“ a A2 B2 „nečitateľov“. Takto vznikli štyri skupiny respondentov (Tab. 1).

Tab 1. – Výskumná vzorka.

Škola	čitatelia (A1, B1)		nečitatelia (A2, B2)	
	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá
A mesto	3	7	6	1
B vidiek	2	5	2	2
Spolu	5	13	8	3

V skupinách A1 a B1 boli zaradení „*čitatelia*“ – motivovaní žiaci so vzťahom k čítaniu, ktorí radi vo voľnom čase čítajú. V skupinách A2 a B2 boli zaradení „*nečitatelia*“ –žiaci nemotivovaní k čitateľským aktivitám, ktorí nečítajú, keď nemusia a preferujú vo voľnom čase iné aktivity.

Zdôvodnenie zvoleného výberu respondentov: Učiteľky pokladáme za „dobre informovaný zdroj“. Boli inštruované, že pri výbere žiakov nemajú preferovať prospech v predmete, ale motiváciu a záujem žiakov o čítanie. Zámerne sme vyberali z dostupného súboru „extrémne“ skupiny, aby boli transparentné špecifiká a rozdiely medzi nimi. Väčšina výskumov sa orientuje na štandardný, priemerný výber. Takýto terén je dostatočne preskúmaný.

Výskumná metóda – *skupinový rozhovor. Spôsob realizácie rozhovoru:* Počas rozhovorov so žiakmi pracovali výskumníci vo dvojiciach: 1. výskumník viedol rozhovor a 2. výskumník zaznamenával podnety pre doplnenie problematiky z aspektu skupiny respondentov. Celý rozhovor bol zaznamenávaný po súhlase učiteľky a rodičov žiakov. Transkript výpovedí sme podrobili obsahovej analýze a kategorizácii s cieľom naplniť určené faktory (znaky čitateľa, sociálny kontext, čitateľské preferencie) kategóriami.

Ciele štruktúra a obsah rozhovoru. K jednotlivým výskumným otázkam boli deťom kladené uvedené otázky (Tab. 2).

Tab 2. – Štruktúra a obsah rozhovoru.

	Výskumná otázka	Otázky v rozhovore (items)
1	Čím sa vyznačuje súčasný detský čitateľ a nečitateľ?	Keď sa povie čítanie, čo ťa napadne? Prečo čítaš? (Aký je tvoj najčastejší dôvod na čítanie?) Chodíš si kupovať alebo požičiavať knihy? Ak áno – Aké? Ak nie, prečo? Máš nejaké príjemné skúsenosti s čítaním? Aké? Máš nejaké nepríjemné skúsenosti s čítaním? Aké? Aké kníhkupectvo poznáš? Aký máš pocit, keď dostaneš knihu alebo časopis ako darček?
2	Aký je sociálny kontext čitateľstva? V čom sa líši čitateľ od nečitateľa ?	Kto by ťa mohol presvedčiť, aby si si požičal nejakú knihu alebo iný text na čítanie? Koho by si zo svojho okolia potešil novou knihou? Kúpil si už niekedy niekomu knihu alebo iný text na čítanie ako darček a prečo? Kto čítal niečo zaujímavé a rozprával ti o tom? Ak sa niekedy rozprávaš o tom čo si čítal, tak s kým? Načo ľudia potrebujú čítanie? Aký profit má spisovateľ z toho, že píše knihy?
3	Aké obsahy a formáty textu preferuje čitateľ a nečitateľ?	O akých knihách, časopisoch alebo iných textoch sa s iným rozprávaš? Máš niečo momentálne rozčítané? Čo to je? Ktorý je tvoj obľúbený časopis? Keby si si mohol v kníhkupectve vybrať niečo zadarmo, čo by to bolo?

Výskumné zistenia. Výsledky nášho skúmania spočívajú v subtílnych teóriách, ktoré sme sformulovali na základe analýzy, kategorizácie, generalizácie a špecifikácie autentických výpovedí insiderov výskumného problému – detí vo veku 11-13 rokov.

Odpovede na skonštruované výskumné otázky sme prostredníctvom analýzy mohli kategorizovať do niekoľkých faktorov:

1. znaky čitateľskej osobnosti,
2. sociálny kontext čítania a čitateľstva,
3. preferované obsahy, žánre a formát). Tieto možno považovať za výpovedné/ signifikantné pre rozpoznanie podrobnejších poznatkov o detských čitateľoch a nečitateľoch resp. slabých čitateľoch. Uvádzame stručnú kategorizáciu najčastejších výpovedí a niektoré uvádzame v autentickom znení.

Znaky čitateľa. Znaky čitateľa sme analyzovali na základe ich asociácií, dôvodov k čítaniu, získavaniu kníh, zážitky a darovanie kníh.

Čím sa vyznačuje súčasný detský čitateľ a nečitateľ? K tejto výskumnej otázke sme položili deťom 7 otázok, ktorými sme sledovali asociácie, dôvody, spôsoby získavania kníh, skúsenosti s knižnicou a kníhkupectvom, pocity z kníh ako darčeka.

Asociácie. ČITATELIA asociujú: text *Kniha. Rozprávky. Oddych. Zážitok. Poviedka, rozprávanie román, detektívka*. NEČITATELIA asociujú: nuda, informácie, strata záujmu,

čítanie SMS v mobile, „*Keď mi na telefón prídu správy, tak to si prečítam. Čo je nové a tak...- Keď napríklad niečo chcem zistiť, tak so dám na google alebo, čo si v skupine píšeme*“

Dôvody. ČITATELIA uvádzajú dôvody pre čítanie: zábavu, zážitok, ponaučenie, únik z reality, pokoj, niečo nové. Čitatelia sa vyjadrovali obsažne, chválili sa množstvom kníh, ktoré prečítali. Vyskytla sa aj kritika slovami dievčaťa: *Podľa mňa už v dnešnej dobe menej detí číta ako predtým, lebo technológia je väčšia a deti sú teraz radšej na mobiloch a tabletoch a čítačky a tak...* deti dokonca porovnali zážitok z knihy a filmu: *Napríklad ja teraz čítam Twilight sagu 1. diel, videla som aj film ale tá kniha je ešte lepšia, lebo je tam pridané viac pocitov, emócií. Pre zábavu – Máte taký pokoj, kľud, vžijete sa iba do tej knihy, okolie vás nezaujíma*. NEČITATELIA ako dôvod uvádzajú*: Aby som si mohol prečítať SMS správu. – Keď máte voľný čas, tak aby ste ho mohli nejako využiť. – Aby sme sa vedeli súvisle, vyjadrovať. – Vzdelávanie.* Nečíta lebo: *Dlhý čas pri tom strávim a radšej idem vonká s kamarátmi.*

Kupovanie kníh a požičiavanie. ČITATELIA sa vyjadrujú o kupovaní alebo požičiavaní kníh racionálne, poznajú niekľko knižníc. uvádzajú: *Ja nechodím často do knižnice, ale občas tam idem, keď si potrebujem niečo požičať, lebo už nemám čo čítať. To sa často nestáva. Máme veľa kníh doma. Keďže ja čítam trochu viacej, tak by sa to neoplatilo kupovať, tak chodievam do knižnice.* NEČITATELIA odpovedajú vyhýbavo: – *My máme kníh plnú pivnicu. Ja čítam časopisy s vtipmi. Oco prečíta a ja potom čítam. Mama číta recepty*.

Skúsenosti s čítaním. ČITATELIA dokážu zdieľať osud hrdinov knihy, vedia si dopriať čítanie za odmenu po splnení povinností. Spájajú si čítanie s príjemnými chvíľami. *Keď je dobrá kniha a vžijete sa do nej, to je ako keby ste boli v tom deji, je v hlave tá predstava ako sa to dialo ten dej. – A je to dobrý pocit a vlastne aj slovná zásoba sa nám rozvíja Ja idem do altánku a tam si čítam. Lebo vonka je také ticho ako na dedine Áno, to sa človek tak uvoľní.* Negatívne skúsenosti spájajú so sklamaním, keď o knihu alebo čítanie prišli. *Možno je nepríjemné, keď vás niekto vyruší a potom musíte zastať a nechať to tak. Ako mladšia som mala rada takú sériu kníh a potom neviem prečo ju prestali vydávať a tak som bola z toho smutná.* NEČITATELIA neuviedli skoro žiadne zážitky a teda ich skúsenosti sú minimálne, . aj to len negatívne: *Jeden chalan sa pocikal od smiechu. – Ja, keď čítam, tak sa zajakávam. Práve preto mám nepríjemnosti s čítaním*.

Kniha ako darček, ktorý si dostal. ČITATELIA vedia kriticky posúdiť, akú knihy by chceli, sú radšej ak im rodičia dajú na výber. *Podľa toho aká je, lebo keď vyberú rodičia takú, ktorá vás vôbec nezaujíma.- Dakedy ma to sklame ale dakedy som rada, že mám ďalšiu knihu a ďalšie dobrodružstvo. Ja si každé Vianoce želám, že chcem knihu a potom ma to poteší.* NEČITATELIA sa z knihy ako darčeka nepotešia, sú sklamaní. Niektorí knihu nikdy nedostali. Poteší ich skôr časopis s anekdotami, prípadne životopisy spevákov: *Brat dostal a rozplakal sa z toho. Ja som ešte nedostal. – Ja som dostal, doteraz je v skrini.*

Teória o osobnostných črtách detského čitateľa. V detskom čitateľstve ako určitej charakteristike osobnosti sa dajú evidovať behaviorálne prejavy, emocionálne črty a kognitívne schopnosti. Tieto javy sú sčasti pozorovateľné, alebo o nich dokážu osoby vypovedať pri vhodne položených otázkach. ČITATELIA asociujú pojem s konkrétnym žánrom literatúry. Popisujú čítanie ako bežný a častý spôsob trávenia voľného času, majú túto činnosť v obľube, prináša im potešenie, zábavu, prekvapenie, očakávanie zážitku, tešia sa na knihu, príbeh, preferujú čítanie pre inými činnosťami. Rozlišujú cenu a význam kníh a možnosti požičať si ich. Prejavujú entuziazmus rozprávať o tom, čo čítali, pri pohotovo rozhovore sprostredkujú obsah. Skúsenosti ich

utvrdzujú, že čítanie je zážitok, prežili s knihou príjemné chvíle. Knihu ako dar preferujú, ale radi si vyberajú, sklame ich, ak sa im nepáči, vedia hodnotiť. NEČITATELIA. Pri asociácii pojmu uvádzajú nudu, informácie, pragmatické a dôvodom je vzdelávanie, čítanie správ alebo kontakt so skupinou (zrejme facebook). Voľný čas sa im nespája s čítaním, považujú to za stratu času. Rodinné prostredie sa odráža v zbytočnosti kupovania kníh. Skúsenosti majú minimálne, skôr negatívne sojené s hlasným čítaním, nie pre vlastné potreby. Kniha ako dar je pre nich buď neznámy pojem, alebo sklamanie.

Učiteľské usudzovanie je však limitované školskými požiadavkami a úspenšosťou. Preto je vhodné učiteľom ponúknuť diagnostické nástroje na rozpoznávanie čitateľstva ako dôležitého determinantu učenia a vzdelávania.

Sociálny kontext čítania a čitateľstva. Aký je sociálny kontext čitateľa a nečitateľa? Ako sa líšia? K tejto výskumnej otázke sme položili žiakom 6 otázok, ktorými sme zisťovali odkiaľ čerpajú inšpiráciu a kto im vie poradiť, komu už knihu darovali, s kým zdieľajú zážitky a poznatky z prečítaného.

Inšpirácie a čitateľské rady. ČITATELIA sa rozhodujú a vyberajú v čitateľskej ponuke celkom samostatne, inšpirujú sa navzájom, medzi kamarátkami a priateľmi. Často čítajú všetko čo príde, inšpirujú sa aj ilustráciami, vymieňajú si skúsenosti na sociálnych skupinách. Často prijímajú rady od starších. – *Zvyčajne nikto, ale mám skúsenosti z čítania tých ostatných, tak viem akú knihu chcem. – Ja si sama vyberám, alebo potom krstná, tá sa v tom vyzná. – Ja ani neviem, čo si mám vybrať, tak vyberám podľa toho, aký to má obsah na prvej strane, či ma to zaujme alebo nie. Ja by som rada prečítala všetky žánre. – Ja mám také kamarátky, čo rady čítajú, tak mi povedia, že čo je dobré. – Aj na internete alebo na instagrame a intereste dávajú, že aké knihy ich bavili.* NEČITATELIA na túto otázku reagovali veľmi stručne: *Nikto. Kamaráti, Osoba, ktorú mám rád. Kamarátka. Otec. Zatiaľ nikto. Spolužiačka.*

Kniha ako darček, ktorý si daroval. ČITATELIA veľmi ochotne uvádzajú najmä rodičov, menej súrodencov. Radi uvádzajú aj dôvody a upresňujú že je dôležitý vhodný výber. *Ja by som moju maminu, ale ona rada číta také, napríklad o tele, o zdraví a tak. – Ja by som knihu darovala mojej sestre, lebo ona rada číta ale nemá čas a tak má knihu aj dva roky a ešte si ju nepozrela. – Buď mamine, alebo mám jednu spolužiačku, ktorá tiež rada číta. – Ja by som to daroval mamine, lebo ona veľmi rada číta a väčšinou večer si číta knižky o zdraví a o varení. – Ja by som rodičom, lebo oni si vždy nájdu čas a prečítajú si. – Ja bratovej neveste. Študuje ešte, tak rada číta, veľmi veľa.* NEČITATELIA nie sú takí zdieľni, a evidentne pre nich kniha neznamená vhodný dar. *Sestre alebo kamarátke požičiam knihu, ktorú som dostala. Inak nekupujem knihy. – Ja by som potešil maminu, ale radšej jej kúpim kvety, tým ju viac poteším.*

Rozhovory o prečítanom. ČITATELIA sa o prečítanom rozprávajú so súrodencami, mamou, starkou a s rovesníkmi zväčša intergendrovo. Uvádzajú nielen partnerov, ale aj typ o rady, ktorú od nich dostali. – *Bratranec mi požičal knihu, že si ju mám prečítať. – Najlepšia kamarátka mi povedala, ako ju baví kniha. –Mne rodičia. Keď boli mladí, čo čítali, takú staršiu knihu, že či si to nechcem prečítať, že je to dobré, že ich to zaujímalo. – So starkou.* NEČITATELIA sa nerozprávajú o knihách s členmi rodiny, niektorí uviedli iných partnerov. Učiteľ figuruje ako podnecovateľ – *Internet. – Ja sa nerozprávam s rodinou, lebo rodina knihy moc nemusí. – Pani v knižnici čo tam robí, tak mi vie veľmi dobre poradiť knižky. S ňou sa porozprávam, aká nová je, alebo akú by si vybrala ona. – S nikým, nechám si to pre seba. – V škole to povieme pani učiteľke.*

Význam čítania pre ľudí podľa detských výpovedí. ČITATELIA uvádzajú ako hlavný význam zábavu, relax, ale aj zlepšenie pamäte, upevnenie ortografie, zlepšenie sa v písaní textov. – *Aby sme sa vedeli vyjadrovať odbornejšie. – Zábava. – Mne knihy pomohli*

napríklad aj keď píšeme sloh, tak mi rozšírili slovnú zásobu a viem sa lepšie vyjadrovať. – Keď čítame, tak sa nám zlepšuje pamäť. – Keď vidíme tie slová, tak môžeme zlepšovať aj gramatiku. NEČITATELIA sa k významu čítania vyjadrovali stroho. Vidia význam čítania v získavaní informácií, zapamätávaní, rozvíjaní slovnej zásoby, teda najmä pragmatický zmysel. – *Na vzdelávanie, aby sme nezabudli mnoho vecí. – Keď sú noviny, tak dozvedieť sa niečo nové. – Na slovnú zásobu*.

Prečo píše podľa detí spisovateľ. *ČITATELIA si myslia, že spisovateľ mieni ľudí potešiť, zabaviť, podeliť sa o svoje zážitky pocity, myšlienky. Ich pohľad má silný sociálny náboj. – Potešiť nejakých čitateľov, aby ich tá kniha zabavila. – Možno vyjadriť svoje pocity, svoje myšlienky, alebo napríklad nejaký príbeh, ktorý sa mu stal. Podeliť sa o tom s ľuďmi. – Chcel by doviesť ďalších ľudí k čítaniu. NEČITATELIA* si myslia že spisovateľ robí radosť sebe, baví ho vymýšľať. Nevidia v práci spisovateľa sociálne zdieľanie, len sebarealizáciu. – *Baví ho to. – Môže písať svoje skúsenosti. – Že ho to nejako napĺňa, že ho baví nejaké príbehy vymýšľať, alebo tiež ako už povedali nejaké skúsenosti odovzdať.*

Teória o sociálnom kontexte čítania a čitateľstva. Sociálny kontext je dôležitou súčasťou utvárania čitateľstva, znamená zdieľani, výmenu informácií, radosť z darovania a kontakt s inými odborníkmi, ale aj deťmi. Na základe analýzy sme vytvorili kategórie podľa typu vedenia: podnecovanie, prikazovanie, zdieľanie. Medzi čitateľmi a nečitateľmi je charakteristický rozdiel v tom, že ČITATELIA vzájomne zdieľajú, radia si, inšpirujú sa, odporúčajú. Sociálne zdieľanie čitateľov je najviac previazané na rovesníkov a starších priateľov, ale aj na rodičov a rodinných príslušníkov. Učitelia ako poradcovia vôbec nefigurujú, čo nie je lichotivé. Knihu si deti nielen radi vyberajú ale aj darujú blízkym. Čítanie nespájajú len so vzdelávaním, ale aj s relaxom a zábavou. Význam čítania vidia všestranne – pre zábavu, aj pre sebazdokonalenie. NEČITATELIA zážitok zdieľania nespomínajú, čo sa dá zdôvodniť absenciou zážitku, teda absenciou predmetu zdieľania. Väčšinou neuvádzajú nikoho, kto by pre výber kníh inšpiroval. V rodine sa o knihe a prečítanom texte nerozprávajú, knihy sa v rodine považujú za nepodstatné, zbytočné. Potrebu čítania spájajú so vzdelávaním a nutnosťou. Darovanie knihy je pre nich výnimočné. Význam čítania stručne spájajú najmä so vzdelávaním a získavaním informácií. Čitatelia sa líšia od nečitateľov najmä v pohľade na prácu spisovateľa. Čitatelia zdôrazňujú zdieľanie spisovateľa s verejnosťou, nečitatelia tento sociálny rozmer nevnímajú.

Preferované obsahy, žánre a formáty. Aké obsahy a formáty textu preferuje čitateľ a nečitateľ? K tejto výskumnej otázke sme položili štyri otázky, ktorými sme zisťovali, o akých knihách, časopisoch sa rozprávajú, o čom radi čítajú, čo momentálne čítajú, aký časopis majú obľúbený a čo by si vybrali v obchode s knihami.

Knihy, o ktorých sa s inými rozprávaš a rád ich čítaš. ČITATELIA majú radi rôzne literárne žánre a aj sa o nich rozprávajú. – *Ja radšej čítam staršie rozprávky. – Dobrodružné knihy a také bájne knihy odtrhnuté od reality. – Ja si kupujem detektívky. – Fantasy. – Dobrodružnú literatúru alebo scifi.* Zaujímavé je, že často volia knihy pre vyššiu vekovú kategóriu čitateľov. – *Ja som teraz žiadnu nenašiel, tak ja mám u starých rodičov, celkom majú detektívky radi, tak od nich si požičiam nejaké. No čítal som napríklad od J. Fleminga. – To bolo o 14 ročnom chlapcovi a nechcite vedieť, čo tam bolo.* NEČITATELIA sa o prečítanom nerozprávajú. Čítajú z internetu kvôli domácim úlohám alebo si vyberajú krátke texty, vtipy, anekdoty. – *Ja som si našiel pár vtipov na internete. Mali sme si (do školy) nájsť básničku, ale ja som vravel vtipy.*

Knihy a časopisy, ktoré momentálne čítaš. ČITATELIA čítajú rozprávky, fantasy, dobrodružné romány, knihy pre dospelých, knihy pre tínedžerov. – *Ja čítam také, ako jedno dievča má trinásť rokov a má narodeniny. Volá sa to za trest trinásťročná. – Ja mám*

rada, keď sú o upíroch, dobrodružné. NEČITATELIA sa k tejto otázke zväčša nevyjadrili. Niektorí žiaci, ktorých učiteľky zaradili do skupiny preukázali, že sú čitatelia. Vyberajú si ale väčšinou knihy pre starších čitateľov, o ktorých sa v škole na vyučovaní určite nerozprávajú. – *Ja mám od Jozefa Kariku Trhlinu rozčítanú. Mňa to baví od neho, lebo vie dobre písať. – V edícii Stopy: Červený pirát – dobrodružné. – Ja mám rozčítaný tréning väzňa, to je také na cvičenie. – Mikuláš Černák (životopis odsúdeného vraha)*.

Obľúbený časopis. Čitatelia aj nečitatelia spomínajú podobné tituly časopisov. Líšia sa však v tom, ako s časopismi zaobchádzajú a čo z obsahu spomínajú. ČITATELIA si ich odkladajú, zbierajú ich, čítajú o móde, a o knihách, recenzie a odporúčania. NEČITATELIA zväčša spomínajú len vtipy.

Výber v kníhkupectve bez obmedzení. Zaujíma bolo už to, ako sa čítajúce deti obsažne vyjadrovali na rozdiel od nečitateľov. ČITATELIA na otázku reagovali množstvom nápadov a túžob. Uvádzali anglické verzie, alebo nasledujúce diely už známych kníh, alebo celé série. Podľa žánru: romány, poviedky a náučné. Majú záujem o dobrodružné, krimi aj klasické rozprávky, no zdôrazňujú, aby boli knihy rozsiahle s veľkým počtom strán. Vyjadrovali konkrétnu predstavu: – *Celá knižnica. – Asi by som si išla pozrieť mládež, romantiku a to by som zobrala. – Ja napríklad také poučné do života.* NEČITATELIA neprejavili záujem, alebo nekonkrétne uviedli: *nejakú knihu.* Pokúsili sa aj o vtipkovanie:: *Predavačku, – Kasu, – Nič – Nejakú knihu.*

Teória o preferovaných žánroch, formátoch a obsahu čítaného deťmi. ČITATELIA sú vo výbere žánrov aj obsahov veľmi rôznorodí. Evidujeme gender rozdiely, no aj dievčatá preferujú krimi, scifi a fantasy popri tradičných romantických románoch. Obsah literatúry zväčša prevyšuje ich vek, preferujú knihy pre dospelých. Z hľadiska žánru ide najmä o epické prozaické diela, vyskytuje sa aj náučná literatúra. Poézia sa vôbec nevyskytuje. Absolútne preferujú klasický formát, teda printové knihy. Majú radi rozsiahly dlhší text. NEČITATELIA hovoria o prečítanom celkom stručne, ale viac spomínajú texty z internetu, no najmä zábavné, alebo texty pre školské účely. Preferujú krátke texty. Keď nemusia, nečítajú.

Závery a odporúčania. Z uvedených výsledkov rozhovorov sme vyvodili niekoľko grounded theories:

1. Učitelia nedokážu spoľahlivo identifikovať čitateľov medzi žiakmi, pretože nedostatočne využívajú sociálny kontext, ktorý čitateľstvo poskytuje. Nepoznajú rôznorodé charakteristické črty detského čitateľa a jeho čitateľské preferencie. Nevyužívajú vhodnú formu podnecovania k čítaniu, ich intervencie majú podobu školských zadaní.

2. Nečitatelia čítajú texty, o ktorých sa vo výučbe nerozpráva. Učiteľ nevie voliť vhodné obsahy, žánre a formáty pre žiakov podľa stupňa čitateľstva.

3. V čitateľských preferenciách čitatelia preferujú dobrodružné knihy, detektívky, dievčenské romány, fantasy príbehy a náučné texty v printových formátoch. Nečitatelia čítajú najmä texty z internetu kvôli domácim úlohám, SMS správy, vtipy a knihy o počítačoch.

4. Ukázalo sa, že obe skupiny žiakov čítajú texty, ktoré dospelí nepovažujú za typické pre ich vek. Z toho vyplývajú dve výzvy: Učitelia majú pri výbere rešpektovať čitateľský záujem žiakov a nečitateľom poskytovať príležitosti emocionálneho zážitku a sociálneho zdieľania s čítaním.

5. Aktualizovať a modernizovať literárnu ponuku pre deti a mládež a využívať rôzne formy jej sprístupnenia vo formálnom aj neformálnom čitateľstve a už od predškolského veku podporovať záujem o čítanie a vzťah ku knihám v podobe jasne formulovaných cieľov [9].

References:

1. Rusňák, R., Andričíková, M. & Pršová, E. 2011. Integrované vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na primárnom stupni školy. Iin *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková eds.), pp. 458–496 Prešov/Slovakia: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.
2. Hrašková, M. 2015 *Práca s textom v literárnej komunikácii (s využitím vybraných moderných vyučovacích metód a aktivizujúcich otázok v čítaní s porozumením).* Nitra/Slovakia : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2015.
3. Rideout, V. J. 2014. *Children, Teens and Reading: A Common Sense Media Research Brief,* Common Sense Media, 2014. [online]. [cit. 2018-04-25]. Dostupné z internetu: <http://www.iserotope.com/wp-content/uploads/2014/05/csm-children-teens-and-reading-2014.pdf >.
4. Rideout, V.J., Foehr, U.G. & Roberts, V. 2010. *Generation M: Media in the lives of 8- to 18-year-olds.* Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
5. *Leseerziehung in Europa: Kontextte, politische Maßnahmen und Praktiken. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2011*.
6. Renuga, M. & Kanchana Mala, B. 2015. Students' Perceptions of Themselves as Readers and the Concept of Reading. *New Educational Review*, vol. 41, no. 3, pp.86–97.
7. Levy, R. *Young children reading.* University of Sheffield/UK: Sage Publishing, 2011.
8. Chirlesan, G., Chirlesan, D. 2017. Web 2.0 technologies for reading promotion: findings from research and achievements in Romania" In *Proceedings include at ICERI 2017conference,* p.p 7129– 7137 Sevilla/Spain : IATED, 2017.
9. Gabzdyl J. 2014. Cel jako kategoria oceny efektywności kształcenia wczesnoszkolnego. In Diušková, A. Kasáčová, B. a kol. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní.* Banská Bystrica : Belianum, 2014. s. 213-251.

Pondelíková Renáta,
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej kultúry, Slovenská republika
PaedDr., PhD. / Assistant professor
renata.pondelikova@umb.sk
Lipárová Lenka,
Matej Bel University Banská Bystrica, Faculty of Education, The Departament of Art education, Slovak Republic
Mgr., PhD. / Assistant professor
lenka.liparova@umb.sk

УДК 159.922.8:37.047

Pedagogické aspekty výtvarného nadania žiakov[2]

V príspevku sa zamýšľame nad potrebou rozvíjania výtvarného nadania a vizuálneho myslenia v súvislosti s vizuálnou gramotnosťou. Naznačíme možnosti nazerania na problematiku skúmania výtvarného nadania detí. Chceli by sme tým poukázať na potrebu podpory nadania detí a to už na prvých stupňoch vzdelávania. Poukazujeme na vhodnosť využívania dlhodobých projektov pri podpore výtvarného nadania detí na prvom stupni.

Kľúčové slová: Výtvarné nadanie. Vizuálna gramotnosť. Predstavivosť. Podpora nadaných. Kooperácia.

[2] Text vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

Pedagogika aspects of artistic talent

The paper outlines the possibilities of understanding the basic concepts related to pupils' talents and clarifies the basic theoretical concepts for studying the artistic talents of pupils. We would like to point out the need for support the gifted children at the earliest stages of education. We point out the appropriateness of using long-term projects to support children's artistic talent at the first level of elementary education.

Key words: Gifted child. Artistic talent. Support of gifted children. Visual literacy. Cooperation.

Ak sa zamyslíme nad výrokom génia, významného fyzika, Alberta Einsteina,: *„Predstavivosť je dôležitejšia ako vedomosti. Vedomosti sú obmedzené. Predstavivosť obklopuje svet.“,* môžeme spoločne uvažovať nad potrebou rozvíjania predstavivosti prostredníctvom výtvarnej edukácie v súvislosti s rozvojom nadania detí. Práve Einstein bol tým svetovým géniom, ktorý disponoval vizuálnym myslením. Tvrdil, že vizuálne obrazy a nie slová alebo jazyk, mu slúžili ako významné atribúty jeho kreatívnych myšlienok. Práve vizuálne myslenie alebo vizuálna predstava boli pri rôznych objavoch impulzom. Vizuálne myslenie je podmienené vnímaním, predstavivosťou a zobrazením. Ďalšími nevyhnutnými procesmi a súčasťou edukačného procesu výtvarnej edukácie sú vizuálna inteligencia, vizualita, vizuálna gramotnosť. Byť vizuálne gramotný znamená mať vizuálnu schopnosť. Tá je determinovaná neurofyziologicky, vekom, učením, povolaním. Vzhľadom na uvedené faktory je možné danú schopnosť zámerne ovplyvňovať. Podľa Karen Raney [1] má vizuálna gramotnosť viac vrstiev. Ide o percepčnú senzitivitu (každodenná percepcia prostredia a vzťahov jedinca), kultúrny priestor, v ktorom sa vytvára životný štýl, schopnosť kritického myslenia ako znalosť rôznych vyjadrovacích prostriedkov vizuálneho jazyka v súvislosti s percepciou a recepciou umeleckého diela, estetickú otvorenosť voči emocionálnym a empatickým vzťahom a procesom, schopnosť vizuálneho vyjadrovania v zmysle kreatívnych aktivít výtvarnej tvorby. Podľa Šupšákovej [2] je vizuálne vnímanie proces získavania a spracovania podnetov, informácií, tak z vonkajšieho ako aj vnútorného sveta jedinca, pričom jeho činnosť sa zameriava na určenie zmyslovej kvality vnemu. Predstavivosť je schopnosť predstavovať si neprítomné veci a kombinovať predstavy. Príbeh Sira Kena Robinsona, významného britského spisovateľa, pedagóga a poradcu vlády pre vzdelávanie, presne vystihuje uvedenú problematiku: *„Pred mnohými rokmi mala učiteľka na základnej škole so svojimi 6-ročnými deťmi v triede hodinu kreslenia. Vzadu sedelo drobné dievčatko, ktoré normálne nezvyklo dávať pozor. Na hodine kreslenia to však bolo iné. Viac ako 20 minút dokázala sedieť sústredene sklonená nad papierom a bola absolútne pohltená tým, čo robila. Učiteľka si všimla jej zanietenie, a tak k nej pristúpila a spýtala sa jej, čo kreslí. „Kreslím Boha,“ povedalo dievčatko. „Ale veď nikto nevie ako Boh vyzerá“, odpovedala jej prekvapene učiteľka. „Tak mi dajte ešte minútku a uvidíte,“ odpovedalo dievčatko pohotovo.* Jedinec môže nakresliť to, čo vidí a vtedy sa spolieha na vnímanie. Ak kreslí spamäti, spolieha sa na predstavivosť. Z citátu Alberta Einsteina o dôležitosti predstavivosti, v úvodnej časti príspevku, vyplýva potreba podporovania jej rozvoja, ako základnej schopnosti, ktorej miera úrovne môže ovplyvňovať mieru úroveň nadania detí.

V edukačnej praxi výtvarnej výchovy je častým fenoménom odvolávanie sa na talent. Ak vo výtvarných schopnostiach deti nedosahujú požadovanú úroveň, deti i rodičia sa odvolávajú na to, že dieťa nemá talent, výtvarné nadanie. Vo všeobecnejšej rovine môžeme výtvarné nadanie chápať ako umelecké nadanie. Umelecké nadanie sa prejavuje v niektorej z umeleckých oblastí – výtvarnej, hudobnej, literárno-dramatickej, tanečnej a ďalších.

Žiak umelecky nadaný je žiak s nadaním na niektorý druh umenia (napr. hra na hudobný nástroj, dramatické umenie, výtvarné umenie).Talent (nadanie) je ako diamant, ktorý je potrebné dlho obrusovať. Je tu teda otázka: *„Existuje vôbec niečo ako vrodené nadanie?“* Martochová Dudová, Martoch, Martochová [3] uvádzajú, že inštinktívna odpoveď je: „Áno. Úspech rovná sa talent plus drina.“ Ďalej však spochybňujú túto odpoveď na základe štúdií, ktoré analyzujú životopisy slávnych a úspešných ľudí a tým prisudzujú vrodenému nadaniu menší význam a väčší význam tvrdej práci. Potvrdzuje to aj štúdia psychológa K. A. Ericssona a jeho kolegov z elitnej berlínskej Akadémie múzických umení, z ktorej vyplynulo, že študentom stačilo len taká úroveň nadania, aby sa dostali na vysokú školu a k tomu, aby sa stali hudobnými virtuózmi, potrebovali ďalej ochotu a vôľu tvrdo pracovať. [3]

Podľa názoru neurológa Daniela Levitina a ďalších štúdií iných svetových odborníkov [3] je 10 000 hodín tréningu nutnou podmienkou toho, aby sa človek stal majstrom svetového kalibru – v čomkoľvek. Samozrejmosťou je, že k takémuto počtu hodín sa môžeme dopracovať len vtedy, ak máme na to vytvorené podmienky.

Dočkal [5] sa zamýšľa nad tým, v ktorých oblastiach sa nadanie prejavuje a od kedy sa vôbec začalo uvažovať o nadaní výtvarnom. V antickom Grécku výtvarné umenie nepatrilo k privilegovaným činnostiam, ktorým sa pripisoval taký význam, aby ich vykonávatelia boli považovaní za nadaných ľudí: *“Sochárstvo bolo manuálna práca, a ako taká prináležala otrokom. Oblasti, v ktorých bolo možné vyniknúť boli: vojvodcovské, šport, literárne, dramatické a hudobné umenie, história a astronómia. Boli to činnosti, ktoré mali na starosti bohovia (… a múzy).”* [5] V dnešnej dobe nehľadáme za schopnosťou ľudí bohov, stále však pretrváva názor, že nadanie je určitý dar, ktorý je človeku daný. Je takýto obdarený človek automaticky lepší, nadanejší? Alebo je potrebné aby svoj talent neustále cibril a zveľaďoval?

V Poľsku realizoval výskumný tím pod vedením J. Aksman výskumný projekt *Veda – Umenie – Edukácia* [6, 7], ktorý sa zameriava na pedagogickú prácu s nadanými deťmi. Ich model zahŕňa spôsoby diagnostiky, metódy a formy práce s výtvarne nadanými deťmi. Pričom autorky nahliadajú na každé dieťa ako v svojej miere nadané a ich model je postavený tak, aby každé dieťa mohlo realizovať úlohy a malo možnosť sebavyjadrenia.

Projekt je zameraný na spôsoby identifikácie výtvarne nadaného dieťaťa a rozpracúva metodiku práce s týmito deťmi. Uvádzajú diagnostický nástroj *Mapa talentu* (podľa R. DeHanna a J. Kougha), ktorý je určený na diagnostikovanie nadania detí vo veku 5-10 rokov [5]. Pre prácu s ním je potrebné dlhodobé pozorovanie dieťaťa, preto je vhodná najmä pre rodičov a učiteľov v materskej škole a na prvom stupni. Mapa talentu umožňuje kvantitatívne uchopenie nadania dieťaťa a identifikáciu o aký druh nadania u dieťaťa práve dominuje. Táto technika má byť chápaná ako jedna zo súboru diagnostických metód. Nástroj obsahuje 80 tvrdení, vzťahujúcich sa k desiatim oblastiam správania a aktivít dieťaťa, vzťahujúc sa k desiatim oblastiam schopností: intelektuálnych, tvorivých, akademických/teoretických, výtvarných, hudobných, literárnych, dramatických, technických, vodcovských a športových.

O vhodnosti týchto dimenzií by sa dalo diskutovať – americkí autori R. De Hann a J. Kough ich zaviedli v 60 rokoch a odvtedy sa psychologické ponímanie nadania značne posunulo. Aj Dočkal [5] spochybňuje systematickosť toho modelu: *“nie je snáď akademické nadanie druhom intelektuálneho nadania? Neuplatňuje sa tvorivosť aj vo všetkých ostatných menovaných druhoch talentov? Alebo je umelecké nadanie chápané ako netvorivé? A skutočne si v sociálnej oblasti zaslúži pozornosť len talent vodcovský?”* [5]

Ich projekt je mimoriadne prínosný v metodickej rovine, kde sa orientuje na výtvarno-expresívnu výučbu a rozpracúva metodiku práce s deťmi od 1. ročníka základnej školy so

zameraním na hodnotiacu reflexívnu zložku výučby. V ich chápaní školy ako slobodného miesta, kde sa každý žiak môže kreatívne realizovať a zaslúži si kompetentné hodnotenie reflektujú koncept umenia ako kapitálu, ktoré naznačil už Joseph Beuys v 60-tych rokoch a od tej doby rezonuje tak v umeleckých ako aj pedagogických kruhoch.

V období mladšieho školského veku je vývoj nadania, ako uvádza Dočkal [5] veľmi prudký, potom sa spomaľuje a v dospelosti je vyrovnaný. Z toho vyplýva, aké je dôležité podporovať nadanie detí práve v tomto veku.

Dolná hranica stredného detstva (nazývaného často ako mladší školský vek) tvorí obdobie, kedy dieťa dosahuje školskú zrelosť, hornou hranicou je nástup puberty. Obdobie raného stredného detstva trvá od 6 do 9 rokov, neskoré stredné detstvo sa označuje tiež prepubescencia a trvá od 10 do 11/12 rokov. Za začiatok obdobia sa považuje nástup dieťaťa do školy, čo je u mnohých detí až v 7 rokoch. [8]

Mnohé deti sa v tomto veku môžu zdať ako výtvarne nadané, pretože práve zažívajú tzv. zlatý vek detskej kresby. Kreslia rady, často a je to pre ne prirodzený spôsob sebavyjadrenia. No často sa ich nadšenie pre kresbu a výtvarné činnosti neskôr vytratí. Prečo? Ak chápeme nadanie ako predispozíciu, teda vrodenú vlohu pre rozvíjanie určitej oblasti činností, je možné aby sa vytratila? Možno dieťa stratilo o výtvarné činnosti z nejakého dôvodu záujem. Výtvarné aktivity prestali byť pre dieťa príťažlivé, lebo sa vytratila motivácia. Možno nebola naplnená hlavná funkcia výtvarnej činnosti a to je potrebné komunikovať. V týchto súvislostiach je dôležité, aby učiteľ bol spôsobilý využívať a vyhodnocovať spoľahlivé diagnostické metódy a poznať zásady pedagogického diagnostikovania. [9]

Pritom v dnešnej dobe je sa umenie posúva od remeselného zobrazovania ku komunikačným aktom najrôznejšej formálnej podoby. Od fotografie a videa a ich následného digitálneho spracovania, cez výrazové a performatívne polohy umenia akcie, k efemérnym polohám procesuálneho umenia a umenia Zeme. Obsah výtvarnej výchovy reflektuje aj tieto podoby súčasného umenia a dáva tak priestor jednak na podporu rôznorodých nadaní detí, ale aj diverzifikáciu foriem a stratégií výtvarnej edukácie.

Týmto textom by sme rady poukázali na potrebu podpory rôznorodého nadania detí a to aj prostredníctvom realizácie dlhodobých integrovaných projektov, ktoré dávajú priestor práve takýmto rôznym talentom. Podľa dostupnosti technických a priestorových podmienok sa v dnešnej dobe núkajú široké možnosti realizácie kooperatívnych projektov (výstavy fotografií, internetové stránky, kroniky, zásahy do prostredia, presahy do výtvarno-dramatických foriem ako sú detské predstavenia, performancie, akcie).

Pokúšame sa nadviazať na odkaz Josepha Beuysa – ak chceme kumulovať kreativitu a kompetencie, je potrebné pristupovať ku každému dieťaťu ako k niekomu, kto je schopný sám kreovať svoje schopnosti.

Bibliografia:

1. Fulková, M. 2002. *Když se řekne....vizuální gramotnost*. In.: Výtvarná výchova, 2002, č.4.

2. Šupšáková, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: Digit, 2004. 263 s. ISBN 80-968441-1-3.

3. Martochová Dudová, M.; Martoch, M.; Martochová, J. Rok neuvedený. *Dítě a nadání.* [online] [cit. 15. marca 2018].

Dostupné na: http://www. silnestranky.cz/Portals/0/ke_stazeni/dite-nadani.pdf

5. Dočkal, V. 2005. *Zaměřeno na talenty : Nadání má každý.* Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

6. Aksman, J. – Gabzdyl, J. 2015. *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukaci plastycznej. Klasa 1: Metodyczne opracowania i materialy dla nauczycieli i studentów do reali-*

zacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacjy. Kraków : Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2015. ISBN 978-83-65208-19-4.

7. Aksman, J. 2013. *Nauka – Sztuka – Edukacja: Innowacyjny model diagnozy, metod, from pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie.* Kraków : Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013. ISBN 978-83-63213-03-9.

8. Thorová, K. 2015. *Vývojová psychológia : Premeny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

9. Kasáčová, B. – Cabanová, M. 2011. Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0328-2.

Kalicińska Urszula
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska
State University of Appliet Sciences in Racibórz, Polish
Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki
urszula.kalicinska@gmail.com

УДК 159.9

Terapia pedagogiczna uczniów dyslektycznych i jej skuteczność

Głównym celem podjętych badań było poznanie efektywności terapii pedagogicznej organizowanej dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu w szkołach podstawowych. Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego i analizy statystycznej otrzymanych wyników stwierdzono, że poziom umiejętności w czytaniu i pisaniu u wszystkich uczniów skierowanych na terapię podniósł się, ale nie na tyle, by mogli bez problemów funkcjonować w klasie szkolnej i odnosić sukcesy w nauce. Ponadto stwierdzono, że uczniowie z zespołów korekcyjno – kompensacyjnych po roku pracy terapeutycznej osiągnęli wyższe wyniki niż uczniowie klas terapeutycznych, a efekty były tym większe, im odbywała się ona w lepszych warunkach szkolnych i przy większej współpracy środowiska rodzinnego.

Słowa klucze: terapia pedagogiczna, dysleksja, nauczyciel – terapeuta.

Pedagogical therapy of dyslexic students end its effectiveness

The principal object of the research has been the knowledge about the efficiency of pedagogical therapy organized for the children with the problems in reading and writing. On base of the collected empirical materials and the statistic analyze of the received findings there is a conclusion that the level of knowledge in reading and writing among all the pupils under the therapy has increased but not enough to be successful in the school learning. Moreover, the pupils from the correction- compensative group, after one year of therapy, have achieved better results than the pupils from the therapeutic classes. The effects of therapy were higher in the better school conditions and with the closer cooperation with the family.

Key words: pedagogical therapy, dyslexia, teacher-therapist.

Zagadnienie trudności w czytaniu i pisaniu jest ważnym problemem współczesnej szkoły. Choć czynności te stanowią podstawową działalność dzieci w szkole, to dla wielu z nich są trudne do opanowania. Wielu uczniów, mimo prawidłowego rozwoju umysłowego, dobrych chęci, starań rodziców i nauczycieli nie radzi sobie w tej

dziedzinie. Do tej grupy między innymi należą dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Gdy trudności te mają charakter wybiórczy i przejawiają się niepowodzeniami w uczeniu się czytania i pisania mówimy o dysleksji rozwojowej. W ramach tego syndromu wyróżniamy dysleksję, czyli specyficzne trudności w czytaniu, którym często towarzyszą trudności w pisaniu, dysortografię – specyficzne trudności w opanowaniu poprawnej pisowni oraz dysgrafię – trudności w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma [1, s.28-29]. Wyniki badań statystycznych nad częstością występowania dysleksji rozwojowej przedstawione przez M. Bogdanowicz i A. Adryjanek [2, s.32-33] pokazują, że dzieci o umiarkowanym nasileniu specyficznych trudności jest w każdej klasie od 10 do 16%, a co najmniej 4%, ma poważne trudności w uczeniu się czytania i pisania. Dzieciom tym należy udzielać pomocy terapeutycznej w celu usprawnienia zaburzonych funkcji psychomotorycznych. W Polsce istnieje pięciopoziomowy system pomocy terapeutycznej, jednak mimo, że jest spójny nie działa, zdaniem M. Bogdanowicz dobrze, z powodu braku dostępności wszystkich form pomocy. System ten odpowiada potrzebom dzieci o różnym stopniu nasilenia trudności w nabywaniu umiejętności czytania i pisania. Pierwszy poziom, to pomoc udzielana przez rodziców pod kierunkiem nauczycieli. Drugi poziom, to zespoły korekcyjno-kompensacyjne organizowane i prowadzone w szkole. Trzeci, to terapia indywidualna w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Czwarty poziom, to klasy terapeutyczne, a piąty, stacjonarne oddziały terapeutyczne [2, s. 78-80].

Podstawowym zadaniem szkoły na pierwszym etapie edukacyjnym jest doprowadzenie do opanowania przez dziecko umiejętności czytania i pisania w takim stopniu, aby umożliwiły one dalszą naukę i przyniosły sukcesy szkolne [3, s. 23]. Istnieje zatem pilna potrzeba pracy korekcyjno – kompensacyjnej, nazywanej też terapią pedagogiczną, ukierunkowanej na korygowanie i kompensowanie zaburzeń psychoruchowego rozwoju dziecka, które są istotnymi przyczynami specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Terapia pedagogiczna została wprowadzona do szkół w naszym kraju jako obowiązująca, usankcjonowana przepisami prawnymi. Jednym z najważniejszych aktów prawnych jest rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach szkołach i placówkach [4]. Zgodnie z nim pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole może być organizowana między innymi w formie zajęć specjalistycznych korekcyjno-kompensacyjnych i klas terapeutycznych. Zespoły korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla uczniów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające uzyskanie osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego. Zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej, nazywani specjalistami lub terapeutami pedagogicznymi, a liczba uczestników zajęć nie może być większa niż 5.

Klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej z uwagi na trudności w funkcjonowaniu w szkole. Zajęcia w nich prowadzą nauczyciele właściwych zajęć edukacyjnych według obowiązujących w danych typach szkół programów nauczania z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Liczba uczniów w klasie terapeutycznej nie może przekraczać 15 .

Ze względu na stale rosnącą liczbę dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce, bardzo ważne jest ciągłe podnoszenie efektywności terapii pedagogicznej oraz zintensyfikowanie oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych zapobiegających trudnościom i niepowodzeniom szkolnym, które prowadzą do wielu zaburzeń wtórnych.

Długotrwałe doznawanie niepowodzeń szkolnych rodzi zaburzenia emocjonalno – społeczne, które mogą powodować poważne trudności wychowawcze i stać się źródłem niedostosowania społecznego.

Wśród pedagogów od lat trwają spory na temat skuteczności obu wymienionych form terapii, jednakże dotychczas niewielu badaczy zajęło się tym problemem. Badania nad efektywnością terapii pedagogicznej w zespołach korekcyjno-kompensacyjnych prowadzili głównie: R. Więckowski [5], G.Trzeciak [6], A. Sierszeń–Bałacińska [7] M. Kasztelanowicz [8], a w klasach terapeutycznych: H. Litniewska [9], B. Kańtoch [10] i J. Żądło [11]. Nie prowadzono jednak dotąd badań porównawczych dotyczących tego, która z tych form jest skuteczniejsza w usuwaniu trudności w czytaniu i pisaniu i podnoszeniu tych umiejętności na wyższy poziom, także, która z nich lepiej przygotowuje dziecko do sprostania wymaganiom stawianym przez szkołę. Stąd wraz ze wzrostem doświadczenia i obserwacji czynionych w okresie wieloletniej pracy na stanowisku doradcy metodycznego do spraw terapii pedagogicznej, oraz po analizie literatury pojawił się zamysł empirycznego sprawdzenia tego problemu. Głównym celem podjętych badań było poznanie skuteczności terapii pedagogicznej prowadzonej w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i w ramach klas terapeutycznych, porównanie tych dwóch form a także poszukiwanie czynników wpływających na tę skuteczność.

Założono, że terapia pedagogiczna organizowana w szkołach podstawowych w ramach klas terapeutycznych i zespołów korekcyjno-kompensacyjnych dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu nie jest jednakowo skuteczna w ich usuwaniu. Jej efekty będą większe u dzieci uczestniczących w specjalistycznych zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Do postawienia takiej hipotezy upoważniły mnie wieloletnie obserwacje pracy terapeutycznej prowadzonej w szkołach, a także wyniki badań naukowych prowadzonych nad efektywnością terapii pedagogicznej w zespołach korekcyjno – kompensacyjnych i klasach terapeutycznych, które pokazują, że jest ona zróżnicowana i mniejsza od oczekiwanej. Spowodowane jest to głównie problemami finansowymi z jakimi borykają się szkoły, ograniczając ilość godzin przeznaczonych na terapię, nie tworząc odpowiednio wyposażonych gabinetów terapii pedagogicznej, nie przestrzegając zasady tworzenia homogenicznych zespołów, w których znajdują się dzieci o jednorodnych zaburzeniach, co znacząco wpływa na efektywność terapii, jak pokazały badania G. Trzeciak [12]. Ponadto w klasach terapeutycznych umieszcza się zwykle dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce, które wykazują głębokie, jednorodne lub sprzężone zaburzenia psychomotoryczne, a przez to wymagają one większej indywidualizacji w nauczaniu, oraz długotrwałej i wszechstronnej pomocy specjalistycznej – lekarskiej, psychologicznej, logopedycznej, którą rzadko otrzymują. Również przebywanie w zespołach izolowanych, takich jak klasy terapeutyczne, jak wynika z badań J.Żądło [11], nie jest korzystne dla rozwoju emocjonalnego, społecznego a nawet intelektualnego, ma także ujemny wpływ na osiągane efekty w podnoszeniu umiejętności czytania i pisania.

Do badań mających na celu zebranie wiarygodnych i wyczerpujących empirycznie materiałów, dla uzasadnienia postawionych hipotez zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego. Badania nad efektywnością terapii pedagogicznej prowadzone były w klasach drugich i trzecich szkół podstawowych. Pierwszą grupę eksperymentalną stanowiły dzieci z dysleksją rozwojową uczęszczające do pięciu klas terapeutycznych, w których uczyło się łącznie 52 dzieci. W drugiej grupie znalazło się 52 dzieci dyslektycznych biorących udział w zajęciach zespołów korekcyjno – kompensacyjnych.

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego oraz analizy statystycznej otrzymanych wyników sformułowano kilka wniosków. Terapia pedagogiczna

zorganizowana dla uczniów mających specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w objętych badaniami szkołach podstawowych przyniosła dobre efekty, mniejsze jednak od oczekiwanych. Uczniowie z trudnościami w czytaniu i pisaniu poddani terapii pedagogicznej w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, po roku pracy terapeutycznej osiągnęli lepsze wyniki niż uczniowie klas terapeutycznych, czyli poziom ich umiejętności w czytaniu i pisaniu podniósł się bardziej niż u uczniów z klas terapeutycznych. Różnice w wynikach badań uzyskanych przez uczniów z obu grup, będących odzwierciedleniem efektywności prowadzonej terapii pedagogicznej w zakresie poprawności pisania z pamięci, poprawności pisania ze słuchu, słuchowego różnicowania głosek, oraz podnoszenia sprawności grafomotorycznej rąk, okazały się istotne statystycznie. Uczniowie z zespołów korekcyjno – kompensacyjnych, którzy osiągnęli lepsze efekty w zakresie podniesienia poziomu umiejętności czytania i pisania, w większości pochodzili z rodzin pełnych, wydolnych wychowawczo, które stworzyły im korzystniejsze warunki do nauki i przezwyciężania trudności. Dzieci z klas terapeutycznych pochodziły nierzadko z rodzin, które mały trudne warunki materialne i mieszkaniowe. Dzieci z tych klas w większości pozbawione były właściwej pomocy w nauce ze strony rodziców. Nauczyciele prowadzący terapię pedagogiczną zarówno w klasach jak i zespołach byli nauczycielami posiadającymi przygotowanie do pracy terapeutycznej. Na ogół lepsze warunki do pracy terapeutycznej stworzyły szkoły zespołom korekcyjno – kompensacyjnym, gdyż ich zajęcia odbywały się najczęściej w gabinetach terapii pedagogicznej, czyli w pomieszczeniach dostosowanych do tego rodzaju pracy i wyposażonych w potrzebne pomoce dydaktyczne. Zajęcia większości klas terapeutycznych odbywały się w salach lekcyjnych nie zawsze odpowiednio przystosowanych i wyposażonych [13, s. 122-148]. W związku z przedstawionymi powyżej wnioskami wynikającymi z przeprowadzonych badań empirycznych nasuwają się postulaty, które należałoby zrealizować, by pomóc dzieciom mającym specyficzne trudności w nauce czytania i pisania skutecznie je przezwyciężać:

- w każdej szkole utworzyć gabinet terapii pedagogicznej wyposażony we wszystkie potrzebne sprzęty i pomoce dydaktyczne;
- zatrudnić terapeutę pedagogicznego, logopedę i psychologa, którzy tworzyliby zespół specjalistów odpowiedzialnych za udzielanie pomocy dzieciom ze specyficznymi trudnościami w nauce;
- wszystkich nauczycieli uczących dzieci w klasach początkowych przygotować do pracy terapeutycznej, by jak najwcześniej potrafili rozpoznać, zdiagnozować i usunąć trudności dziecka poprzez włączenie ćwiczeń terapeutycznych w tok zajęć zintegrowanych prowadzonych na pierwszym etapie edukacyjnym;
- tworzyć zespoły korekcyjno-kompensacyjne dla uczniów o podobnych zaburzeniach, ponieważ sprzyja to osiąganiu lepszych efektów pracy terapeutycznej;
- umożliwić jak największej liczbie studentów edukacji elementarnej zdobycie kwalifikacji z terapii pedagogicznej, by mogli powiększyć grono specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom mającym specyficzne trudności w nauce czytania i pisania.

Terapia pedagogiczna dzieci z dysleksją rozwojową w młodszym wieku szkolnym powinna być zadaniem priorytetowym współczesnej szkoły, by wyrównywać ich szanse edukacyjne i zapobiegać niepowodzeniom szkolnym.

Bibliografia:

1. Bogdanowicz M. *Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji*. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Gdańsk 2012.

2. Bogdanowicz M., Adryjanek A. *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia 2004.
3. Gabzdyl J. *Nauka czytania a nauczycielskie polecenia i pytania*. W: G. Kryk. J. Gabzdyl, R. Stefańska-Klar (red.) *Wybrane konteksty edukacji dzieci i młodzieży*. Racibórz, 2013.
4. *Rozporządzenie MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r*. Warszawa: Dz. U. 2017, poz.1591.
5. Więckowski R. *Efektywność zajęć dydaktyczno – wyrównawczych w systemie nauczania początkowego*. Wrocław 1991.
6. Trzeciak G. *Trudności w czytaniu i pisaniu spowodowane zaburzeniami percepcyjnymi oraz ich przezwyciężanie*. Warszawa 1986.
7. Sierszeń-Bałacińska A. *Uwarunkowania efektywności pracy korekcyjno-kompensacyjne*j. „Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze" 1984, nr 3.
8. Kasztelanowicz M. *O skuteczną terapię pedagogiczną*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1983, nr 2.
9. Litniewska H. *Klasy wyrównawcze formą zapobiegania niedostosowaniu*. „Problemy Opiekuńczo –Wychowawcze"1991, nr 3.
10. Kańtoch B. *Czy klasy wyrównawcze są potrzebne?".* Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 9.
11. Żądło J. *Działalność klasy terapeutyczno-wyrównawczej*, W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Mysłowice 1998.
12. Trzeciak G. *Trudności w czytaniu i pisaniu spowodowane zaburzeniami percepcyjnymi oraz ich przezwyciężanie*. Warszawa 1986.
13. Kalicińska U. *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Racibórz 2010.

Świerczek Ewa
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska
Magister psychologii; magister pedagogiki
ewa.swierczek@interia.pl

УДК 159.9-378

Rodzice i nauczyciele – w stronę współpracy

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na rolę współpracy pomiędzy nauczycielami a rodzicami w procesie wychowania. Scharakteryzowano korzyści współpracy, warunki niezbędne do jej rozwijania oraz przyczyny zakłóceń. Wskazano na szczególne znaczenie komunikacji w procesie współpracy rodziców i nauczycieli.

Słowa klucze: współpraca nauczycieli i rodziców, komunikacja interpersonalna.

Parents and teachers – towards cooperation

The aim of the article is to pay attention about the role of cooperation between teachers and parents in the process of education. It is the characteristic of advantages of cooperation, the conditions necessary for development and the causes of disruptions of it. The communication in the process of cooperation between parents and teachers was particularly indicated.

Key words: cooperation of teachers and parents, interpersonal communication.

Współdziałanie nauczycieli z rodzicami warunkuje harmonijny rozwój uczniów oraz wpływa na ich postępy w nauce i zachowaniu. Jest ono jednym z czynników

prawidłowego funkcjonowania zarówno szkoły, jak i rodziny, a więc dwóch podstawowych środowisk wychowawczych, które odgrywają niezwykle doniosłą rolę w procesie wychowania. Konstytutywną cechą tego współdziałania jest podejmowanie różnorodnych zadań w imię wspólnie uzgodnionych celów [1, s. 47]. Współpraca między nauczycielami i rodzicami nad wychowaniem dzieci wpisana jest w rzeczywistość szkolną. Współpraca to oczywiście stan pożądany, o który warto zabiegać. Tymczasem praktyka życia pokazuje, że bywa z nią różnie i obie strony przeżywają w związku z tym rozczarowania, frustracje i niepokoje [2, s. 11-12].

Przyczyn ograniczonych i niesatysfakcjonujących kontaktów na linii rodzic – nauczyciel jest wiele [por. 3, 4, 5]. Relację tę utrudniają duże oczekiwania wobec siebie, czasem niemożliwe do spełnienia. Według M. Nowak [6, s. 18] przyczyną niepowodzeń kontaktów rodziców ze szkołą i zaburzeń we wzajemnych relacjach jest a priori zakładana teza o złej woli drugiej strony. Takie wzajemne postrzeganie i zachowanie grupy osób jest na tyle częste, że w sposób znaczący rzutuje na całość relacji rodziców ze szkołą.

Bardzo dużo zależy od naszego nastawienia. Utrudnieniem jest nie tylko brak zaufania, ale często obawa przed krytyką, niechęć, skrywana wrogość, postrzeganie siebie nawzajem jako raczej cenzorów, sędziów niż partnerów współpracy.

Jak zauważa E. Bober [7, s. 20] te wzajemne sprzeczne stanowiska, choć niewątpliwie w dużym stopniu słuszne, przypominają przysłowiowe szukanie kozła ofiarnego i nie pozwalają na konstruktywne podejście do zagadnienia. Przypuszczalnie jednak, jak to zwykle bywa, prawda leży po środku. Chodzi tylko o to, aby obie strony, tj. nauczyciele i rodzice, umiały się ze sobą porozumieć, ze świadomością tego, że są sobie wzajemnie potrzebne. Przecież „podążają w tym samym kierunku". O ileż łatwiej jest uczyć dziecko, mając oparcie w rozsądnym i chętnym do współpracy rodzicu, a czyż nie jest łatwiej wychowywać dziecko, kiedy możemy liczyć na poradę i pomoc życzliwego, mądrego nauczyciela.

Relacje rodzice – nauczyciele są budowane nie tylko przez sporadyczne spotkania przy okazji wywiadówek czy dni otwartych. Są budowane przede wszystkim przez dzieci i dla dzieci. To ze względu na nie dochodzi do kontaktów rodziców i nauczyciel. To dzieci poprzez opisy zdarzeń szkolnych, zwierzanie się z przeżywanych w związku z tym uczuć – w dużej mierze kształtują wizerunki nauczycieli u swoich rodziców. To one też kształtują obraz swoich rodzin u nauczycieli – poprzez sposób bycia w szkole, na lekcjach wśród rówieśników, radzenie sobie z wymaganiami szkolnymi. Poza tym rodziców i nauczyciel łączy działanie na rzecz szeroko pojętego dobra podopiecznych [2, s.11]. Doniosła rola szkoły i domu w procesie dydaktyczno-wychowawczym wynika z faktu, iż stanowią dwa podstawowe środowiska liczące się w życiu dziecka. Są zazwyczaj terenem licznych oddziaływań mających decydujący wpływ na wszechstronny rozwój dziecka. Dlatego wychowanie w rodzinie i w szkole jest tym skuteczniejsze, im mocniej opiera się na współpracy nauczycieli i rodziców. Każdy bowiem z nich obserwuje i oddziałuje na dziecko w pewnym wycinku rzeczywistości społecznej.

Zarysowane dla dziecka korzyści właściwej współpracy nauczyciela i rodziców na pewno nie obejmują wszystkich zalet, ale przekonują, że podjęty przez nauczyciela i rodziców trud jest zawsze opłacalny, gdyż jest wspólnym działaniem dla dobra poszczególnych uczniów [za 8].

Alicja Kazubska [9, s. 314-315] wymienia 10 korzyści współpracy rodziców i nauczycieli:

1. przyczynia się ona do pogłębienia wiedzy nauczycieli o uczniach, ich rodzinach, wypełnianiu przezeń funkcji opiekuńczo-wychowawczej, napotykanych przez rodziców problemach;

2. umożliwia rodzicom uzyskanie bądź poszerzenie wiedzy i umiejętności pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. Dostarcza rodzicom informacji o nauczycielach, funkcjonowaniu szkoły, zachowaniu ich dzieci w środowisku szkolnym;

3. ogranicza wzajemne negatywne nastawienie, nieufność a umożliwia wyjaśnianie nieporozumień, podnoszenie autorytetu rodziców i nauczycieli;

4. umożliwia zbliżenie społeczno-emocjonalne sprzyjające postawom tolerancji, wyrozumiałości, wzajemnej pomocy;

5. umożliwia większy udział rodziców w konstruowaniu różnorakich programów szkolnych, a dzięki temu rodzi się poczucie współodpowiedzialności rodziców;

6. zwiększenie świadomości pedagogicznej rodziców odgrywa istotną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej w domu i szkole;

7. nawiązanie relacji o charakterze osobowym jest niezbędnym krokiem do upodmiotowienia wzajemnych relacji;

8. współdziałanie rodziców i nauczycieli umożliwia szerzenie idei współpracy międzyludzkiej i rozwijanie tych umiejętności u uczniów. To z kolei sprzyja wyższym osiągnięciom dydaktycznym, wyższej aktywności pozalekcyjnej i zaangażowaniu w życie klasy;

9. umożliwia wzajemną pomoc w sytuacjach, gdy rodzina albo szkoła nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć napotykanych trudności;

10. przyczynia się do humanizacji i demokratyzacji relacji edukacyjnych.

Główne implikacje tego typu współdziałania, to szeroko rozumiane dobro dziecka, dlatego tak istotne jest kształtowanie relacji nauczyciel – rodzic. Poprawę owej relacji należy rozpocząć od uświadomienia sobie różnorodności uczuć, postaw oraz sytuacji w jakiej znajdują się obie strony. Bardzo wiele konfliktów, jawnych i ukrytych, pojawiających się na linii szkoła – rodzic, wynika z rozbieżności oczekiwań, wzajemnego niewłaściwego przypisywania intencji oraz braku wiedzy, co do faktycznych możliwości drugiej strony [za 10]. Nauczyciele i rodzice nie są w stanie odrzucić własnych predyspozycji i własnej osobowości w procesie wychowywania. Z pewnością nie mamy wpływu na stan emocjonalny naszego rozmówcy, ani też na to jak będzie sobie z nim radził. Dbając jednak o własne nastawienie oraz modyfikując nieznacznie warunki spotkania możemy zwiększyć poczucie komfortu, kontroli i bezpieczeństwa partnera rozmowy, sprzyjając w ten sposób redukcji poziomu napięcia, jaki mu towarzyszy [11, s. 131].

W psychologii opisano warunki, które muszą być spełnione, aby nawiązana relacja mogła rozwijać się w kierunku współpracy, przytacza je w swoim artykule M. Kochan-Wójcik [11]. Jednym z nich jest uznanie równorzędności pozycji: nauczyciela – jako wyposażonego w profesjonalną wiedzę i umiejętności eksperta od pracy z uczniem w szkole, oraz rodzica – w sprawach wychowawczych w systemie rodzinnym, z jakiego dziecko pochodzi. Inny ważny warunek to dostrzeżenie przez obie strony znaczenia integracji działań podejmowanych na swoich polach oraz zrozumienie potrzeb własnych i partnera relacji. Współpraca wymaga zatem czasu, zazwyczaj kilku spotkań i obustronnego zaangażowania, daje jednak możliwość uzyskania rzeczywiście optymalnych i skutecznych rozwiązań, z pewnością pożądanych w kwestii tak delikatnej i ważnej jak wychowanie dziecka. Warto przyjąć to wyjściowe założenie nawet wtedy, gdy wydaje się, że któraś ze stron nie zachowuje się albo nie postrzega relacji w taki sposób. Przekonanie działa tu bowiem jak efekt pozytywnej etykiety, która zaczyna determinować zachowanie osoby etykietyzowanej. A ta, niezależnie od pozycji wyjściowej, może stać się pod jej wpływem bardziej odpowiedzialnym i zdolnym do współpracy partnerem. Dziecko podejmie współpracę z nauczycielem dopiero wówczas, gdy będzie przekonane, że wychowawca szanuje i akceptuje jego rodziców.

Szacunek względem partnera rozmowy wiąże się także z uznaniem równoważności potrzeb obu stron, nawet gdy są one rozbieżne. Bywa to trudne, gdy dokonujemy wartościowania zachowań innych ludzi, kierując się osobistymi przekonaniami. Uświadomienie różnic w potrzebach współpracujących partnerów jest z kolei szansą na uzyskanie kompromisu, w którym obie strony, szukając wspólnego mianownika działań, są gotowe z części swoich oczekiwań zrezygnować. Mimo, że to znacznie mniej niż współpraca, jest to wciąż bardziej konstruktywne i trwalsze rozwiązanie niż podejmowana niejednokrotnie w takich okolicznościach rywalizacja lub unikanie problemu.

Wzrostowi motywacji do współdziałania sprzyja również możliwość dokonywania wyboru. Daje ona poczucie wpływu i w efekcie pewnej kontroli nad sytuacją. Warto zatem, aby rodzic miał możliwość współdecydowania (np. choćby o terminie spotkania czy zasadach według jakich się ono toczy) oraz samodzielnego wysuwania propozycji (np. dotyczących rozwiązania problemu). Istotną zmienną jest również czas, który nie powinien ograniczać żadnej ze stron (np. spotkanie w trakcie przerwy). Obie strony powinny mieć również możliwość wyrażania własnych opinii, potrzeb oraz pomysłów na rozwiązania. W ten sposób równowaga w relacji może być łatwiej zachowana. Jej utrzymanie zależy oczywiście również od słów, jakie padną podczas spotkania oraz od elastyczności przekonań. Dbając jednak o relacyjny aspekt rozmowy można znacząco wpłynąć na postawę partnera i jego nastawienie. [za 11, s. 131–133].

Współpraca z rodzicami opiera się na wzajemnej relacji, a relacja zakłada komunikację między nauczycielami a rodzicami. Komunikacja z kolei wiąże się z dającymi się ustalić prawidłowościami, regułami i normami [szerzej: 12]. Niektóre z tych reguł stają się tak uniwersalne i wszechobecne, iż nazywane są prawami komunikacji, jak np. (za. 13, s. 25-26, por 14):

1. Każde nasze zachowanie w sytuacji interpersonalnej ma charakter informacyjny – zarówno słowo jak i milczenie, zarówno działanie jak i jego brak.

2. Każdy komunikat, który jedni ludzie kierują do innych zawiera pewną treść. Ponadto niesie dodatkową informację o relacjach między osobami uczestniczącymi w komunikacji. Aspekt relacji, a więc emocji jest zdecydowanie nadrzędny w stosunku do aspektu treści. Nasz stosunek do uczniów i rodziców jest ważniejszy od tego, co do nich mówimy i jakie formalne „fajerwerki ” przygotujemy na spotkanie czy lekcje.

3. Komunikacja ma charakter werbalny i niewerbalny. Ważne, aby to, co mówimy szło w parze z komunikatem niewerbalnych (naszą mimika, gestami, kontaktem wzrokowym) – wtedy będziemy odbierani jako wiarygodni.

4. Każdy z uczestników aktu komunikacji inaczej widzi jego strukturę. Każda ze stron dostrzega tylko zachowanie partnera i przyjmuje je za punkt wyjścia dla własnego sposobu postępowania. Przykładowo: nauczyciel nie przygotowuje się odpowiednio do zebrania z rodzicami, bo przychodzi za mało osób. Rodzice nie przychodzą na zebranie, bo nauczyciel w sposób pouczająco-moralizatorski jedynie powiadamia rodziców co się dzieje w klasie nie zachęcając do swobodnej rozmowy, itp.

Rodzice i nauczyciele chcą tego samego: dobra swoich podopiecznych. Chcą ich jak najlepiej przygotować do samodzielnego, przynoszącego satysfakcję życia. Jednak w konkretnych sytuacjach mogą odmiennie rozumieć to dobro, mieć rożne pomysły na rozwiązanie problemów, stosować inne style wychowania [2, s. 11]. Sytuacje konfliktowe między rodzicami i nauczycielami są wpisane w całość relacji interpersonalnych. W głównej mierze chodzi jednak o to, aby oba środowiska nabyły umiejętności twórczego rozwiązywania konfliktów. Świadomość tego może wyjść jedynie od strony szkoły, gdyż to nauczyciele ponoszą główny ciężar odpowiedzialności za kształt współpracy – są

profesjonalistami, którzy mogą spełnić potrzeby i oczekiwania rodziców oraz wspierać ich w trudnym procesie wychowania. To oni bowiem wykonują zawód wymagający umiejętności interpersonalnych, jest to zatem nieodłączny element ich pracy [za 6, por. 15, s.112].

Nauczyciel jako inicjator współpracy z rodzicami powinien posiadać wysokie kompetencje komunikacyjne rozumiane jako układ umiejętności pedagogicznych, których podstawą jest wiedza o uczniu, szkole, metodach i sposobach oddziaływań w sferze umiejętnego i dobrego komunikowania się, rozwiązywania konfliktów w zespołach uczniowskich, umiejętność efektywnej współpracy na terenie szkoły i współpracy z rodzicami oraz społecznością lokalną [16, s. 150-151].

Jak wskazuje Magdalena Miotk-Mrozowska [17, s. 232-233] zachowania komunikacyjne między nauczycielem i rodzicem są podstawowym elementem, który należy polepszać w dążeniu do poprawy relacji interpersonalnej pomiędzy wymienionymi podmiotami. Proces udoskonalania można rozpocząć od zrozumienia, kilku powszechnych nieporozumień dotyczących słuchania.

Nieporozumienie 1: słuchanie jest naturalne. Nieporozumienie, że słuchanie jest naturalne pochodzi częściowo stąd, iż mylimy proces słyszenia ze świadomie celowym psychologicznym procesem słuchania. Istota odróżnienia słyszenia od słuchania polega na tym, że nie potrzebujemy treningu by dobrze słyszeć, natomiast potrzebujemy go by dobrze słuchać. Zarówno słuchanie, jak i mówienie to świadome, celowe aktywności, które wymagają treningu, aby je dobrze wykonywać. Przekonanie, że niektórzy ludzie są urodzonymi słuchaczami, jest fikcją.

Nieporozumienie 2: słuchanie jest pasywne. Nie widzimy efektów słuchania, dlatego wydaje nam się, że wówczas nic nie robimy. Tymczasem w mózgu odbywa się wytężona praca, aby to, czego się słucha, połączyć z poznanymi wcześniej myślami, ideami czy wyobrażeniami. Podczas słuchania mózg porządkuje, przetwarza, rekonstruuje. Rzeczywiste słuchanie polega na przyswajaniu sobie nowych informacji i sprawdzaniu ich, oddzieleniu idei ważnych od nieważnych, poszukiwaniu kategorii, którymi można by je objąć (ewentualnie tworzeniu nowych), a także na przewidywaniu tego, co nastąpi za chwilę, by być na to przygotowanym.

Nieporozumienie 3: jestem dobrym słuchaczem, jeśli się postaram. Większość ludzi znacznie przecenia swoje zdolności w zakresie słuchania. Przeciętnie mówimy z szybkością 120 słów na minutę, podczas gdy myślimy cztery razy szybciej. Ta różnica sprawia, że odbiorca odczuwa zwykle nadmiar czasu, a za tym idą problemy z koncentracją uwagi i pokusa przerywania nadawcy. Ludzie zapytani, jaka jest skuteczność ich słuchania odpowiadają, że zapamiętują od 75 do 80 procent, tego co słyszą. Rezultaty badawcze pozostają w sprzeczności z tą opinią. Przeciętna osoba zapamiętuje jedynie jedną czwartą tego co usłyszy. Ludzie myślą, że są lepszymi słuchaczami, niż w rzeczywistości są [za 18, s. 218–222].

Aby komunikacja między nauczycielami a rodzicami była rzeczywiście skuteczna, nauczyciel musi posiąść umiejętność łączenia wielu elementów w jedną całość: uważnego słuchania, rozumienia emocji rodziców, tworzenia klimatu dialogu, opanowania języka negocjacji. Umiejętności komunikacyjne nauczycieli mają ogromny wpływ na stworzenie przyjaznego klimatu, umożliwiają łączność w grupie, co przyczynia się do powstania wspólnoty wśród rodziców, utożsamiania się z grupą oraz wspólnego zaangażowania. Pomagają w nawiązaniu dialogu z rodzicami i osiągnięcia porozumienia [1, s. 48].

Większość nauczycieli ma predyspozycje i umiejętności komunikacyjne pozwalające na budowania wspólnego frontu z rodzicami. Zawsze jednak można polepszać swój warsztat i nauczyć się lepiej gospodarować własnymi zasobami, aby relacje z innymi ludźmi stanowiły źródło satysfakcji. Ponadto ustawiczne kształcenie i samodoskonalenie stanowi wiodącą ideę współczesnej edukacji, która odnosi się szczególnie do nauczycieli – reżyserów procesów edukacyjnych. Efektywne kształcenie i doskonalenie nauczycieli stanowi fundament, na gruncie którego są oni w stanie sprostać wyzwaniom XXI wieku [19, s. 58].

Literatura:

1. Kowalska G. *Nauczyciele i rodzice*. „Życie szkoły" 2006, nr 1.
2. Białogórzec J. *Dyskretnie, z szacunkiem i dla dobra dziecka*. „Psychologia w szkole" 2005, nr 4.
3. Kochanowska E. *W poszukiwaniu modelu pedagogicznego wspierania rodziny przez szkołę*. W: E. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Rodzina – w świetle zagrożeń realizacji dotychczasowych funkcji*. Katowice 2007.
4. Doliński A. *Wymiary współpracy rodziców i nauczycieli*. W: I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra 2001.
5. Żłobicki W. *Psychospołeczne uwarunkowania komunikacji między nauczycielami a rodzicami*. W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław 2000.
6. Nowak M. *Nie ma dwóch stron….* „Nowa Szkoła" 2002, nr 10.
7. Bober E. *Jak nauczyciel powinien rozmawiać z rodzicami, żeby rodzice chcieli z nim rozmawiać*. „Nowa Szkoła" 2002, nr 12.
8. Śmietana L., *Współpraca z rodzicami*. http://www.edukator.org.pl/2003b/rodzice/rodzice.html
9. Kozubska A. *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość?*, W: A. Janke (red.), *Pedagogika rodzinna na progu XXI wieku*. Toruń 2004.
10. Sokołowska M. *I kto tu rządzi, czyli jak układać relacje z rodzicami*. „Miesięcznik Dyrektora Szkoły" 2013, nr 6-7.
11. Kochan-Wójcik M., *Sztama z rodzicami*. „Psychologia w szkole" 2012, nr 2.
12. Gabzdyl J. (2009; red.) *Komunikacja w edukacji: uwarunkowania i właściwości*. Racibórz 2009.
13. Białek J. *Nie tacy rodzice straszni*. „Psychologia w szkole" 2005, nr 4.
14. Jagieła J. *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków 2004.
15. Piątkowska M. *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w aktualnej rzeczywistości szkolnej*. W: I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra 2001
16. Koć-Seniuch G. *Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne*. W: G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Białystok 1995.
17. Miotk-Mrozowska M. *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia*. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*. Warszawa 2011.
18. Roach C. A., Wyatt N. J. *Słuchanie i proces retoryczny*. W: Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa 2003.
19. Kryk G. *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej.* Racibórz 2009/.

Jędorowicz Zofia
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska
Magister pielęgniarstwa, Pełnomocnik Rektora ds Osób Niepełnosprawnych PWSZ w Raciborzu
zk-j@wp.pl
Jędorowicz Marcin
Szkoła Podstawowa w Bieńkowicach, Polska
Magister teologii.
lazarro@o2.pl

УДК 159.9-378

Kompetencje nauczyciela w procesie motywacji uczniów do udziału w wolontariacie

Nauczyciel zatrudniony w placówce oświatowej jest jednym z ważniejszych kreatorów rzeczywistości edukacyjnej. W zakresie jego kompetencji leży jakość świadczonych usług w ramach edukacji formalnej i nieformalnej. Priorytetowym działaniem osoby kompetentnie wypełniającej obowiązki zawodowe w środowisku szkolnym jest stworzenie optymalnych warunków sprzyjających harmonijnemu rozwojowi osobowości dziecka, jako jednostki kreatywnej, elastycznej, otwartej na dokonujące się zmiany cywilizacyjne. Wysoki poziom kompetencji osobistych, interpersonalnych, społecznych i edukacyjnych nauczyciela jest warunkiem skuteczności procesu motywowania uczniów, współpracowników oraz rodziców i dziadków do podejmowania aktywności wolontariackiej. W ujęciu globalnym wolontariat jest dynamicznie rozwijającą się dziedziną aktywności społecznej. Na całym świecie ludzie poruszeni troską o innych angażują swój czas, umiejętności i dobra materialne w bezinteresowne działanie na rzecz człowieka potrzebującego pomocy. Pedagog świadomy przemian cywilizacyjnych również w tym aspekcie powinien dążyć do tego aby wolontariat szkolny, ze względu na swoją szeroką wartość, stał się jedną z wiodących aktywności dydaktyczno-wychowawczych promujących szkołę.

Słowa klucze: kompetencje, wolontariat, motywacja.

Teacher's competences in the process of student's motivation to the participation in the voluntary service

The teacher employed at an educational institution, due to its position, is one of the most important designers of educational reality. In its field of competence is the quality of the services provided in the framework of the formal and informal learning. A priority action of the person managing the professional duties at school is to create optimal conditions for the harmonious development of the personality of the child as an individual, flexible and open person to lifestyle changes. A high level of personal, interpersonal, social and educational competence of the teacher is the condition to the effectiveness of the process to motivate students, co-workers, parents and grandparents to undertake voluntary activity. Global volunteering is a fast-growing field of social activity. Around the world people are dismayed by the care of the other dedicated their time, skills and material possessions in selfless action for a man in need of assistance. The educator aware of lifestyle changes also in this aspect should strive to make school volunteering, due to its large value, become one of the leading educational and didactic activities that promote the school.

Key words: competence, volunteering, motivation/

Nauczyciel zatrudniony w placówce oświatowej jest jednym z ważniejszych kreatorów rzeczywistości edukacyjnej. Może on zatem w sposób znaczy przyczynić się twor-

zenia społeczeństwa przygotowanego do działania w warunkach szybkiego rozwoju cywilizacyjnego. Zdaniem G. Kapicy, nieodzownym atrybutem życia współczesnego człowieka jest kreatywność. Jest to cecha niezwykle cenna nie tylko z jednostkowego, ale i społecznego punktu widzenia. Bowiem wszechobecne i nieustające przemiany cywilizacyjne potrzebują ludzi twórczych, oryginalnych w działaniu, o żywej wyobraźni, przygotowanych do samodzielnego podejmowania optymalnych decyzji [1, s. 26].

Troska o rozwijanie dziecięcej twórczej aktywności to najwspanialsza, najszczytniejsza, niezwykle ambitna, ale zarazem chyba najtrudniejsza do realizacji idea edukacyjna. Dziecko, od samego początku swego istnienia, dysponuje ogromnym potencjałem twórczym. Jednak, czy stwarzamy mu szanse, by mogło go w pełni rozwijać? W jakim stopniu edukacja szkolna pomaga dziecku w harmonijnym rozwoju jego osobowości, jako jednostki kreatywnej, elastycznej, otwartej na dokonujące się zmiany [2, s. 61-78].

Efekty procesu edukacji zdeterminowane są, między innymi, przez kwalifikacje, kompetencje oraz świadomą działalność nauczycieli na rzecz własnego rozwoju. Zdaniem G. Kryk to na nauczycielu, a może przede wszystkim na osobie kierującej zespołem nauczycieli, nie pomijając rodziców, spoczywa obowiązek uświadomienia uczniom, że bez trudu i wytrwałego dążenia do celu człowiek nie robi postępów i nie odkrywa sensu życia. Realia społeczno-ekonomiczne i współistniejące z nimi, konkurujące ze sobą wartości, wzywają pedagogów do odpowiednich zachowań kształtujących postawy uczniowskie wobec sytuacji codziennego życia [3, s. 57].

Konieczność nadążania za zmianami cywilizacyjnymi wymusza zatem modyfikację systemu edukacji oraz jej systematyczną modernizację. Warto jednak zastanowić się nad tym, czy dokonująca się w naszym kraju od wielu lat kompleksowa, strukturalno-organizacyjna oraz programowa reforma systemu oświaty pomaga współczesnej szkole w stojącej przed nią wyzwaniach. Czy jej absolwenci będą zdolni przejść trudne zadania, jakie postawi przed nimi nowa rzeczywistość? Nie ulega wątpliwości, że przeobrażeniom musi ulec także system profesjonalizacji nauczycieli, gdyż zmieniły się ich role, stawiane im zadania. Przemianom podlega też nauczycielski etos. Zwycięża idea kreatywności w procesie kształcenia nauczycieli, warunkująca przygotowanie ich do innowacyjnej pracy pedagogicznej [1, s. 26].

Placówka oświatowa działa w określonej rzeczywistości społeczno-politycznej, która wpływa z kolei na system edukacji. Nauczyciele zatem, a w pierwszej kolejności dyrektor szkoły, powinni dysponować wiedzą na temat elementów tej rzeczywistości, ich powiązań, zależności i rodzajów wzajemnych oddziaływań [4, s. 34]. To w jaki sposób i w jakim stopniu pedagog będzie odpowiadał na kierowane w stosunku do niego oczekiwania zależy przede wszystkim od posiadanych przez niego kompetencji. To właśnie kompetencje są podstawą właściwych relacji, włączając w to również proces zarządzania gronem pedagogicznym, pracownikami szkoły oraz uczniami nie zapominając o partnerach tego procesu – rodzicach. Szczególne miejsce znajdą tutaj kompetencje interpersonalne dyrektora szkoły oraz nauczycieli w kontekście wzmocnień, które mogą być wsparciem dla wszelkiego rodzaju działań wolontariackich, jak i samego wolontariatu szkolnego. Dlatego też, w pierwszej kolejności, należałoby w niniejszym opracowaniu wyjaśnić pojęcie kompetencji, by następnie scharakteryzować poszczególne jej rodzaje.

W literaturze spotykamy się z różnorodnym definiowaniem tego pojęcia. Zdaniem W. Furmanka kompetencję, w nawiązaniu do łacińskiego *competentia*, można zdefiniować jako posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu, wypowiadanie autorytatywnego zdania, zakres zagadnień, o których dana osoba może wyrokować, gdyż posiada odpowiednie wiadomości i doświadczenia. Kompetentnym jest więc człowiek, który do określonych działań ma odpowiednie przygotowanie [5, s. 14]. Z kolei, Słownik Języka Polskiego charak-

teryzuje kompetencję jako „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności" [6, s. 977]. Jego nowsze wydanie traktuje pojecie kompetencji jako „zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub jednostki organizacyjnej; zakres czyjejś władzy, umiejętności i odpowiedzialności" [7, s. 348].

W perspektywie zarządzania zasobami ludzkimi, i tym samym zarządzania oświatą, istotna jest definicja R. Boyatzisa, które traktuje kompetencję jako potencjał istniejący w człowieku prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki [8, s. 241-242].

Zdaniem M. Armstronga słowo „kompetencja" ma w istocie dwa odcienie znaczeniowe:

1. Kompetencja jako pojecie dotyczące osób i odnoszące się do wymiarów zachowania leżącego u podstaw kompetentnego działania,
2. Kompetencja jako pojecie związane z pracą i odnoszące się do dziedzin pracy, w których dana osoba jest kompetentna [8, s. 243].

Podążając za M. Czerepaniak-Walczak, kompetencję można rozumieć jako szczególną właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencje takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie [9, s.87-88].

Ostatnia definicja wskazuje nam bardzo wyraźnie na szerokie pole zastosowania kompetencji w życiu szkoły i pracy dyrektora. Na tej podstawie można wyróżnić następujące grupy kompetencji:

- Kompetencje osobiste (intrapersonalne) – jako system wartości, cechy osobowościowe, doświadczenia, oczekiwania jednostki.
- Kompetencje interpersonalne i grupowe – jako relacje z innymi ludźmi, sposób funkcjonowania w grupach społecznych, w zespole pracowniczym, wśród uczniów i rodziców.
- Kompetencje społeczne – jako uwarunkowania społeczno-polityczne i ekonomiczne (polityka oświatowa i społeczna, instytucje lokalne i ponadlokalne mające pośredni lub bezpośredni wpływ na edukację).
- Kompetencje edukacyjne – jako wiedza merytoryczna związana ze specjalizacja przedmiotową oraz umiejętności dydaktyczne i wychowawcze niezbędne do efektywnego i skutecznego kierowania procesem uczenia się innych.

Warto dodać, ze wszystkie wymienione wyżej rodzaje kompetencji są od siebie współzależne i na siebie wpływają. Charakteryzuje je również dynamiczność, czyli ich ciągła zmiana w zależności od potrzeb sytuacyjnych.

J. Uszyńska kompetencje osobowościowe traktuje jako niezbędne właściwości nauczyciela-dyrektora, ułatwiające mu realizację zadań wychowawczych we wszystkich, wyróżnionych przez B. Kwiatkowską-Kowal, etapach działań edukacyjnych:

- przygotowawczym,
- realizacyjnym,
- sprawdzająco-korektywnym.

Wyróżnione kompetencje osobowościowe sprzyjać będą nauczycielowi będącemu jednocześnie dyrektorem w jego działaniach edukacyjnych w etapie przygotowawczym, a więc w działaniach orientacyjnych i decyzyjnych, w etapie realizacyjnym, czyli w działaniach organizacyjnych i komunikacyjnych oraz w etapie sprawdzająco-korektywnym, a wiec w działaniach ewaluacyjnych i usprawniających [10, s.332–333].

Przyjmuje się tu założenie, że jedną z wielu, ale jednocześnie istotną i ważną grupą kompetencji osobowościowych dyrektora jest zespół kompetencji interpersonalnych.

Skuteczne wspieranie młodego człowieka nie jest czymś, co można robić od czasu do czasu, ale stale trwającym procesem, który wymaga niekiedy wprowadzenia gruntownych zmian do naszego myślenia o wychowaniu i nauczaniu.

Niepewne siebie zakompleksione, nerwowe dzieci pozbawione wsparcia będą takimi samymi dorosłymi. Wiara w swoje możliwości, dobra samoocena, poczucie sprawstwa, odporność na stres, wysoka motywacja wewnętrzna – wszystko to są cechy, które zdecydowanie należy w dzieciach rozwijać. Jest to jednak zadanie, które od dorosłych wymaga woli, konsekwencji oraz postawy szacunku – otwartości i zrozumienia wobec dziecka [11, s. 68].

Jednakże, w kontekście licznych przemian społecznych, współczesnego człowieka bardzo często nurtują pytania i wątpliwości natury egzystencjalnej. Niejednokrotnie można spotkać młodych ludzi zagubionych w świecie wartości, charakteryzujących się brakiem odpowiedzialności, słabością charakteru, osobowością o przewadze cech destrukcyjnych oraz nie posiadających umiejętności pokonywania trudności w podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu własnych problemów życiowych. Pomocny w tym względzie zdaje się być nowy nurt edukacji, warunkujący zdaniem S. Włoch, prospołeczny rozwój współczesnego człowieka. To swoiste podejście, nazwane przez autorkę edukacją „przez życie" i „do życia", wyraża pogląd, że, mimo podjętych zmian w systemie edukacji, w większości szkół proces dydaktyczno-wychowawczy opiera się nadal na przyjętych sztywnych ramach i schematach, który niestety nie wdraża do samouczenia, samowychowania, samodecydowania, do samodzielności działania i myślenia [12, s. 523]. Z tym stwierdzeniem utożsamia się R. Łukasiewicz, w opinii którego „edukacja ma być aktywnym i konstruktywnym czynnikiem dialektycznego rozwoju, który polega na tym, że człowiek i świat przez wzajemne oddziaływanie i warunkowanie się uzyskują możliwość harmonijnego współistnienia, zwielokrotniając jednocześnie jego bogactwo" [13, s. 524]. Edukacja nie jest więc pozbawiona wpływu zmian cywilizacyjnych i społecznych. Przeciwnie, powinna stanowić „część większej całości, wplecionej w nurt życia społecznego, gospodarczego i kulturowego. Dziecko nie żyje w izolacji lecz w określonej rzeczywistości, (…) w której nabywa wiedzę, umiejętności, postawy i normy moralne. (…) jest osobą z bagażem doświadczeń, (…) które zostały zdobyte poprzez uczestniczenie w autentycznym życiu danego środowiska" [12, s. 525]. Podobne stanowisko prezentuje M. Porębska, według której „kształtujące się w procesie rozwoju możliwości i umiejętności zaczynają stopniowo odgrywać podstawową rolę w powstawaniu i przebiegu nowych działań na podstawie sytuacji życiowych, kontaktów z otoczeniem. Rozwój zależy od doświadczeń relacji ja – otoczenie" [14, s. 46]. Ponadto, równie istotnym czynnikiem stymulującym rozwój człowieka jest fakt, czy ma on możliwość doświadczania sytuacji życiowych, a w konsekwencji jakie działania podejmuje i jakie przy tym gromadzi doświadczenia. Taki osobisty kontakt z ludźmi, rzeczami, przedmiotami ma na celu lepsze zrozumienie świata oraz znalezienia w nim swojego miejsca. Trafnym podsumowaniem wspomnianego wyżej stanowiska pedagogicznego są słowa: „ludzie wzmacniają, rzeczy objaśniają, doświadczenia życiowe rozwijają" [14, s. 46].

W zaprezentowane wyżej spojrzenia na człowieka, który w swej naturze jest istotą społeczną, a w związku z tym poznaje siebie w różnorakich interakcjach z drugim człowiekiem, świetnie wpisują się działania o charakterze wolontarystycznym. W ujęciu globalnym wolontariat jest dynamicznie rozwijającą się dziedziną aktywności społecznej. Na całym świecie ludzie poruszeni troską o innych angażują swój czas, umiejętności i dobra materialne w bezinteresowne działanie na rzecz człowieka potrzebującego pomocy. W tradycyjnym znaczeniu jest nim „praca bez wynagrodzenia

czy też praktyka bez wynagrodzenia dla nauczenia się zawodu. Natomiast współcześnie termin ten jest definiowany w szerszym ujęciu, a mianowicie jako wkład jednostek w bezinteresowną, nieodpłatną i niezawodową działalność dla dobra sąsiedztwa, wspólnoty lub ogółu społeczeństwa" [15, s. 335]. W „Ustawie o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie" zdefiniowany jest wolontariusz – jako „osoba fizyczna, która ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje świadczenia na zasadach określonych w ustawie" [16]. Charakterystyka ta nadal nie oddaje w pełni idei wolontariatu. W obu przytoczonych definicjach znajduje się stwierdzenie: „bez wynagrodzenia". Oczywiście wolontariusze za swoją pomoc nie otrzymują pieniędzy ani innych korzyści materialnych, jednak zysków natury emocjonalnej, społecznej czy kulturowej płynących z bezinteresownej pomocy jest mnóstwo. Jak napisał Jan Paweł II na zakończenie Roku Jubileuszowego (Novo millennio ineunte) „nasz świat wkracza w nowe tysiąclecie pełne sprzeczności jakie niesie ze sobą rozwój gospodarczy, kulturowy i techniczny, który niewielu wybranym daje ogromne możliwości, natomiast miliony ludzi nie tylko pozostawia na uboczu postępu, ale każe się z nim zmagać z warunkami życia uwłaczającymi ludzkiej godności, trzeba aby w obliczu tej sytuacji człowiek uczył się wyrażać swoje zatroskanie o drugą osobę, poprzez okazywaną bezinteresowną pomoc" [17, s. 17].

Współczesna definicja wolontariatu sprecyzowana jest jako „bezpłatne, świadome, dobrowolne działanie: stałe lub okazjonalne, na rzecz innych, wykraczające poza więzi rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie" [18, s. 9]. W opinii B. Kromolickiej, wolontariat jawi się jako „specyficzne ogniwo w systemie zróżnicowanych działań ludzkich, niezależnych od państwa, których treścią jest zaktywizowanie jednostek i grup społecznych do organizowania dodatkowego, niezależnych od wypracowanego przez państwo systemu różnorodnych usług realizowanych w różnych sferach funkcjonowania człowieka" [19, s. 218].

S. Gawroński wyszczególnił kilka charakterystycznych cech aktywności człowieka, dzięki którym można je zakwalifikować do działań wolontariackich. Są nimi: „świadoma bezinteresowność, dobrowolność, bezpośredniość oraz ciągłość i systematyczność działania" [20, s. 218]. Świadoma bezinteresowność oznacza, że aktywność tego rodzaju nie jest motywowana chęcią uzyskania jakiejkolwiek gratyfikacji. Przeciwnie, jest to działanie intencjonalne, argumentowane potrzebą udzielania innym pomocy i wsparcia, ponosząc przy tym pełną odpowiedzialność. Ponadto, zaangażowanie wolontariusza powinno wynikać z jego wolnej woli, z własnego wyboru. Ta cecha pozwala odróżnić działalność wolontariacką od często niegdyś spotykanego czynu społecznego. Wspomniana forma aktywności była zazwyczaj nakazana przez państwo, wynikała więc bardziej z pewnych wiążących norm, reguł czy obowiązków służbowych. Dobrowolność polega zatem na podejmowaniu działań mających na celu zarówno zaspakajanie potrzeb wolontariusza, motywujących go do pracy, jak i wypełnianie zadań i funkcji organizacji. Taka sytuacja prowadzi najczęściej do wysokiej obustronnej satysfakcji. Cecha bezpośredniości wiąże się z pewnego rodzaju bliskością, związaną z indywidualizacją postawy wolontariusza wobec problemów ludzi danego społeczeństwa. Z kolei, jakość i stopień zaangażowania osób niosących pomoc to wskaźniki następnych cech. Ciągłość i systematyczność działań wolontariackich jest wyrazem konsekwentnego i odpowiedzialnego podejmowania trudu tej specyficznej aktywności społecznej [19, s. 218].

Rozpatrując obecność wolontariatu w życiu człowieka z nieco innego punktu widzenia, można stwierdzić, że zaangażowanie ludzi w różnego rodzaju działania prospołeczne jest ważną cechą demokracji. Gwarantowane bowiem przez państwo prawo do zrzeszania się, do tworzenia różnego rodzaju organizacji, fundacji i stowarzyszeń jawi się, z pewnością, jako czynnik umożliwiający realizację tego rodzaju aktywności społecznej. Mimo, że idea wolontariatu ma swoje korzenie już

w starożytności, polskie społeczeństwo dopiero od dwóch dekad uczy się na nowo odpowiedzialności za kształt rzeczywistości teraźniejszej i kierunek przemian. Stan ten wiąże się ściśle z transformacją ustrojową państwa. W opinii L. Witkowskiego obecność wolontariatu w życiu społecznym Polski jest kwestią dojrzałości dotyczącej trzech płaszczyzn: „dojrzałości samej demokracji w Polsce, jej instytucji i strategii legislacyjnych(…), dojrzałości do kształtowania demokracji, Polaków jako obywateli, współuczestników życia społecznego(…) oraz dojrzałości różnych środowisk, w tym szkół i uczelni, do demokratycznej, więc twórczej i osobotwórczej edukacji, skupionej na trosce o jakość człowieka wychowywanego (…)" [21, s. 24]. Jeżeli chodzi o procedury wdrażania aktywności obywatelskiej, to momentem przełomowym, otwierającym bramy działań wolontariackich, było uchwalenie „Ustawy o stowarzyszeniach" w 1989 roku [22]. Aktywność społeczna tego rodzaju należy do tzw. trzeciego sektora zrzeszającego wszystkie organizacje pozarządowe, których działalność nie jest nastawiona na „zysk". A więc organizacje tego rodzaju funkcjonują „non- profit" realizując założenia altruistyczne. Wobec powyższych rozważań wolontariat jest specyficzną służbą społeczną, która ma swój początek w „niedomaganiach" pewnych obszarów funkcjonowania państwa. Fundamentalną sprawą staje się jednak chęć zauważenia deficytu oraz wyzwolenie w człowieku świadomej i dobrowolnej reakcji, adekwatnej do zaistniałej sytuacji. W tym zakresie aktywność wolontarystyczna posiada szeroki wachlarz możliwości, stwarzając okazję do odkrycia potencjału sił i zdolności ludzi do zachowań altruistycznych. W związku z powyższym, wieloaspektowość wolontariatu wynikać może z faktu jego obecności w różnych sferach funkcjonowania i kształtowania się człowieczeństwa.

Zdaniem B. Kromolickiej działania wolontariackie można rozpatrywać w kilku wymiarach: społecznym, kulturowym, edukacyjnym, religijnym, osobowym i ekonomicznym. Aspekt społeczny, uważany za podstawową płaszczyznę aktywności tego rodzaju, obejmuje zwłaszcza: obywatelski sens odpowiedzialności, wyraz troski o dobro wspólne, przejaw społecznej solidarności, odbudowanie więzi społecznych, fundament humanistycznej demokracji oraz czynnik postępowych zmian społecznych. Wolontariat w wymiarze kulturowym sprzyja kształtowaniu codziennej kultury życia człowieka, w której troska o innych ludzi stanowi podstawę budowania prawidłowych relacji międzyludzkich [19, s. 224].

Zastanawiając się głębiej nad wymiarem edukacyjnym, wolontariat można uznać za znakomitą formę oddziaływań wychowawczych, stanowiącą mechanizm rozwojowy osoby aspirującej do twórczej podmiotowości. Daje szansę kształtowania postawy szacunku do ludzi, otwartości i wrażliwości na potrzeby innych. Konsekwencją zachowań nacechowanych empatią jest postawa przejawiająca wartości solidaryzmu społecznego. Ponadto, aktywność tego rodzaju jest cennym źródłem nowych doświadczeń życiowych, wyzwalając przy tym rozwój kreatywności. Wolontariat, z punktu widzenia wymiaru edukacyjnego, stwarza doskonałą okazję promowania wartości humanistycznych oraz formowania postawy odpowiedzialności. Ten specyficzny sposób aktywizowania społeczeństwa jest znakomitą strategią procesu przygotowania do sprostania wymaganiom demokracji. Równie ważną zaletą wolontariatu w tym zakresie jest możliwość zdobycia nowych kompetencji, co w konsekwencji prowadzi do poszerzenia perspektyw i wzrostu szans znalezienia satysfakcjonującej pracy.

Działania wolontariuszy stanowią również wsparcie pomocy społecznej, „a tym samym z ekonomicznego punktu widzenia wspomagają budżet państwa (…). Jednym z głównych atrybutów organizacji pozarządowych jest trafność kierowanej pomocy – wprost do podopiecznego z pominięciem skomplikowanej i często kosztownej procedury pomocy gwaranto-

wanej przez instytucje państwowe" [19, s. 224]. W aspekcie religijnym „wolontariat daje możliwość praktycznego potwierdzenia wyznawanych wartości religijnych, wcielenie w życie obowiązujących i przestrzeganych w niej praw moralnych i przyjmowanych zasad" [19, s. 22]. W wymiarze osobowym aktywność wolontariusza pozwala kształtować postawę bezinteresownej pomocy, sprzyja indywidualnemu rozwojowi, pozwala formować postawę samoodpowiedzialności oraz pomaga odnaleźć sens służby.

Po krótkiej charakterystyce idei aktywności wolontariackiej należałoby się zastanowić nad zagadnieniem procesu motywowania uczniów do jej podejmowania w kontekście kompetencji nauczycieli oraz osób pełniących funkcje kierownicze w placówkach oświatowych. Otóż biorąc pod uwagę kompetencje osobiste (intrapersonalne) kluczową rolę odgrywają takie cechy charakteru jak: optymizm, ambicja, odwaga, wytrwałość, zdolność do adaptacji i gotowość do uczenia się przez całe życie. Według wielu teoretyków zarządzania są to najbardziej istotne cechy przywódcy. Niewątpliwie osoba pełniąca rolę dyrektora szkoły winna być osobą silną psychicznie, odporną na stres i świadomą własnej wartości ale również wytrwałą i właściwie zmotywowaną, nie obawiającą się wyzwań. Posiadając takie cechy o wiele łatwiej zarazić swoich współpracowników – pedagogów oraz uczniów optymizmem i pociągnąć ich do odważnego podejmowania ambitnych wyzwań jakim jest wolontariat. Aby trudny proces motywacji uczniów do podejmowania tego rodzaju aktywności mógł zakończyć się powodzeniem, powinien być oparty również o takie cechy charakteru przywódcy jak: tolerancja, szacunek, empatia, cierpliwość, stabilność uczuciowa, odpowiedzialność, asertywność [4, s. 34-35]. Osoba przejawiająca taką postawę, której fundamentem jest ukształtowany już właściwy system aksjonormatywny, znajdzie swoich naśladowców, gdyż jej działania będą klarowne a intencje szczere. Dyrektor szkoły, jak również nauczyciele, posiadający takie cechy z łatwością sprostają wyzwaniom jakie stawia przed nimi wolontariat uczniowski, a poprzez to będą mogli w sposób właściwy kształtować pożądane wychowawczo i społecznie cechy charakteru swoich uczniów. Poczucie humoru to kolejna cecha charakteru pedagogów, której nie sposób pominąć. Pomaga ona w zdystansowaniu się do własnych trudności, łagodzi sytuacje trudne i rozładowuje napięcie emocjonalne. Bez wątpienia uczenie bycia życzliwym jest proste, jednak najlepiej działa tu przykład własny. Życzliwość uspołecznia, łagodzi obyczaje i słowa oraz otwiera na drugiego człowieka.

Drugą grupę kompetencji dyrektora placówki oświatowej stanowią kompetencje interpersonalne i grupowe, ściśle związane ze sposobami funkcjonowania w grupach społecznych [szerzej zobacz: 23, 24]. Praca na stanowisku kierowniczym w szkole nierozerwalnie wiąże się z podejmowaniem działań w interakcji z innymi ludźmi [25, s. 173]. Dyrektor powinien dbać o to, aby wysiłki całego zespołu pracowników szkoły zmierzały w tym samym kierunku. W zakresie motywowania uczniów do wolontariatu pierwszoplanowym, prócz zadaniowego i indywidualnego, jest wymiar grupowy. Bowiem przejawem dobrego funkcjonowania grupy jest dobra atmosfera, otwarte komunikowanie się, efektywne rozwiązywanie konfliktów i pojawiających się problemów. Lider zespołu nauczycielskiego, jakim jest dyrektor, powinien zatem dbać o zaspokojenie potrzeby współpracy, dobrych relacji międzyludzkich oraz akceptacji i wsparcia. Tak zintegrowany zespół pokona niemal każdą trudność, jaka pojawi się na drodze realizacji działań woluntarystycznych.

Oprócz kompetencji interpersonalnych w procesie budowania dobrych relacji z innymi oraz tworzenia zespołów konieczna jest wiedza na temat zarządzania. Zdaniem R. W. Griffina przywództwo jest niezbędnym warunkiem umożliwiającym zmiany, a zarządzanie jest niezbędnym środkiem uzyskiwania systematycznych wyników [26, s 492]. Dyrektor szkoły powinien zatem zadbać o stworzenie zaplecza organizacyjnego

wolontariatu szkolnego oraz modelować jego cele i kierunki działania. W odniesieniu do kompetencji społecznych dyrektora szkoły duży nacisk kładzie się na współpracę z instytucjami wpływającymi na kształt edukacji. Otóż powinien on brać pod uwagę zmieniającą się rzeczywistość, co oznacza między innymi dostosowanie oferty placówki do potrzeb jej beneficjentów.

Dobrym przykładem takiej praktyki jest program Service learning. Jest to strategia pedagogiczna integrująca treści programowe z pracą na rzecz społeczności, przede wszystkim lokalnych. Na najbardziej podstawowym poziomie jest to opierająca się na doświadczeniu pedagogika uczenia się, w ramach której edukacje realizuje się poprzez zaangażowanie uczniów w pracę społeczną zintegrowaną z celami określonymi w programem nauczania [27, s. 351]. Z jednej strony ta strategia ma prowadzić do poprawy osiągnięć uczniów dzięki zastosowaniu w praktyce opanowanej wiedzy i nabytych umiejętności, z drugiej, wpływać na ich rozwój obywatelski. W ramach uczenia się treści programowych, poprzez prace na rzecz społeczności uczniów prosi się o opracowanie strategii rozwiązania trudnych i zawiłych problemów społecznych przy współpracy z rówieśnikami i dorosłymi członkami społeczności. W podejściu tym nacisk kładzie się nie na znalezienie przez uczniów prawidłowej odpowiedzi, lecz na zagazowanie ich w rozpatrywanie rożnych możliwości, punktów widzenia i strategii [27, s. 357-358]. Uczenie się w oparciu o tę strategie może być powiązane z treściami nauczania każdego przedmiotu. Może również odbywać się poprzez projekty, staże, badania terenowe, wolontariat (...). Może polegać na bezpośredniej pracy uczniów w schronisku dla zwierząt, lub pośredniej np.: opracowanie wskazań dla władz lokalnych. Uczenie się przez prace na rzecz społeczności pozwala uczniom opanować takie umiejętności jak współdziałanie w zespole, komunikowanie się, negocjowanie, aktywne słuchanie, prezentowanie rozwiązań szerszemu gremium. Ponadto przyczynia się do kształtowania charakteru dzieci i młodzieży oraz zwiększenia ich wrażliwości społecznej [28, s. 61].

W procesie motywacji ważną rolę pełni również dowartościowywanie nauczycieli i uczniów działających w szkolnym klubie wolontariackim. Niejednokrotnie wystarcza rozmowa – czyli zainteresowanie się bieżącymi trudnościami i możliwymi formami wsparcia. Ponadto dużą wartość z punktu widzenia dzieci ma pochwała dyrektora na forum szkoły, prezentacja ich nazwisk w gazetce szkolnej i witrynie internetowej szkoły. Rodzice z pewnością docenią uznanie osiągnięć dziecka w tej dziedzinie otrzymując list pochwalny. Bowiem dostrzeżenie i docenianie wysiłków sprawia, że rośnie zadowolenie, satysfakcja i poziom samooceny wolontariuszy. To z kolei przyczynia się do wzrostu ich zaangażowania.

Niestety nie wszystkie środowiska są przychylnie nastawione do wykonywania pracy bez wynagrodzenia, czego świadomy powinien być pedagog mający w planach zorganizowanie szkolnego klubu wolontariusza. Aktywność tego typu może zostać bowiem skrytykowana przez rodziców czy dziadków uczniów, zdaniem których dzieci nie powinny być wykorzystywane w ten sposób lub że wolontariat to zabieranie cennego czasu na naukę. Dlatego też, posiadając na wysokim poziomie kompetencje interpersonalne w zakresie skutecznego i efektywnego komunikowania się oraz budowania atmosfery otwartości, będzie potrafił właściwie przygotować sobie solidną argumentację. Nade wszystko jednak, zdobędzie się na odwagę do walki ze stereotypami społecznego postrzegania wolontariatu, prezentując mnogość korzyści płynących z niesienia bezinteresownej pomocy. Uczniowie, którzy pracują wolontariacko na rzecz środowiska lokalnego, czują się z nim silniej związani i potrzebni, mają też poczucie sprawstwa, co przekłada się na wzrost ich poczucia wartości, tak potrzebnego w życiu. Ujmując zalety szkolnego wolontariatu można stwierdzić, że:

- kreuje postawy altruistyczne,
- rozbudza wrażliwość społeczną uczniów,
- uczy odpowiedzialności, pracy w zespole, zaradności,
- buduje poczucie więzi i szacunku dla innych,
- kształtuje postawę otwartości na odmienność i tolerancji,
- pomaga w rozwijaniu zainteresowań,
- pozwala realizować pasje,
- jest wartościowym sposobem spędzania wolnego czasu,
- tworzy alternatywę dla konsumpcyjnego stylu życia i uzależnień,
- stwarza poczucie bycia potrzebnym i ważnym dla kogoś innego,
- daje możliwość sprawdzenia się w określonej roli [29, s. 80].

Ponadto, sukcesem szkoły – zespołu pedagogów i uczniów nie są tylko wyniki egzaminów, miejsce w rankingu, osiągnięcia w konkursach przedmiotowych, ale również zaradność życiowa absolwentów szkoły w ich dorosłej egzystencji. Taką szansę daje im uczestnictwo w wolontariacie. Tego rodzaju argumentacja z pewnością zyska wielu zwolenników wśród rodziców, dziadków, nauczycieli – współpracowników oraz samych uczniów. W tym miejscu warto podkreślić, że to właśnie dzieciństwo i wczesna młodość są okresami sprzyjającymi rozwijaniu kreatywności, gdyż dzieci na ogół jeszcze nie posiadają wyrobionych zbyt wielu trwałych schematów i stereotypów w myśleniu oraz działaniu. Są podatne na innowacyjne zabiegi edukacyjne nastawione na kształtowanie u nich postaw prospołecznych. Dlatego ich czynności dość łatwo można uczynić twórczymi i oryginalnymi, a działania – przedmiotem pozytywnej motywacji, także wewnętrznej [1, s. 28]. Stwierdzenie to ściśle koresponduje z poglądem A. Klimowicz, według której dobrowolna praca na rzecz innych może przyczynić się do efektywnego kształtowania pożądanych postaw i rozwijania wielu umiejętności. Nowoczesny wolontariat zdaniem A. Klimowicz jest nie tylko pozytywnym zachowaniem prospołecznym, ale stwarza również perspektywę odbycia ciekawych praktyk zawodowych, poznania nowych ludzi i nabycia doświadczenia [29, s. 78].

Podsumowując, od osoby kierującej placówką oświatową oraz zespołu nauczycieli oczekuje się że ich działania będą skuteczne. Ich obowiązkiem jest profesjonalne motywowanie i wspieranie w rozwoju wrażliwości społecznej uczniów, rodziców oraz współpracowników. Aby tak było, pedagodzy stale powinni podejmować trud doskonalenia swoich kompetencji związanych z organizacją działań wolontarystycznych.

Bibliografia:

1. Kapica G. *Dziecko w świecie twórczego działania*. W: L. Nowacka (red.) *Edukacja formalna i nieformalna w procesie rozwoju kapitału ludzkiego.* Wydawnictwo Instytut Śląski. Racibórz 2010.
2. Kapica G. *Reforma edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście rewolucji informacyjnej*. W: W. Puślecki (red.) *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Uniwersytet Opolski. Opole 2004.
3. Kryk G. *Rozwój zawodowy nauczycieli klas początkowych wyznacznikiem kapitału ludzkiego*. W: L. Nowacka (red.) *Edukacja formalna i nieformalna w procesie rozwoju kapitału ludzkiego*. Wydawnictwo Instytut Śląski. Racibórz 2010.
4. Pomianowska M. *Kompetencje jako podstawa skuteczności*. „Dyrektor Szkoły" 2013, nr 10.
5. Furmanek W. *Kompetencje – próba określenia pojęcia*. „Edukacja Ogólnotechniczna" 1997, nr 7.
6. *Słownik języka polskiego*. PWN. Warszawa 1994.
7. *Słownik języka polskiego*. PWN. Warszawa 2005.

8. Armstrong M. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Oficyna Ekonomiczna Dom. Kraków 2001.

9. Czerepaniak-Walczak M. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo Edytor. Toruń 1997.

10. Uszyńska J. *Postawa twórcza jako składnik kompetencji osobowościowych nauczycieli przedszkoli i kandydatów na nauczycieli.* W: J. Piekarski, B. Śliwerski (red.) *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy.* Oficyna Wydawnicza „Impuls". Kraków 2000.

11. Goetz M. *Siła i odporność psychiczna uczniów*. „Dyrektor Szkoły" 2013, nr 11.

12. Włoch S. *Edukacja „przez życie" i „do życia" podstawą rozwoju współczesnego człowieka.* W: J. Piekarski, B. Śliwerski (red.) *Edukacja alternatywna.* Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków 2000.

13. Łukaszewicz R. *Miejsce edukacji w związkach człowieka ze światem*. W: J. Piekarski, B. Śliwerski (red.) *Edukacja alternatywna.* Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków 2000.

14. Porębska M. *Oddziaływanie wychowawcze otoczenia a rozwój indywidualny człowieka w dzieciństwie i młodości*. W: M. Smoczyńska (red.) *Studia z psychologii rozwojowej psycholingwistyki*. Wydawnictwo UJ. Kraków 1998.

15. Lalak D., Pilch T. (red.) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak" . Warszawa 1999.

16. Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z dnia 24 kwietnia 2003.

17. Chrapek J. *List: Dzielmy się miłością – wolontariat,* Radom 21.01.2001.

18. Jordan P., Ochman M. *Jak pracować z wolontariuszami*. Wydawnictwo Stowarzyszenie „Centrum Wolontariatu". Warszawa 1997.

19. Pilch T. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna.* Tom VII. Wydawnictwo Akademickie „Żak". Warszawa 2008.

20. Gawroński S. *Ochotnicy miłości bliźniego*. W: T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna.* Tom VII. Wydawnictwo Akademickie „Żak". Warszawa 2008.

21. Witkowski L. *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej (Czyli jak bronić wolontariat przed woluntaryzmem – spojrzenie filozofa)*. W: B. Kromolicka (red.) *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit". Toruń 2005.

22. Ustawa o stowarzyszeniach z dnia 7 kwietnia 1989.

23. Gabzdyl J. (2009; red.) *Komunikacja w edukacji: uwarunkowania i właściwości*. Racibórz 2009.

24. Pałka A., Urbaniak A., Gabzdyl J. W: *Kompetencje nauczyciela przydatne w kształceniu zintegrowanym*. W: С.Л. Богомаз, В.П. Волчок (ред.) *Психологическая студия: сборник статей студентов, молодых исследователей кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова».* Вып. 6. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012.

25. Drucker P.F. *Myśli przewodnie Druckera*. Wydawnictwo MT Biznes. Warszawa 2002.

26. Griffin R. W. *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2005.

27. Dumond H., Istance D., Benavides F. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce.* Wydawnictwo: Wolters Kluwer. Warszawa 2013.

28. Elsner D. *Noblesse oblige*. „Dyrektor Szkoły" 2013, nr 11.

29. Klimowicz A. *Kwestie organizacyjne*. „Dyrektor Szkoły" 2014, nr 3.

Gawłowska Beata
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska
Magister pedagogogiki w zakresie specjalności: terapia pedagogiczna z pedagogiką specjalną; pedagogika resocjalizacyjna.
bgawlowska@poczta.fm

УДК 159.9(091)(470)"19"

Kapitał kulturowy a praca w zawodzie nauczyciela

Pierre Bourdieu jest autorem pojęcia kapitału kulturowego. Termin ten uzyskał olbrzymią popularność, nie tylko w nauce jaką jest socjologia, ale również doczekał się wielu konceptualizacji w innych naukach. Kapitał kulturowy odgrywa istotną rolę w życiu każdego człowieka, a już na pewno pedagoga czy nauczyciela. W myśl tej tezy nie powinien być nauczycielem ten, kto nie akceptuje siebie. Dobrym pedagogiem może być tylko człowiek „mocno stąpający po ziemi", mający świadomość własnych wyborów i zasad, z poczuciem własnej wartości. Wiele wskazuje też na to – choć wiemy, że nie jest to regułą – iż właśnie kapitał kulturowy może okazać się kluczem do wymienionych wartości. Niniejsza praca jest próbą uwrażliwienia rodziców, wychowawców jak ważną rolę odgrywają w życiu swoich dzieci, które potrzebują solidnego bagażu wzorców aby spełniać się potem w określonych rolach zawodowych.

Słowa kluczowe: Pierre Bourdieu, kapitał kulturowy, wychowanie, rodzina, zawód nauczyciel.

Cultural capital and work as a teacher

Pierre Bourdieu is the author of the concept of cultural capital. This term became enormous popularity, not only in science, which is sociology, but also has many conceptualizations in other sciences. It plays an important role in the life of every human being, and certainly a pedagogue and a teacher. According to this, should not be a teacher who does not accept himself. A good pedagogue can only be a man who is «firmly on the ground», aware of his own choices and princip les, with a sense of self-worth. There are so many indications – although we know that it is not the rule – that the cultural capital may be the key to these values. This work is an attempt to sensitize parents, educators as an important role in the lives of their children who need a solid pattern bag to fulfill later in specific professional roles.

Key words: Pierre Bourdieu, cultural capital, education, family, teacher's profession.

Kapitał kulturowy – zakres znaczeniowy. Określenie – kapitał kulturowy – pojawia się współcześnie w wielu opracowaniach naukowych i nie tylko. Pomimo olbrzymiej popularności tegoż pojęcia zainteresowanie tym zagadnieniem wciąż nie słabnie. Wokół stale słyszymy: kapitał kulturowy a sukces życiowy, kapitał kulturowy a wymogi rynku, kapitał kulturowy a i ntegracja społeczeństwa, itd.

Po raz pierwszy pojęcie kapitału kulturowego pojawiło się w pracach P. Bourdieu w związku z analizą systemu edukacyjnego współczesnej mu Francji [1, s. 19]. Dwa podstawowe dzieła o kapitale kulturowym tego francuskiego socjologa to „Reprodukcja" i „Dystynkcja". Reprodukcja to pierwsza książka P. Bourdieu (napisana wspólnie z Jeanem Cloude'em Passeronem), która ukazała się w Polsce w 1989 roku. Uważa się, że jest to najtrudniejsze w odbiorze dzieło tegoż uczonego [2, s. 7]. Praca ukazuje jak kapitał kulturowy, cały zasób kompetencji głównie językowych i wiedzy, działa jako czynnik pozwalający młodzieży wywodzącej się z klas uprzywilejowanych na pokonywanie kolejnych szczebli francuskiego systemu edukacyjnego. Jak pokazuje autor ważnym i

decydującym elementem są egzaminy wstępne i wewnętrzne, które weryfikują poziom kapitału kulturowego uczniów – przyszłych studentów. Krytyczny i demaskatorski charakter pracy pokazuje, że oficjalna ideologia systemów egzaminacyjnych (które rzekomo oceniają postępy w nauce, oraz „wyłapują" wrodzone talenty) jest w dużym stopniu fałszywą próbą legitymizacji systemu dominacji klasowej [3, s. 14].

Podejmując rozważania nad rolą kapitału kulturowego w teorii Bourdieu stajemy w obliczu złożonego kompleksu problemów teoretycznych przedstawionych w dziełach „Reprodukcja" i „Dystynkcja".

W „Dystynkcji" przedstawiono analizę estetyki, gustów dotyczących życia codziennego i stosunku do form kultury wyższej społeczeństwa francuskiego. Reprodukcja to praca która przekonuje, że dominujący system ocen estetycznych, stylów życia i gustów kulturowych ma ściśle klasowy charakter i jest kolejnym mechanizmem zapewniającym klasom wyższym legitymizację i stabilizację pozycji społecznej [3, s.18]. Bourdieu w swoich pracach analizuje związki pomiędzy gustami Francuzów (na przykład w muzyce, sztuce, sposobach odżywiania się czy nawet w sporcie) i za każdym razem doszukuje się powiązań z pozycją klasową, wskazując na istnienie zależności pomiędzy pozycją klasową a strukturami poznawczymi [3, s. 18].

Sam Pierre Bourdieu analizując teorie kapitałów pisał: „ (…) idea kapitału kulturowego początkowo pojawiła się w toku badania jako teoretyczna hipoteza, która umożliwiała wyjaśnienie nierównych osiągnięć szkolnych u dzieci pochodzących z różnych klas społecznych poprzez powiązanie sukcesu akademickiego, tj. specyficznych zysków, jakie dzieci z różnych klas i odłamów klas mogą osiągać na rynku akademickim, z dystrybucją kapitału kulturowego pomiędzy te klasy i odłamy klas"[4, s. 243]. Cytowany fragment wskazuje, że kultura – wg Bourdieu – jest środkiem i celem walki klasowej i stanowi kluczowy proces społeczny. Wizja taka wskazuje, że nie dobra ekonomiczne są ostateczną stawką, o którą toczą się walki społeczne. Ogromną rolę odgrywa jednak honor i godność społeczna, które budować można w oparciu o różne zasoby, w szczególności wyróżnione przez Bourdieu typy kapitałów – z dużym akcentem na kapitał kulturowy [3, s. 20].

Słownik pojęć współczesnych definiuje: „kapitał kulturowy – pojęcie szeroko zastosowane w teorii francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu (najbardziej znanego i jednego z najwybitniejszych socjologów współczesnych). Utrzymuje on, że współcześnie klasa burżuazji zapewnia sobie ciągłość zachowania własnej pozycji już nie tyle dzięki przekazywaniu własności materialnej swoim dzieciom, ile – w większym stopniu – dzięki przekazywaniu im „kapitału kulturowego". Tworząc im środowisko domowe zachęcające do czytania i pobudzające zainteresowania kulturalne, umożliwiając podróże zagraniczne i studia, i w ogóle wszczepiając wartości systemu edukacyjnego, rodzice zapewniają dzieciom warunki do odnoszenia sukcesów w tym systemie, a przez to osiągnięcia kwalifikacji niezbędnych do uzyskania najwyżej notowanych miejsc pracy i funkcji w społeczeństwie" [5, s. 256].

Z kolei w podręczniku do socjologii [6, s. 310] znajdujemy krótką teorię tego kapitału: „oznacza idee, wiedzę i umiejętności, jakie ludzie nabywają, uczestnicząc w życiu społecznym. Obejmuje między innymi umiejętność poprawnego posługiwania się językiem i znajomość reguł grzecznego zachowywania się. Ogólnie określany jest jako językowe i kulturowe kompetencje". Kompetencja kulturowa to z kolei „ umiejętność użytkowania wzorców kulturowych obowiązujących w obrębie danej kultury; ma z reguły charakter bardzo zróżnicowany zarówno na warianty treści, jak i poziom osiąganej doskonałości (…) różne warianty i poziomy jakości kompetencji kulturowej mają charakter społeczny i dotyczą w podobnym kształcie wielu przedstawicieli tej sa-

mej zbiorowości; można więc mówić o typach kompetencji kulturowych związanych z różnymi klasami społecznymi, grupami wiekowymi, zbiorowościami regionalnymi itd.(…); kompetencja kulturowa konkretnej osoby jest przekazywana w ramach procesów socjalizacji i wychowania, jest jednak także skutkiem wysiłku i inicjatywy danej osoby(...)" [7, s. 85]. Jeśli chodzi o termin kompetencji kulturowych to mimo pewnego rozmywania się tego pojęcia podkreśla się, i ż jest to znaczna część nabywanych umiejętności rozumienia przekazów symbolicznych, a właściwie znajomości ich kodów. Tak rozumiana kompetencja składa się z szeregu związanych ze sobą cząstkowych kompetencji w tym: umiejętności tworzenia znaków, umiejętności łączenia ich w szersze struktury, umiejętności rozumienia, interpretowania znaków nadawanych przez innych, umiejętności używania i rozumienia odpowiednich znaków w odpowiednim kontekście [8, s. 88]. A zatem, kontakty z innymi ludźmi, sposoby zaspokajania potrzeb, specyficzny system kodów komunikacyjnych rozumianych przez określoną grupę – to sposób na funkcjonowanie człowieka w świecie społecznym [9, s. 26-38]. W zależności od otrzymywania bodźców intelektualnych czy emocjonalnych, w toku socjalizacji, edukacji i uwarunkowań życiowych – każdorazowo inaczej przebiega proces wchodzenia człowieka w kulturę. Wielość dróg poznawania kultury tworzy indywidualną kompozycję kulturalną człowieka. Jednak stopień poznawania i akceptowania elementów strukturalnych i funkcjonalnych wyznacza jednostce obszar i poziom rzeczywistości symbolicznej – to jest właśnie kompetencja kulturowa [9, s. 26]. W języku Bourdieu kluczowy etap socjalizacji decydujący o zasobach kapitału kulturowego (a tym o kompetencjach kulturowych) ma miejsce w rodzinie. Szkoła jest natomiast miejscem gdzie wykształcone na etapie socjalizacji rodzinnej predyspozycje są wzmacniane i premiowane.

Logicznie rzecz ujmując, analizując tę część naszych teoretycznych rozważań, można by zaryzykować stwierdzeniem, iż wysoki zasób kapitału kulturowego przyczynia się do wzrostu kompetencji kulturowych.

Kapitał kulturowy w ujęciu Bourdieu ma dwie podstawowe formy. Z jednej strony jest to forma zinstytucjonalizowana – którą potwierdzają dyplomy najlepszych uczelni. Z drugiej strony forma nieformalna „ucieleśniona" (embodied) – utożsamiana przez autora z długotrwałymi dyspozycjami ciała i umysłu (chodzi tu między innymi znajomość form kultury wysokiej, gust kulturowy itp.) ułatwiającymi cementowanie więzi grupowych przez kulturowe naznaczenie [10, s. 45–65]. W języku francuskiego socjologa pole kapitału kulturowego (na którym toczy się walka o dominującą pozycję społeczną) jest w dużym stopniu zależne od pola kapitału ekonomicznego. Posiadanie znacznych zasobów kapitału ekonomicznego pozwala na podejmowanie działań „pozbawionych funkcji praktycznych", „mających cel sam w sobie". Wszystko to sprowadza się więc do inwestowania w kapitał kulturowy [3, s. 18]. Tomasz Zarycki w swojej pracy o kapitale kulturowym w ujęciu Bourdieu pisze: „kapitał kulturowy w większości swoich form jest doskonałym przykładem zasobu wymagającego długotrwałej akumulacji (często wieloletniej nauki, a w pewnych formach wręcz wielopokoleniowego przyswajania norm kulturowych), ale dającego bezpieczeństwo lokaty, gdyż pozbawienie posiadacza większości jego form jest praktycznie niemożliwe. Nawet ukradzione dyplomy dają się zwykle odtworzyć na podstawie innych dokumentów, nie mówiąc już o wiedzy, która pomimo ulotności ludzkiej pamięci zwykle na trwałe pozostaje w umyśle. Wartość kompetencji kulturowych zmniejszać się natomiast może przede wszystkim w wyniku rozwoju i przemian świata społecznego, w którym znaczenia i prestiżu nabierać mogą inne formy wiedzy i kultury" [3, s. 15].

Współcześnie model rodziny i podział klasowy warstw społecznych znacznie bardziej różni się od tego opisywanego przez Bourdieu, to niezmiennym pozostaje fakt, że rodzina jako jedno z podstawowych środowisk wychowawczych wyposaża każdego z nas w określony kapitał kulturowy, dzięki któremu potrafimy w określony sposób funkcjonować w otaczającej nas rzeczywistości i sprawdzać się w pełnieniu określonych funkcji zawodowych.

Definicji kapitału kulturowego Bordieu nigdy do końca szczegółowo nie sprecyzował. Wiele również pojęć używanych przez tego autora, mimo wielu prób zdefiniowania zachowuje niejasność i niejednoznaczność, a różnorodność podejść do ich operacjonalizacji wywołały i wywołują do dnia dzisiejszego liczne spory wśród uczonych komentatorów jego prac.

Kapitał kulturowy – implikacje pedagogiczne. Ciekawe ujęcie tego zagadnienia pojawia się w opracowaniu D. Czajkowskiej pod tytułem „Młodzież, kapitał kulturowy i sukces życiowy, czyli o kilku paradoksach nierówności społecznej" [11, s.73]. Autorka w swoich rozważaniach ukazuje związek pomiędzy posiadanym kapitałem kulturowym a możliwością osiągnięcia sukcesu w życiu. Odwołując się do wielu teorii, ukazuje, iż najbardziej „diagnostyczny" charakter w tej kwestii ma koncepcja Pierre'a Bourdieu, „(…) która dostarcza za pomocą kategorii kapitału kulturowego – instrumentów do „analizy" możliwości życiowych ludzi pochodzących z różnych grup społecznych"[10, s. 73-83]. Autorka podkreśla, że istnieją ogromne zależności pomiędzy posiadanym kapitałem kulturowym a sukcesem życiowym.

Bogusław Śliwerski – pisząc „(…) Bez ciekawej osobowości i kulturowego wyposażenia, jakie „wynosi" się z własnego domu, sama wiedza i dyplom nie wystarczą do bycia pedagogiem i do osiągania sukcesów" [12] – potwierdza, iż kapitał kulturowy odgrywa istotną rolę w życiu każdego człowieka, a już na pewno pedagoga czy nauczyciela. W myśl tej tezy nie powinien być nauczycielem ten, kto nie akceptuje siebie. Tylko człowiek „mocno stąpający po ziemi", mający świadomość własnych wyborów i zasad, z poczuciem własnej wartości. Jak się okazuje kapitał kulturowy może okazać się kluczem do wymienionych wartości.

Wartość kapitału kulturowego każdego człowieka zdaje się być nieoceniona. Henryk Domański podejmując rozważania na temat kapitału kulturowego a dostępu do edukacji pisze: „jeżeli sprawiedliwość wymaga zapewnienia równości szans – a w przypadku edukacji trudno się z tym założeniem nie zgodzić – to faktem jest, że szkoły prywatne stworzyły więcej szans dla ludzi wywodzących się z grup o niższym kapitale kulturowym i niższym statusie. Chociaż reprezentanci wszystkich warstw mają świadomość rosnącego znaczenia dyplomu wyższej uczelni, to tylko mniejszość dysponuje kapitałem, żeby go zdobyć. Owa mniejszość rekrutuje się przede wszystkim z kategorii inteligenckich; większość – z rodzin niższych pracowników biurowych, robotników i rolników. Niski kapitał kulturowy zawsze tu był i będzie barierą. Od kilkunastu lat, płacąc za dyplom, można tę barierę ominąć" [13].

Dość powszechnie i już od bardzo dawna, wielu pedagogów na podstawie wieloletnich badań empirycznych pisało o szczególnej roli kapitału kulturowego na kształtowanie się późniejszych postaw dzieci i młodzieży. Wielu z nich jednoznacznie wskazuje, iż środowiskowe uwarunkowania znacząco wpływają na osiąganie późniejszych sukcesów dziecka. Zbigniew Kwieciński w swojej pracy z 1974 [14] roku pisze: „ Spośród czynników formujących osobowość człowieka – tj. zadatków dziedziczonych i wrodzonych, wychowania, środowiska, własnej aktywności – czynnik dziedziczony i środowiskowy mają zasadnicze znaczenie w oddziaływaniu rodziny na dzieci. (…) Właśnie rodzina wpaja dziecku podstawowe wartości kultury, wartości moralne i

ideowe. idzie zatem o to, aby przekazywanie tego dziedzictwa dokonywało się w sposób świadomy, i to przez wszystkie rodziny w kraju" [14, s. 8]. Opisywane przez autora warunki wychowawcze rodziny wiejskiej – specyficzne ze względu na panujące ówcześnie warunki – jednoznacznie wskazywały, że „ograniczone możliwości poznawcze w środowisku hamowały rozwój zainteresowań dziecka, jego zdolności i wyobraźni. Odtwórczy i adaptacyjny charakter działalności dziecięcej ujemnie wpływał także na rozwój emocjonalny dziecka" [14, s. 20]. Rozwojowi dziecka nie sprzyja również niski stopień wykształcenia rodziców, którzy nie stanowią dla swego potomstwa pozytywnego przykładu [14, s.21]. Wykształcenie bowiem to wartość, dobro, instrument alokacji w strukturze społeczno-zawodowej. Stanowi składnik trwałego kapitału kulturowego i społecznego przekazywanego następnemu pokoleniu [15, s. 36].

Ostatnio niektórzy profesorowie upominają: „szkoła nie jest walcem drogowym, by wyrównywać to co jest zasługą jednostki i jej domu. Nie da się zresztą zrównać warunków genetycznych i warunków rodzinnych" [15, s. 36–37]. W mikrostrukturze społecznej, jaką jest rodzina, kształtuje się osobowość ludzi i ich przygotowanie do samodzielnego pełnienia określonych ról i kształtowania się określonych postaw.

„Ponieważ praca pedagogiczna jest procesem nieodwracalnym, wytwarzającym w czasie niezbędnym do jej wpojenia nieodwracalną dyspozycję, która sama może być stłumiona bądź przeobrażona jedynie dzięki nieodwracalnemu procesowi wytwarzającemu z kolei nieodwracalną dyspozycję, pierwotne działanie pedagogiczne (wychowanie podstawowe) dopełniające się w niczym nie poprzedzonej pracy pedagogicznej (praca pedagogiczna pierwotna) wytwarza pierwotny habitus, charakterystyczny dla grupy lub klasy, który jest u podstaw późniejszego kształtowania wszelkich i nnych habitusów" [1, s. 121]. W przytoczonym fragmencie Bourdieu przekonuje, że kluczowy etap socjalizacji, przesądzający w znacznej mierze o zasobach kapitału kulturowego oraz o predyspozycjach do jego mnożenia (a więc habitusie) ma miejsce w rodzinie [3, s. 14]. Habitus pierwotny, kształtowany przez pierwotną pracę pedagogiczną (wychowanie w rodzinie), jest podstawą kształtowania się wszelkich innych habitusów [16, s. 55]. Kapitał kulturowy w większości swoich form jest przykładem zasobu wymagającego długotrwałej akumulacji (często wieloletniej nauki, czy nawet wielopokoleniowego przyswajania norm kulturowych). Bogate zasoby kapitału kulturowego dają bezpieczeństwo lokaty, a pozbawienie posiadacza tych zasobów jest praktycznie niemożliwe. Wartość kompetencji kulturowych zmniejszać się może tylko w wyniku przemian i rozwoju świata społecznego, gdy inne formy wiedzy i kultury staną się bardziej prestiżowe [3, s. 15].

Zakończenie. Konstatując: zawodem nauczyciela od wielu lat interesują się przedstawiciele różnych nauk: filozofowie, pedagodzy, psycholodzy, socjologowie. Żaden jednak nie potrafi podać wiarygodnego obrazu nauczyciela przyszłości [16, s. 107]. Jedno jest jednak pewne – nauczyciel to nie tylko zawód ale i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób [17].

Dobrym nauczycielem nie może być każdy, a mistrzostwo w pracy pedagogicznej osiągają ludzie o określonych cechach osobowości. Tutaj wymienić można między innymi wpływ procesów socjalizacji, wychowania i kulturalizacji, które stanowią o poziomie kapitału kulturowego pedagoga [18, s. 93]. Pamiętajmy też, że najważniejszym elementem decydującym o jakości i efektywności pracy szkoły niewątpliwie jest nauczyciel. Od jego kwalifikacji, kompetencji i cech osobowościowych zależy funkcjonowanie edukacyjne uczniów [19; 20, s. 51].

Człowiek wykonujący jakikolwiek rodzaj pracy może być odpowiednio wykształcony, ale bez odpowiednich zasobów kapitału kulturowego nie poradzi sobie w wielu sytuacjach. Problem ten dotyczy nie tylko zawodu nauczycielskiego.

Bibliografia:

1. Bourdieu P.,Passeron J.C. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania,* Warszawa 2006.
2. Neyman E. *Wstęp do drugiego wydania.* W: P. Bourdieu., J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006.
3. Zarycki T. *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teori*i *Pierre'a A. Bourdieu*. „Psychologia Społeczna" 2009, nr 1-2(10).
4. Bourdieu P. *The form sof capital* W: J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for socjology of education.* New York, Connecticut, London: Greenwood Press 1986.
5. *Słownik pojęć współczesnych.* (red.) Bullock A., Stallybras O., Trombley S., Katowice 1999.
6. Szacka B. *Wprowadzenie do socjologii.* Warszawa 2008.
7. *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny.* Warszawa 2008.
8. Golka M. *Socjologia kultury.* Warszawa 2008
9. K. Ferenz, Drogi kształtowania się kompetencji kulturowej, „Edukacja", 2003, nr 4, s. 26-38.
10. Zarycki T. *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności.* „Kultura i Społeczeństwo"2004, nr 2.
11. Czajkowska D. *Młodzież, kapitał kulturowy i sukces życiowy, czyli o kilku paradoksach nierówności społecznej.* W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław 2005.
12. Śliwerski B. *O fenomenie pedagogiki. Artykuł dostępny na prywatnej stronie internetowej Profesora Bogusława Śliwerskiego,* http://boguslawsliwerski.pl
13. Domański H. *Między ocenami a faktami.* „Rzeczpospolita", 2005, 15 IX.
14. Kwieciński Z. (red.), *Organizacja czasu wolnego dziecka wiejskiego*. Warszawa 1976.
15. Kwieciński Z. *Sprawiedliwa nierówność, czy niesprawiedliwa równość*? *Implikacje edukacyjne*. „Nauka" 2007, nr 4.
16. Pacholski M., Słaboń A. (red.) *Słownik Pojęć Socjologicznych*. Kraków 1997.
17. Żukowska Z. Potrzeba pedagogizacji nauczycieli akademickich w świetle etyki zawodu. „Studia dydaktyczne"2013, nr 24-25.
18. Świątkiewicz W. *Kapitał kulturowy a zagadnienie integracji społecznej.*W: A. Barska, T. Michalczyk, M.S. Szczepański (red.) *Ku integracji rozwoju człowieka i społeczeństwa. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Władysławowi Jacherowi.* Opole-Katowice 2001.
19. Pałka A., Urbaniak A., Gabzdyl J. W: *Kompetencje nauczyciela przydatne w kształceniu zintegrowanym*. W: С.Л. Богомаз, В.П. Волчок (ред.) *Психологическая студия: сборник статей студентов, молодых исследователей кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова».* Вып. 6. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012.
20. Kryk G. *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej.* Racibórz 2009.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM
ВИТЕБЩИНА М.М. БАХТИНА

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *И.В. Волкова*

Подписано в печать 22.10.2018. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 17,79. Уч.-изд. л. 25,13. Тираж 67 экз. Заказ .

Полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.