

Московский городской педагогический университет



Всероссийское периодическое издание

**Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
Министерства образования и науки РФ в перечне ведущих научных журналов
и изданий для публикации научных результатов
диссертационных исследований**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 2 (14) 2015

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223-6880

**Москва
2015**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2015. – № 2 (14). 140 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора)
Абушкин Борис Михайлович, Арзуманов Юрий Леонидович,
Бершедова Людмила Ивановна, Гостев Александр Николаевич,
Дубровина Ирина Владимировна, Казаренков Вячеслав Ильич,
Карпова Наталья Львовна

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэлевич (Москва),
Леньков Сергей Леонидович (Тверь), Романова Евгения Сергеевна (Москва),
Рычихина Элина Николаевна (Москва), Тюков Анатолий Александрович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва), Шейнов Виктор Павлович (Беларусь, Минск)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009 г.

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России №22/49 от 25.05.2012 г.
включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 41421

Зав. редакцией Чибискова О.В.

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27
Тел. +7 495 612 6716
E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за
соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009 г.
<http://www.systempsychology.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические исследования

Рыжов Б. Н., Кожина О. В., Ксенофонтова К. М., Карпова О. И. Психологический отбор лиц экстремальных профессий	5
Валявко С. М., Князева А. А. Изучение личностного развития дошкольников с помощью стандартизированного наблюдения	15
Коган Б. М., Викторова О. А. Гендерный аспект личностного развития на различных этапах подросткового возраста	25
Макшанцева Л. В., Овчаренко Л. Ю. Конфликтологическая компетентность педагога и медиативная деятельность в образовательном процессе	31
Требухина Е. А. Социокультурный феномен единого мифологического игрового воспитательно-образовательного пространства, объединяющего ДООУ и семью	36
Баулина М. Е. Копинг-стратегии подростков-мигрантов с девиантным поведением	43
Свистунова Е. В., Серавкина М. С. Символическое представление о здоровье и болезни у детей с аллергическими заболеваниями	50

Психология и искусство

Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации	60
Консон Г. Р. Инфернальные силы в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» как средство психологической защиты героя	71

История психологии

Иванов Д. В. Психологическая мысль в России середины XVIII века, А. П. Сумароков	80
Стоюхина Н. Ю., Мазилев В. А. Психотехник Д. И. Рейтынбарг – основатель психологии воздействия в СССР	89

Социологические исследования

Ананишнев В. М., Машкова Л. А. Кадры в системе управления образованием	100
Шейнов В. П. Ассертивность, интернальность, аффилиация и незащищенность индивида от манипуляций: связи и свойства	107
Зотова М. В. Роль преподавателя вуза в формировании гражданской позиции студентов как системного личностного образования	114
Отюцкий Г. П., Кузьменко Г. Н., Меликов И. М. Социология виртуальности: проблемы конституирования и методологии	118

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

У Дубровиной Ирины Владимировны юбилей!	130
--	-----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2015, № 2 (14)	132
---	-----

CONTENTS

Psychological researches

Ryzhov B. N., Kozhinova O. V., Ksenofontova K. M., Karpova O. I. Problem of the professional psychological selection of persons of extreme professions	5
Valyavko S. M., Knyazeva A. A. Study on personality development through standardized observation in preschool children	15
Kogan B. M., Victorova O. A. Gender aspect of personal enhancement in different teenage years phases	25
Makshantseva L. V., Ovcharenko L. Yu. Conflictological competence of the teacher and negotiation activities in the educational process	31
Trebukhina E. A. Sociocultural phenomenon of a single mythological educational games-educational space, combining doe and family	36
Baulina M. E. Coping strategies of migrant adolescents with deviant behavior	43
Svistunova E. V., Seravkina M. S. Symbolic perception of health and disease by allergic children	50

Psychology and Art

Ryzhov B. N. Psychological age of civilization	60
Konson G. R. The force of the infernal power in the «Brothers Karamazov» novel by F. M. Dostoevsky as the hero's mechanism of psychological defense	71

The History of Psychology

Ivanov D. V. Psychological idea in Russia in the middle of XVIII century. A. P. Sumarokov	80
Ctojukhina N. Yu., Mazilov V. A. D. I. Reichenberg – a psychologist and the founder of the psychology of influence in the USSR	89

Sociological researches

Ananishnev V. M., Mashkova L. A. Staff in the education management system	100
Sheinov V. P. Assertiveness, internality, affiliation and individual's vulnerability to manipulations: connection and properties	107
Zotova M. V. The role of a university teacher in the formation of student's civil position as their systemic personal quality	114
Otyutsky G. P., Kuzmenko G. N., Melikov I. M. Virtuality sociology: problems of institutionalization and methodology	118

Anniversary

Iryna Vladimirovna Dubrovina's anniversary!	130
--	-----

Information

Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2015, № 2(14)	132
--	-----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОТБОР ЛИЦ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

Рыжов Б. Н.,
Кожина О. В.
МГПУ, Москва,
Ксенофонтова К. М.,
Карпова О. И.
ФГБУ ГНЦ РФ – ИМБП РАН, Москва

Статья посвящена описанию современных подходов построения профессионального отбора лиц, деятельность которых сопряжена с высокой степенью психологической и психофизиологической нагрузки, и разработке концепции психологического отбора лиц экстремальных профессий с позиций системной психологии.

Ключевые слова: профессиональный отбор, психологический отбор, методы отбора, экстремальные профессии.

PROBLEM OF THE PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SELECTION OF PERSONS OF EXTREME PROFESSIONS

Ryzhov B. N.,
Kozhinova O. V.
MCTTU, Moscow,
Ksenofontova K. M.,
Karpova O. I.
SSC RF – IBMP RAS, Moscow

In this article are presented the results of the analysis of existing theoretical approach of the building of the professional selection of the persons and their activity associated with high degree psychophysiological loads. It is made an attempt to develop the general concept of psycho-physiological selection of the persons of extreme professions from the systems psychology point of view.

Keywords: professional selection, psychological selection, methods of the selection, extreme professions.

Введение

Характерной особенностью профессий, связанных с экстремальными условиями труда, является высокая психофизиологическая напряженность персонала. Кроме того, для успешного выполнения деятельности в экстремальных условиях во многих случаях требуются повышенное внимание, высокая скорость и точность двигательных реакций, а также ряд других психологических и психофизиологических качеств. В этой связи особую актуальность приобретает специальный отбор людей, обладающих необходимым уровнем адаптационных возможностей к специфическим воздействующим факторам.

Психологический отбор, включая его психофизиологическую составляющую, –

составная часть профессионального отбора. Он направлен в первую очередь на выявление лиц, соответствующих конкретным требованиям будущей деятельности как по своим профессионально значимым способностям, так и по индивидуальным психофизиологическим качествам. При этом эффективный психологический отбор должен носить комплексный характер, отвечать принципам дифференцированности (то есть каждая методика должна быть направлена на оценку определенной психической функции) и динамичности, а составляющие его методики должны отвечать требованиям надежности и прогностичности [5, 9, 15].

С учетом важности этой темы целью настоящего исследования стало обоснование метода системного психологического отбора в экстремальных условиях.

Проблема профессионально-психологического отбора лиц экстремальных профессий

Проблема профессионально-психологического отбора специалистов возникла немногим более столетия назад. Требования научно-технического прогресса в начале XX в. поставили перед психологической наукой задачу профессионального отбора с учетом психологических особенностей человека. Понятие «профессиональный отбор» было впервые введено Г. Мюнстербергом [1], опиравшимся на тогда еще новаторские работы в области психологии индивидуальных различий. Это направление психологии и стало научной базой для создания системы профессионально-психологического отбора. Еще одна важной предпосылкой исследований в области психологического отбора было развитие концепции научной организации труда, которая принимала во внимание как объективные факторы трудового процесса, так и человеческий фактор.

В работе Ф. Тейлора «Принципы научной организации труда» наряду с задачей поиска наилучших вариантов механизации процесса труда ставилась задача психологического отбора людей, способных работать в монотонных условиях. Со временем координация знаний в области прикладной психологии и научной организации труда была положена в основу особого научного направления – психотехники, а затем и психологии труда.

Развитие психотехники тесно связано с именами В. Штерна, Ф. Гизе и ряда других исследователей [1], но главная роль в ее становлении, безусловно, принадлежала Гуго Мюнстербергу, приступившему к моделированию наиболее ответственных функций и операций профессиональной деятельности. При этом основоположники нового научного направления наряду с теоретической разработкой проблемы активно конструировали тесты, предназначенные для профотбора, в том числе для выявления «специальных» способностей. В итоге психологический анализ профессии завершался подбором блока тестов, направленных на оценку определенных качеств человека, которые необходимы для данной профессии. Таким образом, психологический профессиональный отбор становился одним из основных направлений психотехники.

В России вопрос о специальном отборе впервые был поставлен в 1905 году в связи с необходимостью оценки воздухоплателей. Более широкое распространение психологический отбор получил во время Первой мировой войны, что было связано с поставкой в войска новой боевой техники и оружия. Психологический отбор в Советской России начинался с работ по научной организации труда в Центральном институте труда в Москве и в Харьковском институте труда. Первые работы по профессионально-психологическому отбору появились в 1920-е годы и были связаны с исследованиями М. Л. Басова, С. Г. Геллерштейна, Ф. Р. Дунаевского [1, 7], выдвинувших ряд оригинальных направлений решения поставленной задачи, включая попытку связать профессиональный отбор с проблемой лидерства. Ф. Р. Дунаевский, например, считал, что речь должна идти не об отборе людей для определенной профессии, а о выявлении области профессиональных достижений, которые возможны для конкретной личности, то есть о подборе специальностей, в которых человек сможет реализовать себя наиболее полно [2]. В отечественной психологии и в настоящее время используется положение Ф. Р. Дунаевского о возможности компенсации различных психологических функций, в соответствии с которым выполнение конкретной профессиональной деятельности не обязательно требует одинаковых способностей от разных людей, поскольку комбинации психологических ресурсов для решения одной и той же задачи могут быть различны.

Вопросами профессионального отбора занимались и советские психотехники – И. Н. Шпильрейн и ряд других. Несмотря на отсутствие целостной научной концепции отбора, за сравнительно короткий период (1920–1930 гг.) в нашей стране была разработана эффективная для решения задач того времени система профессионального отбора специалистов.

Если советские специалисты, не без влияния утвердившейся в стране идеологии, отдавали предпочтение факторам среды и развития, то в отличие от них многие зарубежные исследователи этого периода проявляли повышенный интерес к фактору врожденных качеств личности, включая темперамент, способность к логическому мышлению, интуицию, коммуникабельность, психологиче-

скую устойчивость и др. Решение проблемы отбора они видели прежде всего в изучении корреляционных связей именно этих качеств с оценкой эффективности деятельности.

Однако опора только на врожденные качества личности при отборе для широкого круга профессий обусловила продолжительный период неудач, нередко дискредитировавших саму идею психологического отбора. Действительно, успех подобного подхода означал бы, что профессиональными специалистами рождаются, и, следовательно, процесс формирования личности (социальные условия среды обитания, образование, воспитание и т.п.) практически не отражается на успешности человека в любой профессиональной деятельности. Как показала практика, это не соответствует действительности. Так, рядом исследователей допускалось существование универсального стиля руководства, позже получившего название «авторитарного». Он включает в себя дистанцирование в отношениях с подчиненными, стремление к жесткому контролю их действий, единоличное принятие решений. Тем не менее последующие исследования показали, что важность и набор признаков, отличающих «эффективность руководства» меняются в зависимости от ситуации [3, 6]. При этом была подтверждена прямая связь эффективности руководства со способностью к здравым суждениям и успешному их применению для решения поставленной задачи, с уровнем эмоциональной зрелости (способностью управлять чувствами и эмоциями) и с наличием установки на лидерство и достижение целей.

Концепция психологического отбора

В настоящее время профессиональный отбор рассматривается как процедура определения соответствия человека выбранной профессии, пригодности к овладению специальностью, успешному выполнению профессиональных обязанностей в штатных и специфических нештатных условиях. С учетом результатов профессионального психологического отбора (как части профотбора в целом) принимается решение о соответствии человека определенному виду деятельности. В профессиональном психологическом отборе используются критерии, которые формируются с помощью анализа деятельности специали-

стов с разным уровнем эффективности. Кроме психологического в профессиональном отборе применяются также медицинский, физиологический и педагогический отбор [8, 14].

В большинстве профессий нет необходимости в очень строгом профотборе, так как эти профессии допускают широкий спектр различных психологических характеристик, многие из которых человек может приобретать в течение жизни. Профотбор необходимо применять там, где профессия требует специфических данных, мало поддающихся развитию с годами. Это профессии, связанные с деятельностью максимальной сложности, требующие высокой скорости двигательных и мыслительно-речевых процессов, оперативности принятия решений в ситуациях с измененными условиями деятельности, с резкими колебаниями объема поступающей информации. В этом случае профотбор осуществляется не только для повышения результативности выполняемой деятельности, но и для уменьшения отсева в процессе последующей работы, а также для защиты самого исполнителя от аварий и травм и, наконец, для того чтобы оградить других людей от последствий профессиональных ошибок [11].

Решение всей совокупности этих задач может быть обеспечено только на основе **много-стороннего (комплексного или системного)** подхода, включающего оценку профессионально значимых психологических качеств, общего состояния здоровья, образовательного уровня человека, социально-нравственного аспекта его личности.

Высокий уровень здоровья и физического развития позволяет успешно и в короткие сроки овладеть экстремальной профессией, а также надежно и эффективно работать в течение длительного времени. Отбор по уровню знаний может обеспечить успешное обучение выбранной специальности. Социально-психологический отбор предназначен для определения тех социально обусловленных психологических свойств личности, моральных и нравственных качеств, которые необходимы для успешной работы человека и которые отражают его готовность выполнять работу в сложных условиях, в том числе и экстремальных [13, 14].

При введении четкой системы профессионального психофизиологического отбора производственный травматизм, как показыва-

ет статистика, снижается на 40–70%. В этом случае сводится к минимуму влияние так называемого человеческого фактора.

Процедура проведения психофизиологического освидетельствования

Отечественный и зарубежный опыт психофизиологического отбора показал его высокую целесообразность. В 75% случаев психофизиологический прогноз успешности работы подтверждается практикой. Профотбор кандидатов на работы в опасных условиях труда сокращает отсеб непригодных лиц с 23–30% до 5–8%, повышает надежность работы систем управления на 10–25%, снижает затраты на обучение на 30–40%, приводит к снижению аварийности из-за ошибок персонала на 40–70% [12].

Для того чтобы психофизиологическое обследование было максимально эффективным, оно должно проводиться с соблюдением стандартных условий:

- регистрация обследуемого по установленной форме;
- доврачебный осмотр;
- инструктаж обследуемого о порядке выполнения тестов;
- непосредственное психофизиологическое тестирование.

В системе психофизиологического отбора также необходимо предусмотреть соблюдение прав человека, конфиденциальность в ходе проведения экспертизы, а также ограничение круга лиц, имеющих доступ к ее результатам.

В настоящее время процедура психофизиологического обследования, как правило, включает в себя:

- анализ характеристики обследуемого лица, представленной руководством;
- анализ сведений о состоянии здоровья обследуемого;
- анализ результатов предшествующих психофизиологических обследований (если таковые проводились);
- подробную индивидуальную клинико-психологическую беседу;
- психодиагностическое обследование с помощью экспериментально-психологических методик;
- обследование с применением компьютеризованных психофизиологических методик;

- подготовку заключения о профессиональной пригодности;
- выдачу рекомендаций по организации труда и отдыха, по профессиональной и психологической подготовке (при необходимости – по дополнительным психологическим и медицинским обследованиям, реабилитационным мероприятиям, а в отдельных случаях – по трудоустройству).

Для получения наиболее достоверной картины можно использовать моделирование реальных ситуаций как при отборе, так и при последующем обучении (МЧС, космонавтика).

Психодиагностические и психофизиологические методики отбора

Современная психология располагает рядом методических приемов исследования свойств и особенностей личности и оценки степени их выраженности. При этом блок психологических тестов позволяют проводить обследование в нескольких направлениях: а) общее обследование личности с выявлением черт характера, темперамента, социальных, мотивационных особенностей и т.п.; б) углубленное обследование лиц, общее обследование которых показало наличие пограничных состояний; в) выявление специальных свойств и качеств, необходимых для успешного овладения профессией.

При таком подходе наиболее приемлемыми для решения задачи разработки критериев профессионального отбора можно считать следующие методики: стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ – модификация теста ММРІ); метод цветочных выборов (МЦВ – модифицированный цветочный тест Люшера); тест Айзенка; тест Стреляу; тест Тейлора; вербальный фрустрационный тест (ВТФ).

Для исследования мотивационной сферы и психической работоспособности человека применяется блок тестов, разработанный в рамках методологии системного подхода: методика «Системный профиль мотивации» («М-тест») [15], а также методики «Р-тест» и «С-тест», предназначенные для исследования типа психической работоспособности [16].

Указанный набор методик охватывает практически все особенности личности, хотя может изменяться в зависимости от профессии, компоноваться и дополняться другими методиками по усмотрению исследователя [4, 12].

Одной из важных задач специалиста, проводящего психологическое и психофизиологическое обследование, является установление доверительных отношений с обследуемым, что необходимо для раскрытия интимных психологических характеристик и механизмов адаптации, которые могут маскироваться из-за наличия высокой мотивации получения работы или сохранения своего статуса. Индивидуальная клинико-психологическая беседа оказывается одним из самых эффективных средств выявления и оценки подобных характеристик. Не менее значима она и для выявления некоторых стертых или скрытно протекающих форм психических и психосоматических расстройств.

Беседе должна предшествовать подготовительная работа, которая заключается в ознакомлении с общими анкетными данными и, если возможно, с личным делом и медицинской картой обследуемого. Необходимо также определить общие и частные задачи, которые предполагается решить в процессе беседы; составить примерный план беседы; определить основные направления разговора, формулировку основных ключевых прямых и косвенных вопросов, которые планируется задать в ходе беседы.

Успех беседы в значительной степени зависит от умения специалиста расположить собеседника к себе, вызвать доверие, вести непринужденный разговор. Тем не менее специалисту необходимо придерживаться определенной схемы, чтобы не упустить самое существенное и наилучшим образом систематизировать полученные данные.

Кроме того, следует обращать внимание на отношение обследуемого к тому или иному вопросу, которое может быть безразличным, рассудочно положительным или отрицательным, эмоционально окрашенным. Очень важно выяснить причины такого отношения, могут ли они быть связаны с особенностями личности или стали результатом случайного стечения обстоятельств.

Очень осторожно необходимо относиться к постановке прямых вопросов о наличии или отсутствии у обследуемого того или иного качества. Практика показывает, что ответы на такие вопросы чаще всего зависят от мотивации, бывают ситуативными и не всегда соответствуют действительности. В таких случаях лучше задавать косвенные вопросы или спра-

шивать мнение человека относительно предположительной ситуации. Сравнение ответов на прямые и косвенные вопросы позволяет обогатить данные об особенностях характера обследуемого.

Типовая схема развернутой клинико-психологической беседы может быть представлена в следующем виде.

Биографические данные

Занятия родителей, состав семьи, материальное положение родителей, отношения в родительской семье, особенности школьного периода.

Медицинский анамнез

В процессе беседы особое внимание следует уделить сбору данных о психических, соматических и наследственных заболеваниях в семье и перенесенных обследуемым, их связи с образом жизни, яркими событиями, конфликтами, критическими ситуациями, об употреблении алкоголя и других психоактивных веществ и индивидуальной реакции на них.

Характеристика трудовой деятельности

Профессиональные интересы, заинтересованность в работе, утомляемость, поощрения, взыскания, частота и мотивы смены работы. Предпочитаемый стиль и особенности отношений в трудовом коллективе.

Направленность личности

Склонности, увлечения, предмет увлечений. Какие цели ставит перед собой в жизни. Участие в общественной деятельности. Способы проведения досуга.

Характерологические особенности по самооценке

Поведение в повседневной жизни и в опасных, стрессовых ситуациях, эмоциональные особенности, быстрота наступления физического и умственного утомления при различных видах деятельности, особенности восприятия окружающего мира, потребность в специальных условиях для продуктивного выполнения деятельности.

Темп работы

Быстрый или медленный, постоянный или меняющийся.

Настроение

Преобладает приподнятое, сниженное, ровное или часто меняющееся.

Конфликты с окружающими

Их частота, причины, формы поведения во время конфликта.

Отношение к монотонии

Как переносит вынужденное ожидание: спокоен, нетерпелив, очень раздражен необходимостью ожидания.

Переключение с одного вида деятельности на другой

Проходит легко или с трудом.

Поведение при выполнении ответственной работы

Взволнован, спокоен, равнодушен. В чем проявляется волнение: мобилизован, заторможен, суетлив, нарушаются выработанные навыки. Как быстро успокаивается после волнения. Наличие специфических страхов (боязнь высоты, скорости и т.п.) Умение сохранять внутренне и внешнее спокойствие (сосредоточенность, концентрация мысли и т.п.).

Критичность по отношению к себе

Как оценивает свои склонности, достоинства, недостатки. Отношение к личным успехам.

Особенности памяти и мышления

Как лучше запоминает материал: зрительно, на слух, записывая. Что лучше запоминается и сохраняется в памяти: числа, имена, смысловые сообщения. Способы устанавливать причинно-следственные связи. Склад мышления – практический или отвлеченно-абстрактный, ассоциативный.

В ходе проведения беседы специалист должен наблюдать за поведением обследуемого. Прежде всего следует обратить внимание на то, как обследуемый входит (смело, решительно, излишне развязно, робко и т.п.). Каковы у него черты лица, мимика, поза, моторика (признаки тревоги, уровень активности – возбуждение или заторможенность, манерность, гримасничанье, тики, тремор и др.). Следует обращать внимание на внешний вид, одежду. Имеет значение его отношение к окружающей обстановке (внимателен, сосредоточен в беседе, разглядывает окружающую обстановку и т.п.).

В процессе беседы специалист отмечает, легко ли обследуемый входит в разговор, охотно ли отвечает на вопросы, старается ли отвечать полно, излишне подробно или лаконично, приходится ли повторять вопрос и в связи с чем. Также необходимо обращать внимание на грамматическое и стилистическое построение речи; адекватность ответов, наличие таких особенностей речи, как обмолвки, оговорки, запинания, повторы, заикание; интонационный строй фразы, богатство лек-

сики, образность речи. Каковы в ходе беседы мимика и жестикуляция. Быстро ли понимает вопросы, отвлекается ли от беседы при посторонних раздражителях (стук в дверь, звонок, падение предметов и т.п.). Легко ли переходит с одной темы разговора на другую, нет ли «вязкости», «застревания». Задаёт ли в ходе беседы встречные вопросы, и если задаёт, то какого они характера (углубление предмета беседы, посторонние темы, отражающие скептическое отношение к беседе, и т.д.). Имеет ли значение наличие вегетативных реакций при обсуждении значимых тем – потливость, цвет лица, тремор и т.п. [10].

Результаты беседы сопоставляются с иными объективными сведениями и с данными психодиагностических и психофизиологических методик. Получив представление о здоровье и психологических качествах личности, можно переходить к оценке профессионально важных качеств. Эти качества выявляются при исследовании таких психических функций, как внимание, память, способность к переработке информации, подвижность сенсомоторных реакций, эмоциональная устойчивость, способность к прогнозированию ситуаций и т.д. Результаты оцениваются в контексте выполняемой деятельности. Можно использовать следующие методики, дающие наиболее полное представление об исследуемых качествах: метод определения уровня бдительности или готовности к экстренному действию; определение уровня бдительности в спокойной обстановке; определение бдительности на фоне помех; оценка следящей деятельности, оценка распределения и переключения внимания; оценку особенностей оперативной памяти можно проводить с использованием запоминания числовых рядов.

Кроме оценки собственно психологических показателей во время выполнения тестовой деятельности важно учитывать и психофизиологические данные (частоту сердечных сокращений, частоту дыхания, кожно-гальваническую реакцию и т.п.), что позволяет установить психофизиологическую «цену» выполняемой деятельности и тем самым повысить достоверность интерпретации полученных данных. При этом, как показано в ряде исследований, целесообразно применять более надежные и удобные для интерпретации интегральные методы оценки психофизиологического состояния обследуемого [17].

п/п	Оцениваемые качества	Степень выраженности	Баллы
1	Уровень профессиональной подготовки	Достаточный, требует только поддержания	1
		Недостаточный, требует совершенствования	2
		Низкий	3
2	Скорость усвоения профессиональных навыков	Усваивает быстро	1
		Скорость усвоения невысокая	2
		Усваивает медленно	3
3	Срывы в работе	Не допускал за все время работы	1
		Единичные срывы (не характерно)	2
		Систематические (неоднократно)	3
4	Ошибки в работе	Допускает редко	1
		Иногда допускает	2
		Допускает часто	3
5	Соблюдение рабочих правил и инструкций	Нарушений не отмечалось	1
		Единичные вынужденные нарушения (ситуационные)	2
		Неоднократные нарушения, в том числе без достаточных оснований	3
6	Стремление совершенствовать профессиональные навыки	Активно совершенствует	1
		Инициативы не проявляет	2
		Повышать квалификацию не стремится	3
7	Опыт работы в чрезвычайных ситуациях	Большой	1
		Относительно небольшой	2
		Практически отсутствует	3
8	Умственная работоспособность в экстремальных условиях	Способен выдерживать длительное напряжение	1
		Устает при больших нагрузках	2
		В экстремальной ситуации работоспособность резко падает	3
9	Физическая работоспособность в экстремальной ситуации	Выдерживает длительные нагрузки	1
		Сильно устает при интенсивной нагрузке	2
		Легко устает при небольших нагрузках	3
10	Поведение в сложной оперативной ситуации	Энергичен, быстро ориентируется в ситуации	1
		Не стремится к принятию активных решений	2
		Уклоняется от принятия решений	3
11	Фон настроения	Преобладает ровное, спокойное настроение	1
		Отмечаются резкие перепады настроения	2
		Преобладает сниженное настроение или неуверенность	3
12	Проявление эмоций в поведении	Соответствуют ситуации	1
		Не всегда соответствуют ситуации	2
		Часто неадекватные проявления	3
13	Особенности темперамента	Живой, активный, подвижный	1
		Умеренный	2
		Медлительный, вялый, пассивный	3

п/п	Оцениваемые качества	Степень выраженности	Баллы
14	Интеллект	Высокий, способен находить новые решения	1
		Невысокий, решение сложных задач может быть недоступно	2
		Способен решать только легкие задачи	3
15	Самооценка	Адекватная или несколько занижена	1
		Несколько завышена	2
		Самодоволен, высокомерен	3
16	Воспитанность	Внимателен, корректен, тактичен в общении	1
		Недостаточно воспитан	2
		Назойлив, болтлив, бестактен, нескромен	3
17	Характеристики контроля поведения	Уравновешен, умеет сдерживаться	1
		Недостаточно контролирует свое поведение	2
		Резко раздражается, неуравновешен	3
18	Отношение к служебным обязанностям	Добросовестное, неформальное	1
		Формальное	2
		Требуем постоянного контроля	3
19	Нравственные качества	Развито чувство долга, честен, принципиален	1
		Развиты недостаточно	2
		Карьерист, угодлив, беспринципен и т.п.	3
20	Отношение к руководству	Дисциплинирован, отзывчив, воспринимает критику правильно	1
		Допускает просчеты	2
		Неисполнителен, недисциплинирован, плохо управляем, не воспринимает критику	3
21	Отношения с коллективом	Дружелюбен, отзывчив	1
		Возможно некоторое напряжение	2
		Безучастен, стоит вне коллектива, индивидуалист	3
22	Склонность к употреблению алкоголя	Употребляет редко	1
		Употребляет умеренно	2
		Злоупотребляет	3
23	Нарушения дисциплины	Не отмечались	1
		Редко	2
		Неоднократно	3
24	Состояние здоровья	Практически не болеет	1
		Иногда состояние здоровья влияет на работоспособность	2
		Часто болеет, мешает работе	3
25	Потребность в медицинской реабилитации	Как правило, не нуждается	1
		Нуждается после особо тяжелых ситуаций	2
		Нуждается в интенсивной реабилитации	3

Критерии оценки профпригодности по данным профессионального отбора

Системный анализ результатов психологического и психофизиологического обследования и сопоставление их с успешностью работы являются основанием для оценки пригодности каждого кандидата. Основываясь на многочисленных исследованиях в области профотбора, можно выделить следующие группы профпригодности.

Первая группа – *безусловно профессионально пригодные*. К ним относятся работники, способные успешно овладеть данной специальностью в короткие сроки и успешно выполнять предписанные обязанности. По своим психофизиологическим свойствам и возможностям они полностью соответствуют требованиям, предъявляемым соответствующей профессией.

Вторая группа – *профессионально пригодные*. Лица, входящие в эту группу, в процессе работы могут допускать незначительные ошибки, не оказывающие существенного влияния на эффективность выполнения деятельности. Эти ошибки могут быть связаны с изменением условий деятельности или изменением обстановки. У таких специалистов может отмечаться некоторое снижение резервных возможностей организма.

Третья группа – *лица с неопределенным прогнозом пригодности (условно пригодные)*. Для лиц этой группы необходимо увеличение сроков подготовки и обучения новой специальности. Допуск таких людей к определенным

видам деятельности возможен при дефиците кадров, с осуществлением повторного психофизиологического контроля через год.

Работники, принадлежащие к перечисленным выше группам, **рекомендуются** к работам в условиях повышенной опасности с разной степенью риска.

Четвертая группа – *профессионально непригодные лица*. К ним относятся кандидаты, имеющие полное несоответствие психофизиологических характеристик требованиям данной профессии. Такие лица к работе в экстремальных условиях непригодны.

Разделение на группы, различающиеся по степени пригодности, позволяет прогнозировать эффективность работы в экстремальных условиях, выстраивать тактику тренингов и профессиональной переподготовки и как следствие снижать риск нарушения здоровья работников.

Обобщая все подходы к психологическому отбору лиц опасных профессий, можно составить формализованную анкету, позволяющую оценить каждого человека с точки зрения его пригодности к экстремальным видам труда. Такая анкета, заполняемая специалистом-экспертом, может иметь следующую форму.

Заключение

В целом, использование описанных психологических и психофизиологических методов обследования позволяет дать развернутое заключение о профессиональной пригодности лиц экстремальных профессий.

Литература

1. Басов М. Л. Личность и профессия. М., 1926.
2. Береговой Г. Т., Жданов О. Н. О стилях поведения оператора в экстремальных условиях деятельности // Психологический журнал. 1992. № 2. С. 49–53.
3. Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н. Социально-психологические основы системы мониторинга персонала // Системная психология и социология. 2013. № 8 (II). С. 17–24.
4. Бодров В. А., Лукьянова Н. Ф. Психологическая диагностика уровня сплоченности летных экипажей // Психологический журнал. 1982. № 5. С. 123–134.
5. Дмитриева Т. Б., Дроздов А. З., Коган Б. М. Основные неспецифические системы, адаптирующие организм к острому и хроническому стрессу. Психиатрия чрезвычайных ситуаций: Руководство. М., 2004.
6. Донцов А. И. Психология коллектива. М., 1984.
7. Дунаевский Ф. Р. Профотбор и его социальный смысл. Харьков, 1923.
8. Забродин Ю. М., Зазыкин В. Г. Основные направления исследований деятельности человека-оператора в особых и экстремальных условиях // Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Под ред. Б. Ф. Ломова, Ю. М. Забродина. М., 1985.

9. **Климов Е. А.** Индивидуальный стиль в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
10. **Наенко Н. И.** Психологическая напряженность. М., 1976.
11. **Пушкин В. Н.** Готовность к экстремальному действию (бдительность) как разновидность рабочей установки // Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем: Сб. статей. М., 1966.
12. **Розенблат В. В.** Проблема утомления. М., 1975.
13. **Романова Е. С.** Психодиагностика. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
14. **Романова Е. С.** 147 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. М.: Аспект-пресс, 2011. 400 с.
15. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
16. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
17. **Рыжов Б. Н.** Системная психометрика напряженности // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 5–25.

References

1. **Basov M. L.** Personality and profession. M., 1926.
2. **Beregovoy G. T., Zhdanov O. N.** About the Behaviours of the Operator in Extreme Conditions // Psychological Journal. 1992. № 2. P. 49–53.
3. **Bershedova L. I., Richikhina E. N.** Socio-Psychological Foundations of Personnel Monitoring // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 8 (II). P. 17–24.
4. **Bodrov V. A., Lukyanova N. F.** Psychological Diagnostics of the Level of Cohesion Flight Crew // Psychological Journal. 1982. № 5. P. 123–134.
5. **Dmitrieva T. B., Drozdov A. Z., Kogan B. M.** Basic Nonspecific System, Adapting the Body to Acute and Chronic Stress. Psychiatry Emergency Situations: Guide. M., 2004.
6. **Dontsov A. I.** Psychology of the Collective. M., 1984.
7. **Dunaevsky F. R.** Selection and its Social Meaning. Kharkov, 1923.
8. **Zabrodin Yu. M., Zazykin V. G.** The Main Directions of Research Activity of the Human Operator in Special and Extreme Conditions // Psychological Problems of Activity in Special Conditions / Ed B. F. Lomov, Y. M. Zabrodin. M., 1985.
9. **Klimov E. A.** Individual Style Depending on the Typological Properties of the Nervous System. Kazan, 1969.
10. **Nayenko N. I.** Psychological Tension. M., 1976.
11. **Pushkin V. N.** Readiness to Extreme Action (Vigilance), as a Variation of the Working Set // Issues of Professional Competence of the Operating Personnel of Electric Power Systems: Sat. articles. M., 1966.
12. **Rozenblat V. V.** The Problem of Fatigue. M., 1975.
13. **Romanova E. S.** Diagnostics. SPb.: Peter, 2009. 400 p.
14. **Romanova E. S.** 147 Popular Professions: Psychological Analysis and Job Description. M.: Aspect-press, 2011. 400 p.
15. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systemic Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 6–43.
16. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systemic Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 5–24.
17. **Ryzhov B. N.** System Psychometrics of Tension // Systems Psychology and Sociology, 2010. № 7. P. 5–25.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Валявко С. М., Князева А. А.
МГПУ, Москва

Статья посвящена анализу подходов к использованию метода наблюдения в зарубежной и отечественной психологии. Изложены возможности применения наблюдений разных видов в качестве инструмента диагностики в детском возрасте. Предложены критерии оригинального стандартизированного наблюдения для выявления застенчивости у дошкольников.

Ключевые слова: метод наблюдения, стандартизированное наблюдение, систематическое наблюдение, требования к наблюдению в детской психологии, личностное развитие, критерии застенчивости.

STUDY ON PERSONALITY DEVELOPMENT THROUGH STANDARDIZED OBSERVATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Valyavko S. M., Knyazeva A. A.
MCTTU, Moscow

This article analyzes some existing approaches to the observation method in foreign and Russian Psychology use. Outlines the possibility of using different types of observation as a children diagnostic tool. Provide the criteria of the original systematic observation to detect preschool children shyness.

Keywords: observation method, standardized observation, systematic observation, requirements for observation in child psychology, personal development, criteria for shyness.

Введение

Проблема изучения личностного развития является предметом оживленных научных дискуссий о том, какие методы исследования нужно и можно использовать для изучения особенностей онтогенеза личности испытуемых различных категорий. К сожалению, при этом мало используются основные психометрические критерии, которым должны соответствовать диагностические средства, вследствие чего практическая и теоретическая ценность некоторых изысканий сильно снижается. В связи с этим повышается вероятность того, что некоторые личностные особенности будут неадекватно или не полностью диагностированы, что может повлечь за собой некорректные выводы. Чаще всего возникают ситуации, когда экспериментатор не может получить данные по проблеме исследования, так как имеющиеся в арсенале психодиагностики методики «работают» с определенного возрастного периода (обычно со школьного возраста) или не подходят для определенного контингента детей, напри-

мер дошкольников с ограниченными возможностями. В этих случаях самым подходящим методом становится наблюдение.

Из истории использования наблюдения в качестве диагностического метода

Наблюдение считается старейшим методом научного познания, оно применялось и применяется не только в психологических науках, но и в философии, биологии и многих других отраслях знания [15, 18]. Научное наблюдение стало широко использоваться с конца XIX в. в областях, где особое значение имеет фиксация особенностей поведения человека в различных условиях, например в психологических экспериментах – в различных областях клинической, социальной, педагогической психологии, а с начала XX в. – в психологии труда и социологии [4, 22].

Наблюдение как метод широко используется психологами на протяжении всей истории этой области знаний, чтобы изучить различные эмпирические вопросы (Лангфельд, 1913). Один из первых задокументированных

случаев систематических наблюдений¹ в детской психологии в доступной нам литературе был описан в исследовании Флоренс Гудинаф (1930). Стандартизация наблюдения была частью усиливающейся тенденции систематического изучения детей в рамках Движения за благосостояние детей в Соединенных Штатах при поддержке Национального исследовательского совета. Оригинальная работа Ф. Гудинаф была также одним из первых психологических исследований, в котором использовалась *Time sampling* – выборка с временными замерами (Arrington, 1943).

В своей классической работе² Ф. Гудинаф рассказала о нескольких исследованиях с помощью метода наблюдения, проведенных в ее лаборатории в Институте защиты детей (в настоящее время Институт развития ребенка) Университета Миннесоты. Эти исследования выделили лучшие техники наблюдения, и они одобряются по сей день. Кроме того, срез наблюдения за физической активностью каждого ребенка проводился только один раз в день, в одно и то же время, причем наблюдатель менялся, так что отдельные наблюдения проводились как независимые друг от друга. Ф. Гудинаф тщательно определила применяемые при наблюдении критерии и оценила межнаблюдательскую надежность для каждого из этих критериев. Наконец, Ф. Гудинаф теоретически и практически обосновала свои результаты, провела обсуждение альтернативных методик наблюдения, дала рекомендации, например, по оптимальной продолжительности наблюдения для выборки с временными замерами [26].

Есть и другие хорошо известные примеры систематических наблюдений, проведенных современниками Ф. Гудинаф. В том числе это исследования игровой деятельности детей Милдред Партен, которая разработала теорию стадий игры ребенка. Она была одним из первых наблюдателей, проводивших масштабное изучение детей в игровых ситуациях (1932). М. Партен проводила систематические наблюдения за детьми в возрасте от двух до пяти лет, наблюдая за каждым из них по одной минуте. За это время она смогла зафиксировать раз-

нообразное детское поведение и отметила, что на первых четырех стадиях игры по большей части дети играют сами с собой. Последние две стадии включают в себя уже более совершенные формы игры, которые свойственны детям более старшего возраста и характеризуются тесным взаимодействием между детьми [28]. Отметим, что и теория игры Д. Б. Элькинина целиком основана на наблюдениях за дошкольниками.

Сегодня систематическое наблюдение как метод используется в научных и прикладных исследованиях (Pellegrini, 2001) во всех областях социальных и поведенческих наук (Krehbiel & Lewis, 1994).

При применении систематического (стандартизированного) наблюдения следует учитывать, что большое значение для получения надежных результатов и для выбраковки гипотез наблюдателя имеет разработка надежной системы критериев (Bakeman & Gottman, 1987). Есть три типа критериев³, которые часто используются в наблюдении: критерии, описывающие физические проявления (выделенные еще Ф. Гудинаф); критерии следствия и критерии отношения, в том числе экологические (Pellegrini, 2004). Физические критерии считаются наиболее «объективными», потому что они описывают мышечные реакции (Pellegrini, 2004, с. 108) и могут описать, например, прямой глазной контакт, жесткую позицию «руки в боки» (Ostrov & Collins, 2007). Второй тип критериев – критерии причинно-следственной связи, в которой один элемент поведения приводит каждый раз к одному и тому же результату (Pellegrini, 2004). Например, при изучении лидерских качеств можно наблюдать ситуацию, когда отнимание предметов у ребенка приводит к тому, что он занимает позу покорного подчинения (во всяком случае, две трети испытуемых демонстрировали такое поведение), что является критерием социального доминирования (Ostrov & Collins, 2007) [28]. Третий тип критериев включает категории, в которых участники описываются в связи с контекстом, то есть средой и ситуациями, в которых ребенок подчиняется или

¹ В США стандартизированное наблюдение называют систематическим наблюдением. Первой использовать этот термин начала Ф. Гудинаф. Далее по тексту эти термины используются как синонимы.

² Goodenough F. L. Interrelationships in the Behavior of Young Children. *Child Development*. 1930. Vol. 1. P. 29–47. Данная работа на русский язык не переводилась.

³ За рубежом используют термин «кодирование».

доминирует (Pellegrini, 2004). С точки зрения затрат усилий и эффективности полученных результатов ясно, что физические критерии часто легче выявить при наблюдении, следовательно, потенциально они будут более или менее надежными. Вполне возможно, что критерии причинно-следственной связи ненадежны, так как может быть неправильно понята последовательность событий (Pellegrini, 2004). Критерии отношений, или реляционные критерии, включают в себя несколько факторов, поэтому создают больше возможностей для ошибок наблюдателя (Pellegrini, 2004; Bakeman & Gottman, 1987). Важно учитывать в целом микро- и макрокритерии наблюдения, но должна быть принята только наиболее объективная и надежная система критериев для конкретной гипотезы исследования.

Потенциальные трудности применения метода наблюдения

С применением метода наблюдения в любой науке возникает ряд методологических проблем. К их числу относится проблема объективности информации, получаемой с помощью наблюдения. В процессе наблюдения исследователь всегда руководствуется определенной идеей, концепцией или гипотезой. Он не просто регистрирует факты, а сознательно отбирает из них те, которые либо подтверждают, либо опровергают его мнение. Интерпретация наблюдения также всегда осуществляется с помощью определенных теоретических положений. Поэтому следует снижать субъективность метода наблюдения. Для этого прежде всего необходимо учитывать возможные ошибки, возникающие при использовании метода наблюдения, которые описали С. А. Cartwright, G. P. Cartwright [23, с. 40] (Пер. наш. – С. В., А. К.):

- галло-эффект – наблюдатель, руководствуясь общим впечатлением, осуществляет грубую обработку наблюдаемых явлений в соответствии с критериями наблюдения;
- эффект снисхождения – наблюдатель старается всегда положительно оценить поведение испытуемого;
- ошибка центральной тенденции – наблюдатель усредняет полученные результаты наблюдения;
- ошибка корреляции – неправильное установление взаимосвязи между одним наблю-

даемым параметром и якобы его причиной. Например, часто неспособность ребенка правильно употреблять лексико-грамматические конструкции в речи связывают с низким уровнем интеллектуального развития, а не с нарушениями речевого развития;

- ошибка контраста (комплементарная проекция) – экспериментатор фиксирует у испытуемых только те личностные характеристики и особенности поведения, которые противоположны его собственным. Например, если экспериментатор – человек застенчивый, то он будет видеть вокруг себя более общительных и контактных людей, чем он;
- ошибка первого впечатления – первое полученное впечатление в дальнейшем сильно влияет на оценку наблюдателя.

L. Gay [25] выделяет еще одну ошибку наблюдателя. По его словам, она относится к «явлению, когда лицо, будучи наблюдаемым, ведет себя нетипичным для него образом, только потому, что за ним наблюдают» [23, с. 117] (Пер. наш. – С. В., А. К.). Это реакция ребенка на наблюдателя. Необходимо некоторое время, чтобы ребенок привык к присутствию наблюдателя и начал при нем вести себя естественно.

Для максимальной объективизации метода наблюдения в 1957 г. Р. Б. Кеттеллом были описаны правила психологического наблюдения [24, с. 80] (Пер. наш. – С. В., А. К.):

- наблюдение за испытуемым должно осуществляться в разных ситуациях и в разных его ролях;
- для «идеального наблюдения» наблюдатель должен проводить с наблюдаемым два-три месяца;
- необходимо заранее выделить особенности личности или поведения, за которыми будет вестись наблюдение, и определить их критерии;
- экспериментатор должен иметь опыт в подобном оценивании;
- как минимум десять экспериментаторов должны наблюдать за одним испытуемым, при этом ни один из них не должен знать оценки других экспериментаторов. Окончательный вывод делается с учетом среднего арифметического оценок всех экспериментаторов;
- для облегчения обработки результатов и получения более четкой картины оценивать особенности личности и поведения не-

обходимо с помощью ранжирования всех испытуемых по одному критерию за раз; ранжирование осуществляется следующим образом: нужно выбрать испытуемого, у которого данный наблюдаемый критерий проявляется наиболее часто. После этого операцию необходимо повторять на оставшихся испытуемых.

Также следует учитывать, в каких ситуациях нужно применять соответствующий подход к выбору вида наблюдения. Мы проанализировали наиболее распространенные разновидности метода (см. ниже табл. 1).

Возможности и варианты применения метода наблюдения

В. Н. Дружинин пишет, что «наблюдение применяется там, где вмешательство экспериментатора нарушит процесс взаимодействия человека со средой. Этот метод незаменим в случае, когда необходимо получить целостную картину происходящего и отразить поведение индивидов во всей полноте» [7, с. 45]. Одна из ценностей этого метода состоит в том, что исследователь, наблюдая в течение относительно короткого промежутка времени, может изучить особенности и возможности развития ребенка [18]. Метод наблюдения иногда используется для подтверждения информации, полученной с помощью других диагностических инструментов [19].

В психологии существует множество вариантов использования метода наблюдения (см., например, М. Я. Басов, 1975 [1]; Л. А. Редуш, 2001). Так, одним из вариантов является стандартизированное наблюдение, которое ведется по заранее разработанной программе. Примером такой техники служит так называемая карта наблюдений Д. Стотта, которая, в частности, хорошо зарекомендовала себя в работе с детьми из детских домов и школ-интернатов [17].

В ряде случаев в некоторых отраслях психологической науки, например в специальной психологии, метод наблюдения является единственным доступным. К таким случаям относятся:

- изучение раннего возраста, когда важно выявить детей с перинатальной патологией и детей группы риска;
- изучение отдельных категорий детей со сложным дефектом, которые «не берут» никаких методик;

- оценка состояния детей с глубокими нарушениями умственного развития;
- изучение детей с проблемами коммуникации;
- применение отдельных задач исследования, когда нет возможности получить нужные данные с помощью опросников, тестов и т.п.

К примеру, для изучения образа самого себя у детей дошкольного возраста болгарским ученым И. Т. Димитровым была разработана методика стандартизированного наблюдения за поведением ребенка на разных этапах решения предложенной ему взрослым игровой задачи: до начала деятельности, во время игры и после ее завершения. Детям предлагались три вида игровых задач, требующих реализации знаний, умений и личностных качеств. Для фиксации результатов наблюдения автор разработал подробные, структурированные протоколы и форматы аналитических таблиц на каждый этап деятельности в зависимости от вида игровой задачи. Это позволило И. Т. Димитрову выделить 28 показателей образа самого себя и 84 их градации. Кроме того, он разработал систему балльной оценки, которая позволяет провести не только качественный, но и количественный анализ полученных данных [6].

Позднее методика И. Т. Димитрова была адаптирована Н. Ю. Зелениной. Она использовала ее для проведения исследования (2004–2007 г.) по изучению проявлений самоотношения у дошкольников с различными нарушениями развития (экспериментальную выборку составили восемь категорий детей) и их нормально развивающихся сверстников. Н. Ю. Зеленина отмечала, что открытость методики в выборе диагностических заданий и свободная стратегия проведения беседы позволили адаптировать ее для каждой группы детей с ограниченными возможностями [8].

Ю. А. Громова, описывая взаимодействия ребенка раннего возраста с матерью, отмечала, что «наблюдение на сегодняшний день является основным психодиагностическим методом, применяемым для объективного определения особенностей развития детей раннего возраста» [5, с. 37]. Для своего исследования автор использовала метод видеонаблюдения, который позволил ей рассмотреть основные стереотипы взаимодействия в диаде «мать – дитя», определить тип привязанности, пронаблюдать

Анализ подходов к методу наблюдения

Подход	Плюсы	Минусы
Наблюдение с замером времени (Пример – сколько раз и на какие раздражители ученик отвлечется во время урока продолжительностью 45 минут)	Эффективен и недорог. Подходит для часто встречающихся и/или дискретных элементов поведения	Менее пригоден для редко встречающихся элементов поведения. Единицы времени могут быть зафиксированы не правильно
Наблюдение за определенными элементами поведения (в том числе в группе), то есть выборочное наблюдение. (Пример – долговременная фиксация критериев застенчивости у детей в дошкольных учреждениях)	Позволяет эффективно измерить частоту проявлений, продолжительность времени ожидания и интенсивности. Обращается внимание на определенные параметры поведения. Это наблюдение может фиксировать как частые, так и нечастые элементы поведения	Подход может быть неуместен в ситуациях, когда трудно определить независимость таких событий, как взаимодействие в диадах
Наблюдение в группе (внешнее и включенное наблюдение) (Пример – анализ межличностного общения детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания)	Подходит для изучения емких и сложных поведенческих конструктов, которые охватывают различные области поведения. Этот вид наблюдения может быть полезен в прикладных исследованиях	Важна роль личности психолога – его профессиональные качества. Может возникнуть «эффект наблюдателя», когда испытуемые знают, что за ними наблюдают и меняют свое поведение. Если наблюдатель «маскируется» и цели наблюдения скрыты, то это может привести к этическим проблемам
Слабоструктурированное наблюдение (Пример – незапланированное наблюдение за детьми)	Экспериментальный контроль обязателен	Нет конкретной цели наблюдения, нет четкой гипотезы исследования. Может недостаточность экологической валидности ⁴ . Требуется дополнительной работы для пилотажного испытания и проверки парадигмы
Фокусное (фокальное) наблюдение с помощью видео- или аудиосредств (сплошное наблюдение – по В. Н. Дружинину) (Пример – непрерывная фиксация особенностей поведения отдельно взятого ребенка для составления психологического портрета личности)	Этот метод нужен для углубленного анализа данных наблюдения. Непрерывная запись результатов позволяет фиксировать несколько типов последовательностей реагирования и истинную регулярность их проявления в поведении. Может быть полезен в прикладных и научно-исследовательских контекстах	Часто необходимо большое количество времени, наличие эксперта, который будет грамотно осуществлять техническую поддержку видео- или аудиосредств

⁴ В середине 50-х гг. Э. Брунвик и Дж. Гибсон сформулировали экологический подход в психологии. Э. Брунвик ввел термин «экологическая валидность» – вид внешней валидности, характеризует соответствие процедуры и условий лабораторного исследования «естественной» реальности.

Подход	Плюсы	Минусы
Скрининговое наблюдение (Пример – планомерное, но срезное наблюдение за учениками младших классов)	Мгновенная фиксация наблюдений для повышения эффективности. Подходит для открытых, легко наблюдаемых элементов поведения. Позволяет осуществить отбор по типу «норма – не норма»	Трудно получить истинную частотность анализируемых элементов поведения. Мало подходит для детального изучения поведения
Лонгитюдное наблюдение (Пример – наблюдение за группой детей начиная с младшей группы до выпуска их из ДОУ)	Проводится в течение длительного времени, обычно несколько лет. Предполагает постоянный контакт исследователя и «объекта» изучения. Результаты таких исследований фиксируются обычно в виде дневников и широко охватывают поведение, образ жизни, привычки наблюдаемого	Очень дорогой и затратный по времени вид наблюдения

эмоциональные и поведенческие проявления мамы, сделать предположения об опыте, получаемом ребенком в семье.

М. В. Переверзева использовала оригинальную стандартизированную диагностическую карту для изучения самообслуживания детей с тяжелыми нарушениями развития, что позволило ей определить задачи для диагностического обучения [15, с. 47].

И. Ю. Левченко отмечала, что для психологической диагностики детей с церебральным параличом наиболее объективной остается диагностика, опирающаяся на длительное наблюдение в сочетании с экспериментальными исследованиями отдельных психических функций и изучением темпа приобретения новых знаний и навыков, то есть динамическое наблюдение [12, 13, с. 30].

Стандартизированное наблюдение помимо своей уникальности, безусловно, ценно в специальной психологии еще и потому, что дает возможность адаптировать стимульный материал, задания, ситуации, возрастные критерии к уровню умственного и речевого развития и индивидуальным предпочтениям детей, ничего не требуя от ребенка с ограниченными возможностями. Оно по сути своей для них является наиболее конгруэнтным и экологичным исследовательским методом!

В последнее время некоторые ведущие специалисты с сожалением констатируют, что специальные психологи стали недостаточно использовать метод наблюдения, который является значимым средством диагностики, в том числе и нарушений развития [11]. Кроме

того, эффективное использование сочетания экспериментальных заданий и метода наблюдения добавляет ценную информацию – так называемые надтестовые показатели [10, с. 55-56]. Зарубежные коллеги также разделяют это мнение: «...клинический метод использует наблюдение ребенка как основной источник информации. Даже при применении очень хорошо сконструированных тестов наблюдение за поведением ребенка дает важную, а иногда “критическую” информацию» [25, с. 138]. Эта информация характеризует мотивацию ребенка и его когнитивный стиль, знание о которых необходимо экспериментатору не меньше, чем показатели выполнения тестов. Поэтому в случаях дифференциальной диагностики целесообразно использовать только индивидуальные тестирования, поскольку групповые не позволяют вести наблюдения в это время за каждым ребенком.

Результаты исследования

Изучение проявлений застенчивости проводилось в 2010–2013 гг. в рамках многокомпонентного системного исследования личностного развития детей старшего дошкольного возраста, принятого в отечественной психологии [20]. Экспериментальную группу составили 424 ребенка с верифицированным заключением «Общее недоразвитие речи III уровня» (средний паспортный возраст детей – 5 лет 8 мес.), 100 дошкольников с нормальным развитием вошли в контрольную группу (их средний паспортный возраст составлял 5 лет 7 мес.).

Корреляционные связи (по r-Пирсону) между застенчивостью и другими личностными компонентами

	Речевая тревожность	Половозрастная идентификация	Ситуативная тревожность
Застенчивость	-,226**	-,277**	,809**

** Все корреляции значимы на уровне 0,01.

На основе теоретического анализа и собственных наблюдений за детьми мы предложили и апробировали критерии застенчивости [3, 9], тревожности [13], демонстративности, обидчивости. Приведем пример выделенных нами критериев застенчивости, которые никем не использовались ранее и вошли в оригинальную схему стандартизированного наблюдения:

- чрезмерно скован, не может расслабиться
- болезненно воспринимает оценку сверстников и взрослых
- старается меньше разговаривать / тихий голос
- опускает глаза во время разговора
- не уверен в себе, нерешителен
- легко краснеет или бледнеет
- боится публичных выступлений (боится отвечать на занятиях, читать стихи)
- ощущает себя незащищенным, беспомощным в некоторых ситуациях
- испытывает робость при общении со сверстниками и взрослыми
- испытывает зависимость от взрослого; самостоятельно не начинает никаких действий
- избегает ссор
- стремится к одобрению
- стесняется незнакомых людей
- редко «огрызается» на замечания
- склонен играть в одиночестве / с избранными детьми
- не любит привлекать к себе внимание
- заикливается на своих недостатках
- боится быть неправым / знает ответ, но не отвечает

Отметим, что метод стандартизированного наблюдения использовался из-за отсутствия других диагностических средств для получения информации по распространенности застенчивости в дошкольном возрасте. В результате проведенного нами наблюдения было установлено, что застенчивость проявляется у 7,05% детей с общим недоразвитием речи и у 7,92% нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста.

В качестве иллюстрации проанализируем связи между данными, полученными по застенчивости, и другими личностными компонентами (табл. 2). Так, у дошкольников с нормальным речевым развитием выявлена сильная корреляция между показателями застенчивости и ситуативной тревожности. Это говорит о том, что при наличии у дошкольника проявлений застенчивости также отмечаются проявления ситуативной тревожности, то есть сформировался своего рода набор личностных характеристик, определяющий направленность развития личности ребенка.

Данные, полученные с помощью стандартизированного наблюдения, подтверждаются экспериментальными данными других методик. Так, для подтверждения результатов стандартизированного наблюдения за проявлениями застенчивости был использован «Рисуночный тест Вартегга», а для стандартизированного наблюдения за тревожностью была применена методика «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Данные проверки перекрестной валидности были приведены нами ранее [2, 14].

Литература

1. Басов М. Я. Избранные психологические произведения. М., 1975.
2. Валявко С. М., Князев К. Е., Князева (Емельянова) А. А. О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом рисуночными тестами // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 72–78.

3. **Валявко С. М., Князева (Емельянова) А. А.** Психологические подходы к проблеме застенчивости: Сб. статей по материалам Международной научно-практической конференции. Н. Новгород, 2012. С. 12–16.
4. Введение в методологические основы психологии: Учеб. пособие / Д.В.Лубовский. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.
5. **Громова Ю. А.** Видеонаблюдение как метод обследования взаимодействия ребенка раннего возраста с матерью // Актуальные проблемы психодиагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья: Межвузовский сб. научных статей / Под ред. Е. С. Романовой и С. М. Валявко. М.: Спутник-плюс, 2011. С. 36–49.
6. **Димитров И. Т.** Содержание и функционирование образа самого себя у дошкольников: Дис... канд. психол. наук. М., 1979.
7. **Дружинин В. Н.** Экспериментальная психология. СПб: Питер, 2002.
8. **Зеленина Н. Ю.** Стандартизированное наблюдение в изучении проявлений самоотношения у дошкольников с различными нарушениями в развитии (сообщение 1) // Дефектология. 2007. № 5. С. 19–26.
9. **Князева (Емельянова) А. А.** Застенчивость: проблемы теоретического поиска // Международный научный журнал «Вестник образования и науки педагогика. Психология. Медицина». 2012. Вып. 2(4), С. 49–55.
10. **Коробейников И. А.** Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.
11. **Левченко И. Ю.** Качественный анализ результатов наблюдения за учебной деятельностью младших школьников для выявления отклонений в развитии и трудностей обучения // Стратегии комплексного психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: теоретический и прикладной аспекты: Межвузовский сб. научных статей / Под ред. Е. С. Романовой и С. М. Валявко. М.: Спутник-плюс, 2011. С. 4–7.
12. **Левченко И. Ю., Киселева Н. А.** Психологическое изучение детей с нарушениями развития. М.: Книголюб, 2008.
13. **Левченко И. Ю., Приходько О. Г.** Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2001.
14. **Макшанцева Л. В., Валявко С. М.** Изучение психологических особенностей тревожности детей дошкольного возраста с нормативными нарушениями в развитии // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ОВЗ, Сб. научных статей под ред. Е. С. Романовой и С. М. Валявко. М., 2010.
15. **Никандров В. В.** Наблюдение и эксперимент в психологии: Учеб. пособие. СПб: Речь, 2002.
16. **Переверзева М. В.** Использование стандартизированной диагностической карты для изучения самообслуживания детей с тяжелыми нарушениями развития // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия: Межвузовский сб. научных статей / Под ред. С. М. Валявко. М., 2012. С. 48–64.
17. **Прихожан А. М., Толстых Н. Н.** Дети без семьи (Детский дом: заботы и тревоги общества). М.: Педагогика, 1990.
18. **Регуш Л. А.** Практикум по наблюдению и наблюдательности. – 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2008.
19. **Романова Е. С.** Психодиагностика: Учеб. пособие. – 3-е изд., доп. М.: КНОРУС, 2011.
20. **Романова Е. С., Гребенников Л. Р.** Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи: Талант, 1996.
21. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
22. **Berdine W. H., Meyer S. A.** Assessment in Special Education. Little, Drown and Company. Boston, Toronto, 1987.
23. **Cartwright C. A., Cartright G. P.** Developing Observations Skills. N.Y.: McGraw-Hill, 1974.
24. **Cattell R. B.** A Universal Index for Psychological Factors // Psychologia. 1957. № 1. P. 74–85.
25. **Gay L. R.** Educational Evaluation and Measurement: Competencies for Analysis and Application. – 2nd ed. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1985.
26. **Goldmen J., L' Engle Stein C., Guerry S.** Psychological Methods of Child Assesment. N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1983.
27. **Goodenough F. L.** Interrelationships in the Behavior of Young Children // Child Development. 1930. № 1. P. 29–47.
28. **Ostrov J. M., Hart E. J.** Observational Methods // Oxford Handbook of Quantitative Methods / Ed. T. D. Little. Vol. 1. NY: Oxford University Press, 2012. P. 285–303.

29. **Parten M.** Social Participation Among Pre-School Children // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1932. Vol. 27. P. 243–269.
30. **Pellegrini A. D.** Practitioner Review: The Role of Direct Observation in the Assessment of Young Children // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2001. Vol. 42. P. 861–869.

References

1. **Basov M. J.** Selected Psychological Works. M., 1975.
2. **Valyavko S. M., Knyasev K. E., Knyazeva (Yemelyanova) A. A.** On Drawing Test Opportunities for Diagnostics of Some Personality Development in Pre-School Children with Speech Dysontogenesis // System psychology and Sociology. 2013. № 8. P. 72–78.
3. **Valyavko S. M., Knyazeva (Yemelyanova) A. A.** Psychological Approaches to the Problem of Shyness: Collection of Articles on the Materials of the International Scientific and Practical Conference. Nizhny Novgorod, 2012. P. 12–16.
4. Introduction to the Methodological Foundations of Psychology: Textbooks / D. V. Lubovsky. M.: Publishing House of Moscow psycho-social institution; Voronezh: Publisher NGO «MODEK», 2005.
5. **Gromova Y. A.** CCTV Survey of Interaction as a Method of a Young Child with her Mother // Actual Problems of Psychodiagnostics of Persons with Disabilities: Interuniversity collection of Scientific Articles / Ed. E. S. Romanova and S. M. Valyavko. M., 2011. P. 36–49.
6. **Dimitrov I. T.** Maintenance and Operation of Self-Image in Preschoolers: Dis. ... PhD. Psychol. Sciences. M., 1979.
7. **Druzhinin V. N.** Experimental Psychology. SPb.: Peter, 2002.
8. **Zelenina N. Y.** Standardized Surveillance Manifestations of the Self-Study in Preschool Children with Various Developmental Disorders (Post 1). // Defectology. 2007. № 5. P. 19–26.
9. **Knyazeva (Yemelyanova) A. A.** Shyness: Problems of Theoretical Research // International Journal of Education and Science of Pedagogy. Psychology. Medicine. 2012. Vol. 2(4). P. 49–55.
10. **Korobeynikov I. A.** Developmental Disorders and Social Adaptation. M., 2002.
11. **Levchenko I. Y.** Qualitative Analysis of the Results of Monitoring of Educational Activity of Younger Schoolboys to Detect Abnormalities in the Development and Learning Difficulties // Strategy of Complex Psychological and Pedagogical Support of Persons with Disabilities: Theoretical and Applied Aspects: Interuniversity Collection of Scientific Articles / Ed. E. S. Romanova and S. M. Valyavko. M.: Sputnik-plus, 2011. P. 4–7.
12. **Levchenko I. Y., Kiseleva N. A.** Psychological Study of Children with Developmental Disorders. M.: Bibliophile, 2008.
13. **Levchenko I. Y., Prikhodko O. G.** Technology Training and Education of Children with Disorders of the Musculoskeletal System: Proc. Benefits for Students. Media. Ped. Proc. Institutions. M.: Publishing center «Academy», 2001.
14. **Makshantseva L. V., Valyavko S. M.** The Study of the Psychological Characteristics of Anxiety of Preschool Children with Regulatory Disorders in the Development of Diagnostics // Problems in the Modern System of Psychological Support of Children with HIA: Coll. Scientific Articles / Ed. E. S. Romanova and S. M. Valyavko. M., 2010.
15. **Nikandrov V. V.** Observation and Experimentation in Psychology: Textbook. SPb.: Speech, 2002.
16. **Pereverzeva M. V.** The Use of Standardized Diagnostic Cards for Self-Study of Children with Severe Developmental Disabilities // Modern Techniques of Psychological-Pedagogical Diagnosis of Children with Disabilities: Issues, Research, Qualimetry: Interuniversity Collection of Scientific Articles / Ed. S. M. Valyavko. M., 2012. P. 48–64.
17. **Parishioners A. M., Tolstoy N. N.** Children without Families (Children's Home: Cares and Concerns of Society). M.: Pedagogy, 1990.
18. **Regush L. A.** Workshop on Monitoring and Observation. – 2nd ed., revised and enlarged. SPb.: Peter, 2008.
19. **Romanova E. S.** Psychodiagnostics: A Tutorial. – 3rd ed., Ext. M.: KNORUS, 2011.
20. **Romanova E. S., Grebennikov L. R.** Mechanisms of Psychological Protection. Genesis. Operation. Diagnostics. Mytishchi: Talent, 1996.
21. **Ryzhov B. N.** System Development Periodization // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 5–24.
22. **Berdine W. H., Meyer S. A.** Assessment in Special Education. Little, Drown and Company. Boston, Toronto, 1987.
23. **Cartwright C. A., Cartright G. P.** Developing Observations Skills. N.Y.: McGraw-Hill, 1974.

24. **Cattell R. B.** A Universal Index for Psychological Factors // *Psychologia*. 1957. № 1. P. 74–85.
25. **Gay L. R.** Educational Evaluation and Measurement: Competencies for Analysis and Application. – 2nd ed. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1985.
26. **Goldmen J., L' Engle Stein C., Guerry S.** Psychological Methods of Child Assesment. N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1983.
27. Goodenough F. L. Interrelationships in the Behavior of Young Children // *Child Development*. 1930. № 1. P. 29–47.
28. **Ostrov J. M., Hart E. J.** Observational Methods // *Oxford Handbook of Quantitative Methods* / Ed. T. D. Little. Vol. 1. NY: Oxford University Press, 2012. P. 285–303.
29. **Parten M.** Social Participation Among Pre-School Children // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1932. Vol. 27. P. 243–269.
30. **Pellegrini A. D.** Practitioner Review: The Role of Direct Observation in the Assessment of Young Children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2001. Vol. 42. P. 861–869.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Коган Б. М., Викторова О. А.
МГПУ, Москва

Статья посвящена исследованию взаимосвязи гендерной принадлежности и индивидуально-психологических особенностей личности подростков 14-15 лет. Проведено эмпирическое исследование, показывающее наличие данной взаимосвязи у подростков, которая проявляется в разной степени выраженности тех или иных особенностей в зависимости от гендерной принадлежности индивида.

Ключевые слова: подростки, гендер, возраст, индивидуально-психологические свойства, пол.

GENDER ASPECT OF PERSONAL ENHANCEMENT IN DIFFERENT TEENAGE YEARS PHASES

Kogan B. M., Victorova O. A.
MCTTU, Moscow

The article is concerned with investigation of correlation between gender role and personal psychological features of 14-15-years old teenagers. An empirical research has been conducted, and it confirmed existence of this correlation among teenagers, which is demonstrated in teenager's individualities dependence on gender role.

Keywords: teenagers, gender, age, individualities.

Введение

Актуальным в психологической науке остается вопрос гендерной составляющей формирования личности. Гендерные стереотипы, существующие на протяжении развития человечества, в современном мире утратили свою однозначность и предопределенность. Поведение в рамках принадлежности к тому или иному биологическому полу стало гораздо более вариативным, вследствие расширяющихся границ гендерных стереотипов. Проблема гендера в психологии получила теоретическое обоснование в работах С. Бэм, З. Фрейда, О. Вейнингера, И. С. Кона и др. [3, 13].

В рамках изучения данной проблемы многие авторы рассматривают систему усвоения и принятия определенной гендерной роли в возрастном контексте; они подчеркивают значимость влияния окружающих агентов на данный процесс [1, 2, 6, 7]. Также многие исследователи указывают на значение возрастного фактора в процессе гендерной социализации – так, в подростковый и юношеский периоды наиболее активно происходят процессы самоопределения, формирования мировоззрения, отработки усвоенных ранее

и формирования новых гендерных ролей и стереотипов [2, 8, 9].

Определенный гендерный стереотип (гендерная роль), принятая индивидом, тесно взаимодействует с его личностными качествами, на что указывают данные многих последних исследований [4, 5]. Важно, что процесс полоролевой идентификации, значимый в подростковом возрасте, существенно влияет на формирование направленности личности, а устоявшаяся направленность во многом обуславливает особенности этого процесса [10, 12].

При этом гендерные стереотипы в современном мире приобрели гибкий и неоднозначный характер, и в таком новом качестве они реализуются в системе социальных отношений и предстают для усвоения новыми поколениями. Такая неоднозначность и обуславливает актуальность вопроса о влиянии современной гендерной социализации на личность в подростковый и юношеский периоды (наиболее чувствительные к подобным процессам).

Организация исследования

Гипотезой настоящего исследования выступило положение о зависимости между имеющимися гендерными стереотипами и инди-

ТАБЛИЦА 1

Статистика объема выборки по гендерным признакам

Класс	Феминные девочки	Маскулинные мальчики	Феминные мальчики	Маскулинные девочки	Андрогины	Итого
8.1	10	7	5	5	4	31
8.2	10	4	4	8	3	27
8.3	6	3	6	7	4	26
Итого	26	14	15	20	11	86

видуально-психологическими особенностями личности, проявляющейся в период подросткового возраста. В исследовании приняли участие 86 учащихся общеобразовательных учебных заведений в возрасте 14-15 лет (50 девушек и 36 юношей).

Для изучения заявленной проблемы были использованы следующие диагностические методики: опросник «Маскулинность-феминность» (С. Бэм), методика многофакторного исследования личности Кеттелла (14 pf). Все диагностические методики соответствовали возрастным особенностям испытуемых.

Исследование, проведенное под руководством профессора Б. М. Когана, состояло из несколько этапов. На первом этапе была определена гендерная принадлежность испытуемых, на основе чего были сформированы группы для дальнейшего анализа.

На втором этапе у испытуемых был определен уровень выраженности тех или иных индивидуально-психологических качеств (14 пар качеств, по Кеттелу).

На третьем этапе был проведен корреляционный анализ исследуемых показателей. В качестве статистического инструмента использовался непосредственно коэффициент корреляции Спирмена, а также, для проверки и подтверждения полученных данных, критерий достоверности различий Краскела – Уоллиса.

Результаты исследования и их обсуждение

Осуществив распределение испытуемых по гендерному признаку, мы получили не вполне равнозначные группы, так как испытуемых, обладающих феминными гендерными характеристиками, оказалось больше, что само по себе свидетельствует об особенностях

усвоения гендерных ролей современными подростками (табл. 1).

Таким образом, большая часть испытуемых обладает гендером, не совпадающим с биологическим полом, что еще раз доказывает справедливость гендерной концепции. Также можно отметить, что более 50% испытуемых стремятся избирать для себя гендерные характеристики, соответствующие противоположному полу.

В своей изначальной теории С. Бэм высказывала идею о продуктивности наличия у человека гендерных черт противоположного пола, что делает его более гибким и позволяет легче завязывать взаимоотношения в социальной среде (при этом идеальным вариантом являлась андрогиния). Впоследствии С. Бэм пересмотрела свои взгляды, отметив, что наиболее продуктивным является наличие мужских гендерных свойств у индивидов любого пола, так как именно эти качества (лежащие в гендерном стереотипе мужественности) отвечают за адаптацию и продвижение в социуме [1, 2].

Распределив испытуемых по группам, мы приступили ко второму этапу нашего исследования – определению выраженности у испытуемых определенных психологических качеств. Опросник Кеттелла – наиболее подходящий диагностический инструмент для данной задачи, поскольку позволяет получить данные для большого количества возможных характеристик, а также имеет специальный вариант бланка для подростков, позволяющий быть более релевантными при проведении исследования.

Перед проведением статистической обработки материалов исследования, приведем полученные нами данные (средние по факторам) в каждой гендерной группе и нормативные показатели, полученные при стандартизации опросника [11] (табл. 2).

Таблица 2

Средние данные, полученные в гендерных группах испытуемых, и нормативные показатели (средние, полученные при обследовании юношей и девушек данной возрастной категории)

Фактор	Феминные девочки	Маскулинные мальчики	Феминные мальчики	Маскулинные девочки	Андрогины	Нормативные показатели	
						М	Ж
A	9,05	10,67	10	11,18	9,33	10	13
B	5,90	6,50	5,78	6,82	4,33	5	5
C	8,71	13,50	9,78	11,73	11,00	11	11
D	10,86	10,17	9,33	10,82	10	10	9
E	7,10	8,33	9,67	10,36	9	10	8
F	9,67	9,17	10,11	15,18	12,33	12	13
G	9	7,83	10,44	10,45	7,33	10	11
H	9,48	11	10,89	13,18	10,67	12	12
I	12,57	8,50	9,11	9,64	8,33	8	14
J	9,19	8,50	9,44	10,45	7	8	8
O	10,24	8,67	9,22	8	10	8	8
Q2	9,38	9,33	11,44	9,36	10	12	8
Q3	10,81	10,33	9,56	8,82	8	11	12
Q4	9,95	10,17	8,56	10,91	11,67	9	10

Таблица 3

Корреляционный анализ по гендер-факторам Кеттела (8-9 класс)

Фактор	<i>r</i>	<i>p</i>
A	-0,384	<0,001
C	-0,454	<0,001
E	-0,366	<0,001
F	-0,550	<0,001
H	-0,362	<0,001
I	0,458	<0,001
O	0,298	<0,005

На первом этапе статистической обработки данных мы провели корреляционный анализ исследуемых показателей (табл. 3).

Корреляционный анализ, проведенный с помощью расчета рангового коэффициента корреляции Спирмена, продемонстрировал следующие корреляции показателя гендерной принадлежности с психологическими факторами Кеттела:

положительно коррелирует с факторами: I (премсия – харрия) ($r = 0,458; p < 0,001$);

O (гипотемия – гипертимия) ($r = 0,298; p < 0,005$).

отрицательно коррелирует с факторами: A (аффектотимия – шизотимия) ($r = -0,384; p < 0,001$); C (сила «Я» – слабость «Я») ($r = -0,454; p < 0,001$); E (доминантность – конформность) ($r = -0,366; p < 0,001$); F (сургенсия – десургенсия) ($r = -0,550; p < 0,001$); H (пармия – тректия) ($r = -0,362; p < 0,001$).

Основываясь на результатах корреляционного анализа, можно сделать выводы о том, что

Достоверность различий для групп феминного и маскулинного гендера
(данные по андрогинии приведены для сравнения)

ФАКТОР	ГЕНДЕРНЫЙ ПОЛ (средние показатели по соответствующим гендерным группам)					<i>P</i> (значение приведено отдельно для каждо- го фактора)
	Феминные девочки	Маскулинные девочки	Феминные мальчики	Маскулинные мальчики	Андрогины	
<i>A</i>	9	11,2	10	10,6	9,3	0,198
<i>B</i>	5,9	6,8	5,8	6,5	4,3	0,019
<i>C</i>	8,7	11,7	9,8	13,5	11	0,037
<i>E</i>	7	10,4	9,7	8,3	9	0,030
<i>F</i>	9,7	15,1	10,1	9,2	12,3	0,004
<i>H</i>	9,5	13,2	10,9	11	10,7	0,069
<i>I</i>	12,6	9,6	9,1	8,5	8,3	0,006
<i>O</i>	10,2	8,6	9,2	8,7	10	0,054

для маскулинного гендера характерна склонность к проявлению таких качеств, как открытость и легкость характера (по фактору *A*), реалистичность в отношении жизни и умение контролировать себя (по фактору *C*), доминантность и независимость (по фактору *E*), спокойствие и жизнерадостность (по фактору *F*), отзывчивость и общительность (по фактору *H*), жесткость и практичность (по фактору *I*), самоуверенность и расслабленность (по фактору *O*).

Соответственно для феминного гендера характерно проявление противоположного набора качеств: скрытность, тревожность и непостоянство, скромность и осторожность, ответственность, нежность и сентиментальность, ранимость и склонность к размышлениям.

Для уточнения и подтверждения результатов корреляционного анализа мы воспользовались статистическим критерием Краскела – Уоллиса и провели сравнение различных гендерных групп по отдельным индивидуально-психологическим характеристикам (факторам). Данная процедура подтвердила наличие достоверных различий практически по всем факторам, выделенным нами в рамках корреляционного анализа (табл. 4)

Не нашли достоверного подтверждения характеристики факторов *A* и *H*, но по остальным пяти факторам различия оказались досто-

верны. Оказались достоверными и различия по фактору *B* (интеллект), которые не были выявлены процедурой корреляционного анализа. При этом, если обратиться к нормативным данным по ряду выделенных факторов, можно заметить, что в них фигурируют показатели, одинаковые для обоих полов, тогда как в нашем случае мы имеем наглядное доказательство их зависимости от гендерной принадлежности.

Рассматривая поочередно каждый из факторов, по которому обнаружили различия, мы можем составить полную картину взаимосвязи гендерной принадлежности с определенными свойствами личности.

Так, по фактору *B* (интеллект) были выявлены различия, говорящие в пользу маскулинного гендера. Однако многие исследования указывают на отсутствие прямой корреляционной связи между этими показателями, за исключением довольно частных случаев. При этом другая часть исследований указывает на превосходство в более старшем возрасте интеллектуальной сферы у людей с маскулинным гендером [4].

В нашем случае полученные данные можно связать не столько с интеллектуальными способностями, сколько с настойчивостью и упорством в решении задания.

Так, данные, полученные по фактору *C*, свидетельствуют о наличии сильного «Я» у лиц с маскулинным гендером, а также характеризуют их как более спокойных, свободных от невротических симптомов, настойчивых, реалистичных и умеющих держать себя в руках. Лица же с феминным гендером эмоционально менее устойчивы, тревожны, не выдержаны и неустойчивы в интересах.

Важно отметить, что факт большей тревожности и нейротизма (ведущих к эмоциональной лабильности, нестабильности) женщин по сравнению с мужчинами обнаружен во многих исследованиях [4, 5].

Основываясь на данных по факторам *E* и *O*, маскулинных юношей и девушек можно охарактеризовать как более доминантных, настойчивых, независимых, безмятежных, активных и расслабленных, чувствующих себя в жизни уверенно. Феминные девушки и юноши чувствуют себя более скованно, демонстрируют большую конформность и инертность. Данные исследований на эту тему подчеркивают, что, хотя женственные индивиды и склонны к большей конформности, это обусловлено скорее социальными факторами (что лишнее раз свидетельствует в пользу гендерной концепции). Ш. Бурн дает объяснения наблюдаемым различиям и прямо пишет о меньшей конформности мужчин: «Этот факт может объясняться тем, что женщины – более “общественные” создания и, следовательно, стараются сохранить гармонию в группе и добрые чувства ее членов друг к другу» (Eagly, 1978; Eagly and Wood, 1985). Мужчины, возможно, менее конформны из-за социальных норм, которые предписывают им быть независимыми и не поддаваться влиянию со стороны [2, 4].

По фактору *F* феминный гендер показывает такие качества, как тревожность, интроспективность, ригидность и осторожность, ответственность. Маскулинный же гендер характеризуется как спокойный и жизнерадостный, общительный, легкомысленный, импульсивный. Согласно этим результатам получены Н. В. Бирюковой с соавторами (1976), обследовавшими около 800 школьников с 1-го по 10-й класс; экстравертов больше среди мальчиков, а интровертов – среди девочек.

Л. Фрэнсис и П. Пирсонс (L. Francis, P. Pearsons, 1993) приводят данные, из которых тоже следует, что экстраверсия ненамного выше у мужчин (исключая постоянно посеща-

ющих церковь). Больше, чем у женщин, количество очень общительных мужчин выявлено Р. К. Малинаускасом (2001). И. М. Никольская (2001) обнаружила тенденцию большей замкнутости девочек, а А. И. Винокуров – большей общительности мужчин [3].

Поддерживают полученные закономерности и данные по фактору *H* – для маскулинного гендера характерны смелость и общительность, отзывчивость, дружелюбие, открытый интерес к противоположному полу; для феминного – робость, застенчивость, сдержанность, смущение в присутствии противоположного пола, стремление к уединенности.

По фактору *I* для феминного гендера характерны показатели, определяющие следующие качества: нежность и мягкосердечность, ранимость, интуитивность, доброта, непостоянство, зависимость и потребность в помощи и внимании; для маскулинного: суровость и жесткость, реалистичность, рациональность, независимость, эмоциональная зрелость.

Это вполне соответствует сложившимся стереотипам маскулинности – феминности, которые, очевидно, характеризуют испытуемых, принявших соответствующие гендерные ролевые черты.

По данным Р. Бернрейтера (R. Bernreuter, 1938), мужчины более самоуверенны и независимы, чем женщины, что может объясняться как более низкой их невротичностью, так и завышенной самооценкой. Сходные данные получены много лет спустя А. И. Винокуровым (1996): мужчины более добродушны, социально свободны в поведении, самостоятельны, находчивы, предпочитают принимать собственные решения. Ю. Е. Кочнева и О. А. Шабалина (2000) тоже установили, что мужчины проявляют большую склонность к автономии [3].

Выводы

Качества, характеризующие юношей и девушек с феминным и маскулинным гендером, соответствуют стереотипам маскулинности – феминности, принятым в обществе.

Выделенные качества, зависящие от гендерной принадлежности, характеризуют именно гендер, а не биологический пол испытуемых: у феминных юношей и девушек показатели тяготеют друг к другу, как и у маскулинных юношей и девушек.

Заключение

На основании проведенного исследования можно сделать определенные выводы относительно роли гендерной составляю-

щей в развитии современных юношей и девушек, особенностей ее формирования; также мы можем судить о взаимосвязи гендера с факторными составляющими личностного развития.

Литература

1. **Бендас Т. В.** Гендерная психология: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. **Бурн Ш.** Гендерная психология. М.: Олма-Пресс Инвест, 2004. 320 с.
3. Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие для студентов вузов / Под общ. ред. И. В. Костиковой. М.: Аспект Пресс, 2005. 235 с.
4. **Ильин Е. П.** Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
5. **Коган Б. М., Дроздов А. З., Дмитриева Т. Б.** Механизмы развития соматических и психопатологических стрессовых расстройств (половые и гендерные аспекты) // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 106–121.
6. **Кон И. С.** В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
7. **Кон И. С.** Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
8. **Кон И. С.** Пол и гендер // Андрология и генитальная хирургия. 2004. № 1–2. С. 31–35.
9. **Кон И. С.** Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
10. **Кон И. С.** Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979. 174 с.
11. **Рогов Е. И.** Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
12. **Романова Е. С., Гребенников Л. Р.** Механизмы психологической защиты. М.: Талант, 1996.
13. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004.

References

1. **Bendas T. V.** Gender Psychology: Study Guide. SPb.: Piter, 2006. 431 p.
2. **Burn S.M.** The Social Psychology of Gender. M.: Olma-Press Invest, 2004. 320 p.
3. The Introduction to Gender Research: Study Guide for Students / Ed. I. V. Kostikova. M.: Aspect press, 2005. 235 p.
4. **Ilyin E. P.** Differential Psychophysiology of Men and Women. SPb.: Piter, 2003. 544 p.
5. **Kogan B. M., Drozdov A. Z., Dmitrieva T. B.** The Mechanisms of Development of Somatic and Psychopathological Stress Disorders (Sexual and Gender Aspects) // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 106–121.
6. **Kon I. S.** In Quest of Myself. Personality and it's Consciousness. M.: Politizdat, 1984.
7. **Kon I. S.** Opening "ego". M.: Politizdat, 1978. 367 p.
8. **Kon I. S.** Sex and Gender // Andrology and Genital Surgery, 2004. № 1-2. P. 31–35.
9. **Kon I. S.** Psychics of Upper-Former. M.: Enlightenment, 1980. 192 p.
10. **Kon I. S.** Psychics of Adolescent (Problems of Formation of the Individuality). M.: Enlightenment, 1979. 174 p.
11. **Rogov E. I.** Resource Book of Applied Psychologist: Study Guide: In 2 books. M.: VLADOS, 1999. Book 1: Psychologist Work System for Tender Age Children. – 384 p.
12. **Romanova E. S., Grebennikov L. R.** Psychological Defense Mechanisms. M.: Talent, 1996.
13. **Ryzhov B. N.** The History of Psychological Thought. M.: Voenizdat, 2004.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА И МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Макшанцева Л. В., Овчаренко Л. Ю.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрены аспекты конфликтологической компетентности педагога и особенности его медиативной деятельности в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: компетентность, медиация, образовательный процесс, конфликт, стили поведения.

CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER AND NEGOTIATION ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Makshantseva L. V., Ovcharenko L. Yu.
MCTTU, Moscow

The article discusses aspects of a teacher's conflictological competence and pay special attention to the teachers' negotiation activities in the modern educational process.

Keywords: competence, negotiation, educational process, conflict, styles of behavior.

Введение

Вопрос конфликтологической компетентности педагогического работника в образовании на современном этапе требует особого внимания и тщательной проработки. Связано это прежде всего с тем, что модернизация в педагогической области привела к значительным изменениям разных векторов (внешнего и внутреннего направления) отношения к учебной деятельности, к новым формам и содержанию общения и взаимодействия участников образовательного процесса [3]. В этой связи проблему конфликтологической компетентности, на наш взгляд, необходимо рассмотреть с трех основных сторон: как одну из важных характеристик коммуникативной культуры педагогических работников; как особый вид общения и взаимодействия участников образовательного процесса; как медиативную деятельность в педагогическом процессе.

О конфликтологической компетентности

Конфликтологическая компетентность педагога в образовательном процессе – одна из важных характеристик коммуникативной культуры педагогических работников, рассматриваемой как совокупность знаний, умений и коммуникативных качеств личности, которая

направлена на то, чтобы эффективно организовывать процесс обучения и воспитания, воздействовать на учащихся, регулировать коммуникативную деятельность в процессе решения педагогических задач.

Коммуникативная культура педагога предполагает овладение коммуникативными умениями и развитыми коммуникативными способностями. К коммуникативным относятся умения устанавливать эмоциональный контакт, проявлять и продвигать инициативу в общении; уметь управлять своими эмоциями; быть наблюдательным (способным переключать внимание); адекватно воспринимать и познавать партнера по общению, понимать его психическое состояние по внешним признакам (социальная перцепция); использовать вербальные (речевые) и невербальные (неречевые) средства коммуникации. К показателям высокого уровня развития коммуникативной культуры педагога относят: наличие экспрессивных умений и способностей, выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика; наличие перцептивных умений и способностей – умение понять состояние учащегося, установить контакт, умение и способность составить его адекватный образ; владение культурой речи, то есть нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления и т.д.), умение использо-

вать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи; обладание богатым словарным запасом, точностью и образностью фраз и выражений, умением лаконично и просто сформулировать свою мысль [1].

К коммуникативным качествам личности учителя, составляющим основу педагогического общения, относят прежде всего общительность как устойчивое стремление к контактам с людьми, умение их быстро установить. При этом общительность как свойство личности включает такие характеристики, как коммуникабельность (способность испытывать удовольствие от процесса общения), социальное родство (желание находиться в обществе, среди других людей), альтруистические тенденции (*эмпатия* как способность к сочувствию, сопереживанию и *идентификация* как умение переносить себя в мир другого человека).

Особый акцент делается на коммуникативном поведении, под которым подразумевается не просто процесс говорения, передачи информации, а организация речи, влияющая на характер взаимоотношений, создание эмоционально-психологической атмосферы общения педагогов и учащихся, стиля их работы [2].

Педагогическая речь призвана обеспечить: продуктивное общение, взаимодействие между педагогом и учеником; положительное воздействие педагога на сознание, чувства обучаемых для формирования, коррекции их убеждений, мотивов деятельности, полноценного восприятия, осознания и закрепления знаний в процессе обучения; рациональную организацию учебной и практической деятельности учащихся.

Конфликтологическую компетентность педагога в образовательном процессе важно рассмотреть и с позиции конфликта как особого вида общения и взаимодействия участников образовательного процесса [4], которое возникает при их несовместимых взглядах, позициях и интересах.

В конфликтной ситуации взаимодействия людей чаще всего преследуются взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, когда стороны стремятся реализовывать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы. Конфликт относят к наиболее острым способам разрешения противоречий в интересах, целях,

взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия. Противостояние участников такого взаимодействия обычно сопровождается негативными эмоциями.

В педагогическом процессе различают несколько видов конфликтов, среди которых можно выделить организационные, мотивационные, конфликты разных видов взаимодействия. Конфликты, связанные с недостатками в организации обучения в школе, могут быть опосредованы основными переходными этапами в школе, создающими почву для возникновения многочисленных конфликтов. Кроме того, к этой группе конфликтов относятся, например, отсутствие единства требований (их завышенное количество) у педагогов, несоблюдение предъявляемых требований к учащимся самим педагогом и др. К типичному примеру мотивационного конфликта можно отнести отсутствие у учеников интереса к учебной деятельности, их низкая мотивация, что приводит к конфликтам между учителями и учениками.

Конфликты взаимодействий имеют разную направленность: учащихся между собой, учителей друг с другом, учителей и администрации. Данные конфликты происходят по причинам субъективного характера и личностных особенностей конфликтующих, их целевых установок и ценностных ориентаций.

В отдельную группу конфликтов взаимодействия можно выделить межличностные школьные конфликты между учителями и учениками. Причины таких конфликтов могут заключаться в следующем: отсутствие взаимопонимания между педагогами и учащимися, вызванное, незнанием возрастных психологических особенностей (например, повышенная критичность, свойственная подростковому возрасту, может восприниматься учителем как негативное отношение к его личности); консерватизм и стереотипность в выборе воспитательных методов и средств; оценка ученика строится на субъективном восприятии его поступков, недостаточной информированности о его мотивах; личностные качества и нестандартное поведение отдельных учеников; личностные качества (раздражительность, грубость, мстительность, беспомощность) и настроение учителя.

К основным особенностям педагогических конфликтов относится прежде всего профессиональная ответственность учителя за педа-

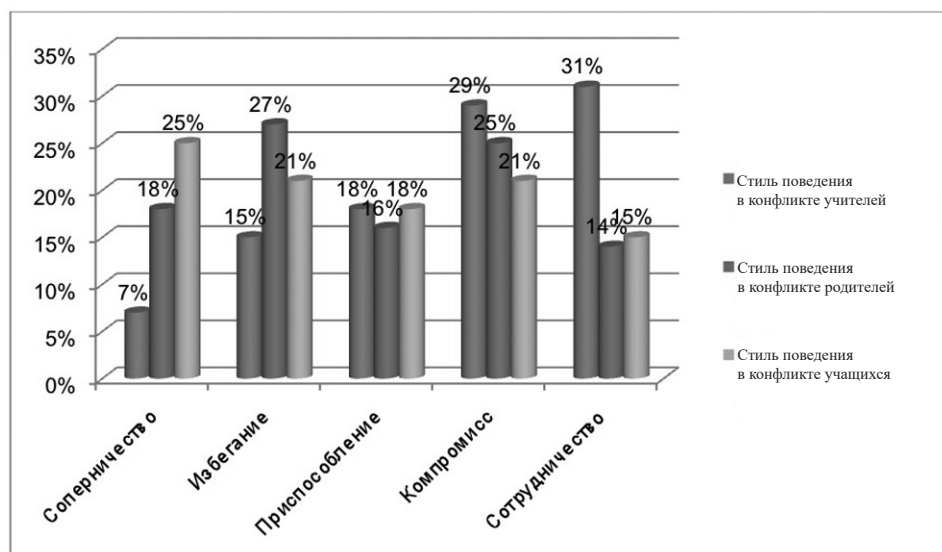


Рисунок 1. Соотношение доминирующего стиля поведения в конфликте учителей, родителей и учащихся

гогически правильное разрешение ситуации. Участники конфликтов могут иметь различные социальный статус, возраст, жизненный опыт, уровень понимания и восприятия, следовательно, у них разное поведение в конфликте, разная степень ответственности за ошибки при их разрешении.

Важное обстоятельство, которое необходимо учитывать в школьных конфликтах, – присутствие других учеников, которое делает их из свидетелей участниками (конфликт приобретает воспитательный смысл и для них), что необходимо всегда помнить учителю. Ошибка учителя при разрешении конфликта может породить новые ситуации, в которые включатся еще и ученики.

Профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности.

В нашем исследовании изучались стратегии (стили) поведения в конфликте и конфликтоустойчивость участников образовательного процесса: учителей, учеников, их родителей. Использовались методики: «Стили поведения в конфликте» К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной); «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов).

Полученные результаты указывают, что наиболее эффективные стратегии поведения в конфликте, такие как «Сотрудничество» и «Компромисс», выбирают чаще всего учи-

теля (31 и 29%), соответствующие показатели у учащихся – 15 и 21%, у их родителей – 14 и 25% (рис. 1).

Несмотря на то что показатели использования эффективных стратегий учителями преобладают над показателями других групп обследуемых, они недостаточно высоки и требуют развития данного компонента конфликтологической компетентности у половины обследуемых учителей. При этом важно было бы рассмотреть и другие компоненты, но выявленные показатели уже дают почву для размышлений в этой области.

Развивать конфликтологическую компетентность учителя в педагогическом процессе, на наш взгляд, целесообразно через систему дополнительного профессионального образования.

Получены статистически достоверные результаты различий между показателями уровня конфликтоустойчивости педагогов и учащихся, их родителей (на уровне значимости $P \leq 0,01$), то есть у педагогов по сравнению с учащимися и их родителями наиболее высокий уровень конфликтоустойчивости. При этом высокий уровень конфликтоустойчивости наблюдается у 60% учителей, у остальных педагогов – средний уровень (рис. 2).

Педагог не имеет права пойти на конфликт, если он не владеет технологией его разрешения. Конфликт создается в тот момент или доводится до такого уровня, когда возникает обоюдная потребность в его разрешении.

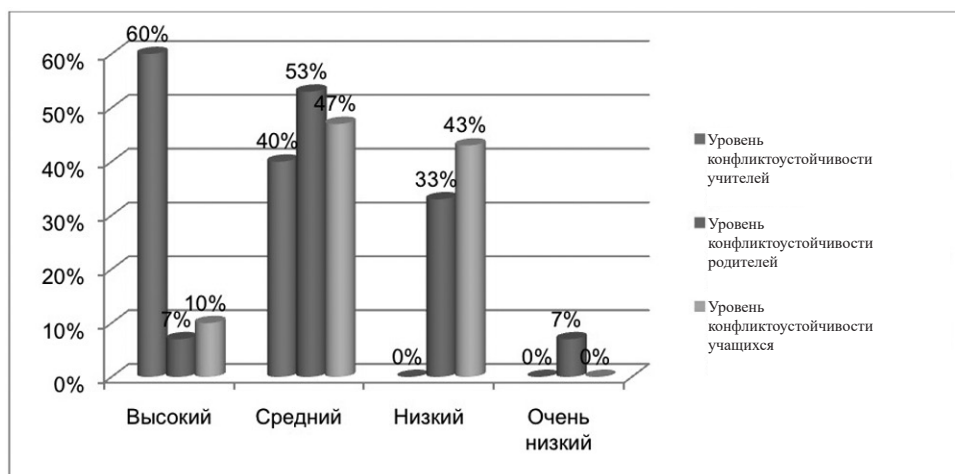


Рисунок 2. Соотношение показателей уровня конфликтостойчивости учителей, родителей и учащихся

О медиативной деятельности педагога

В этой связи проблему конфликтологической компетентности необходимо рассмотреть со стороны медиативной деятельности в педагогическом процессе. Медиация (переговоры) осуществляется с участием третьей, нейтральной стороны, которая заинтересована только в том, чтобы конфликтующие стороны разрешили свой спор (конфликт) максимально выгодно для обеих сторон. В медиации важно соблюдать принципы добровольности, равноправия сторон, нейтральности, беспристрастности медиатора, конфиденциальности.

Медиатор организует переговоры и управляет процессом таким образом, чтобы стороны пришли к наиболее выгодному реалистичному и удовлетворяющему интересам обеих сторон соглашению, в результате выполнения которого стороны урегулируют конфликт между собой.

Подразумевается, что решение, достигнутое самими сторонами в ходе медиации, как правило, не требует принудительного исполнения, потому что стороны удовлетворены им и заинтересованы в его реализации.

В школьных конфликтах педагог часто выступает медиатором (посредником в переговорах), который помогает выработать определенное соглашение по спору и соблюдать принятое решение по урегулированию спора и условия его разрешения. Главная его задача – обеспечить взаимопонимание между сторонами, выявить и помочь реализовать возможность решения проблемы на условиях, приемлемых для всех участников.

Медиация в педагогическом процессе может включать различные методы и способы конструктивного урегулирования конфликтов, например:

- консилиация – способ ведения переговоров без непосредственной встречи сторон за одним столом, который применяют в случае слишком сильной эмоциональной отягощенности конфликта, часто сопровождающейся нежеланием одной или обеих сторон встречаться лицом к лицу, но при наличии готовности попытаться разрешить проблему иначе;
- конфликтологическое консультирование – работа с одной стороной в случае невозможности привлечения или нежелания второй стороны участвовать в процедуре разрешения данной ситуации в целях разрешения проблемы за счет более адекватного понимания ситуации, осознания истинных интересов и изменения поведения одной из сторон, вовлеченных в конфликт;
- обучение в той или иной форме является частью практически любого метода разрешения конфликтов, одной из ролевых функций медиатора, так как просвещение, информирование каждого участника школьного взаимодействия о существующих возможностях урегулирования споров расширяет его представления о наборе приемов разрешения проблем и делает его более восприимчивым к конструктивным подходам в этой сфере;
- правовые, юридические методы позволяют делать более обоснованным тестирование

реальности, что способствует мотивированию клиентов, более адекватной оценке ситуации и решению ряда других задач в ходе урегулирования конфликтных ситуаций, они повышают эффективность и практическую значимость обучения, особенно при работе с подростками;

- силовые, административные методы используются в тех ситуациях, где это необходимо, например в экстремальных, опасных или требующих неотложного разрешения случаях, когда одна из сторон действовала агрессивно или не реагировала адекватно на усилия по реализации других подходов (например, с позиции взаимных интересов).

Заключение

Таким образом, конфликтологическая компетентность педагога в образовательном про-

цессе способствует формированию культуры взаимоотношений школьников, эффективности общения и взаимодействия участников образовательного процесса, регулированию коммуникативной деятельности в процессе решения педагогических задач, рациональной организации учебной и практической деятельности учащихся.

Специфика профессиональной деятельности, а также выявленные показатели использования частью учителей эффективных стилей поведения в конфликте и высокий уровень их конфликтоустойчивости позволяют выстроить высокие прогнозные тенденции в вопросе успешности учителей в медиативной деятельности, которая может использоваться в педагогическом процессе как метод и способ конструктивного урегулирования конфликтов. Другим учителям необходима помощь в развитии конфликтологической компетентности.

Литература

1. **Владимирова Т. Л.** Коммуникативная культура преподавания [электронный ресурс] / <http://Portal.tpu.ru>
2. **Леонтьев А. А.** Педагогическое общение / Под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик, 1996. 367 с.
3. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7 (1). С. 25–49.
4. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–24.

References

1. **Vladimirova T. L.** Communicative Culture of Teaching [Electronic Resource] / <http://Portal.tpu.ru>
2. **Leontyev A. A.** Pedagogical Communication / Ed. M. K. Cabanova. – 2nd ed., Revised and Enlarged Extra. M.; Nalchik, 1996. 367 p.
3. **Romanova E. S., Bershedova L. I., Makshantseva L. V.** Primary Aspects of the Federal State Education Standards (FSES) Psycho-Pedagogical Maintenance in the Secondary and Higher Education System // System Psychology and Sociology. 2013. № 7 (1). P. 25–49.
4. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systems Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–24.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ЕДИНОГО МИФОЛОГИЧЕСКОГО ИГРОВОГО ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, ОБЪЕДИНЯЮЩЕГО ДОУ И СЕМЬЮ

Требухина Е. А.
МГПУ, Москва

Статья посвящена вопросу формирования единого мифологического игрового воспитательно-образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и семьи в условиях мифологеми. Результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что психолого-педагогическое воздействие единого мифологического игрового воспитательно-образовательного пространства ДОУ и семьи, обеспечивает: формирование внутренней картины мира ребенка (Я-концепции); возрождение традиций семейной педагогики и естественной коррекции взаимоотношений родителей и ребенка посредством организации совместной творческой деятельности в условиях ДОУ и дома; оптимизацию инновационной профессиональной направленности и творческой креативной деятельности у сотрудников ДОУ, повышение их профессиональной компетентности, осознанности и ответственности в вопросе экологически сообразного обучения и формирования нравственного здоровья (физического, эмоционально-психологического, интеллектуального, социального) детей.

Ключевые слова: единое мифо-игровое воспитательно-образовательное пространство (ЕМИВОП), дошкольники, социокультурный феномен, дошкольное образовательное учреждение (ДОУ), психолого-педагогическое воздействие, мифологема, социализация, «личность-мастер», архитипический пласт коллективной психологии, внутренняя картина мира ребенка, здоровье, семья, внутреннее личностное пространство, культура.

SOCIOCULTURAL PHENOMENON OF A SINGLE MYTHOLOGICAL EDUCATIONAL GAMES-EDUCATIONAL SPACE, COMBINING DOE AND FAMILY

Trebukhina E. A.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the formation of a single educational space educational institution for children and families mythologies. Empirical research and the results show that the pedagogical impact of this space educational institution for children and family, provides: the formation of the internal picture of the world of the child (self-concept); the revival of traditions of family education and natural correction of the relationship of parents and re-the child, through joint creative activity in the conditions of kindergarten and at home; optimization of innovative professional orientation and creative creative activities at DOE employees, enhance their professional competence, aware-ness and responsibility in the issue of ecologically oriented training and formation temper-ture on health (physical, emotional, psychological, intellectual, social) children.

Keywords: myths-educational games-educational space, preschool children, social and cultural phenomenon, preschool educational institution, psychological and pedagogical influence, mythologem, socialization, "Master-Personality", archetypes and collective psychology, child's internal world outlook, health, family, personal space, culture.

Единое мифологическое игровое воспитательно-образовательное пространство

Вопрос интеграции в сферах культуры и образования как условие выживания в культурно-историческом пространстве и условие сохранности и развития внутреннего личност-

ного пространства человека испокон веков занимал лучшие умы человечества. В данном исследовании рассматривается понятие «воспитательно-образовательное пространство», которое формирует цельную личность с развитым самосознанием и является частью социокультурного феномена в психолого-педагогическом контексте, поскольку вопросы

гармоничного развития личности ребенка и возрождения традиций семейной педагогики в практическом плане остаются особенно актуальными на современном этапе.

Анализ социально-психологических и организационно-педагогических условий формирования воспитательно-образовательного пространства как социокультурного феномена, стимулирующего позитивные процессы физического, эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка сообразно окружающей его среде стимулировал исследователей на разработку инновационного психолого-педагогического проекта в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

В течение ряда лет в ДОУ Москвы разрабатывался и реализовывался проект, названный «Школа добрых волшебников», целью которого стало не только объединение пространства ДОУ и пространства семьи в единое воспитательно-образовательное пространство, но и создание в мифологеме особых психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие социально-психологической зрелости и здоровья ребенка.

Главным новообразованием проекта стало *единое мифологическое игровое воспитательно-образовательное пространство* (ЕМИ-ВОП), объединяющее ДОУ и семью как социокультурный феномен.

Важной задачей является уточнение понятия формирования ЕМИВОП между образовательным учреждением, семьей и ребенком на всех ступенях дошкольного образования, где образовательное учреждение берет на себя роль не только транслятора знаний и норм поведения, но и социально-психологической помощи детям и родителям. Это пространство выстраивалось на основе инновационных психолого-педагогических подходов к деятельности по формированию условий, форм, методов и средств комфортного учебно-воспитательного процесса в учебное и внеурочное время в соответствии с запросами личности ребенка, соответствующими современным культурно-нравственным и социально-экономическим отношениям.

Проблемные аспекты формирования воспитательно-образовательного пространства как социокультурного феномена в контексте принципа работы ДОУ (учреждения в целом и личности ребенка – в частности) обсуждаются в многочисленных трудах ученых и прак-

тиков. Начиная с 80-х годов прошлого века в психолого-педагогических исследованиях особое внимание уделяется влиянию окружающего мира на условия развития личности и организацию психолого-педагогического процесса. Однако сам термин «пространство» не употребляется. Вместо него речь идет о «ситуации» или «среде». Хотя с тех пор ситуация изменилась и термин «пространство» применительно к проблемам организации обучения и воспитания используется достаточно широко, до настоящего времени можно столкнуться с фактами смешивания данных понятий. Например, в работах Г. Н. Серикова [19] указывается, что, поскольку сфера образования существует в социальной среде, которая в значительной степени определяет ее функционирование и развитие, образовательные системы, находясь в определенных условиях, оказываются зависимыми от них. Поэтому среда, вся человеческая цивилизация являются специфическим условием существования систем образования, определяющим сущность их развития. В то же время Ф. Т. Михайлов [16] подчеркивал, что раз любая социально оформленная форма общности людей образует реально-идеальное пространство своей культуры – главное условие человеческого типа их жизни, то и форма общности представителей разных возрастных когорт и поколений (либо разных профессиональных форм деятельности одной или близких возрастных когорт) также образует пространство реально-идеальной культуры, в данном случае – образовательное пространство. В свою очередь Д. И. Фельдштейн [24] предостерегает, что проблема «среды» (в широком понимании), характеристика уровней культурно-исторической ситуации как активно действующих факторов приобретают новое звучание в более сложном и многогранно переструктурированном общем социокультурном пространстве функционирования и развития человека.

Анализ вопросов соотношения личности и социальной среды, условий организации взаимодействий и взаимовлияний привел к введению в научный оборот нового понятия: «образовательное пространство». Образовательное пространство выступает в качестве формы процесса образования, захватывая некоторую часть окружающей среды и одновременно человека как участника взаимодействия среды и личности. Таким образом, преобла-

дающим подходом к интерпретации понятия «пространство» в отечественной психологии и педагогике является представление о нем как о месте, точке и одновременно процессе, в ходе которого осуществляется та или иная форма контакта личности и среды.

Концепция поликультурного образовательного пространства (В. П. Борисенков) [4] предполагает уникальность образования как феномена культуры, человека живущего, учителя и ученика в пересечении физического и духовного измерений объективной действительности. Данная концепция исходит из того, что в таком образовательном пространстве каждый учащийся способен интегрировать в своем сознании различные культурные сферы, что позволяет ему расширять пространство собственного становления.

В многочисленных отечественных и зарубежных публикациях продолжается полемика вокруг понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда». Особенно важно нам мнение М. Н. Ахметовой [3], которая постулирует, что между этими понятиями существует общее, особенное и индивидуальное. Так, границы социального пространственно-предметного окружения человека проницаемы, и среда представляется «вероятностной», «избыточной». Такая особенность образовательной среды делает ее соотносимой с образовательным пространством, представляющим собой протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами. По ее определению, образовательное пространство в широком смысле слова представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный.

И. В. Шумакова [26] систематизирует имеющиеся теоретические подходы (системно-целостный, ментально-эмоциональный, личностно-развивающий, социально-географический, дистанционный и локально-постерный) к сущности феномена образовательного пространства как интегративной категории современной педагогики. Классики педагогики (Я. А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, И. Песталоцци и др.) указывали на необходимость учета влияния окружающей среды на растущего человека.

Использование пространственных представлений в российской педагогике связано с именем Л. Н. Толстого [22], считавшего, что

самым действенным способом воспитания целостно развитой самостоятельной личности является личный пример взрослого и совместная деятельность взрослого с ребенком. К. Д. Ушинский [23] выдвинул идею о связи школы с жизнью. Н. И. Пирогов [17] полагал, что смысл и цель существования человека определяются не только его природными склонностями, но и социальным окружением. П. Ф. Лесгафт [15] указывал на взаимосвязь личностного развития ребенка и среды семейного воспитания. С. Т. Шацкий [25] разработал концепцию педагогики среды.

Как динамически развивающееся образование «среда» рассматривается Л. С. Выготским [7]. Конкретное социальное пространство, посредством которого человек включается в культурные связи общества, представляет собой образовательную социокультурную среду (Н. Б. Крылова) [13] или «среду взросления» (Б. Д. Эльконин, В. П. Эриксон) [27, 28]. Под средой понимается: часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, образовательных процессов (Н. Б. Крылова) [13]; экосистема влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (В. А. Ясвин) [29]; совокупность возможностей экообучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных (А. С. Гаязов, С. Д. Дерябко) [8, 11]. В структуре образовательной среды выделяют: физическое окружение, человеческие факторы, программы обучения (Н. Е. Ковалёв) [12]; социально-контактную, информационную, соматическую и предметную части; социальный, пространственно-предметный, технологический компоненты (В. А. Ясвин) [29]. Под образовательной средой в контексте антропологического подхода понимается продукт совместной деятельности образующего и образуемого (В. И. Слободчиков) [20].

В педагогических исследованиях последних лет (М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. В. Вершинина, Л. Х-У. Гудиева и др.) [5, 6, 10] категории «образовательное пространство», «культурологическое пространства», «внутреннего психологического пространства личности», «социально-деятельностного пространства», «игровое пространство» и т.п. активно привлекаются для анализа различных аспектов психолого-педагогической действительности.

Анализ проблемы «образовательного пространства» как социокультурного феномена убеждает в том, что к настоящему времени в научной литературе, посвященной данным вопросам, не сложилось единой точки зрения о сущности и трактовке указанного понятия.

**Единое мифологическое игровое
воспитательно-образовательное
пространство как «образовательное
пространство» модели
«личности-мастера»**

В классических трудах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева и др. рассматривается взаимодействие макросреды (культуры) и микросреды (внутреннего мира человека). В процессе психолого-педагогического взаимодействия происходит создание субъектом собственной среды (внутреннего пространства личности), предполагающее ее преобразование, переход среды в другое качество – пространство, в котором возможно развитие субъекта посредством создания и изменения обстоятельств своей жизни собственной деятельностью.

Привлечение мифо-игровых образов, пространственных представлений позволяет не только обеспечить индивидуальное многоуровневое развитие личности, но и усвоить алгоритм иерархии причинно-следственных связей посредством архетипического пласта коллективной психологии, с помощью рассмотрения личности как открытой системы с устойчивой связью пласта коллективной психологии, закодированного в мифологеме. Такой аспект рассмотрения личности допускает возможность различных векторов направленности в ее развитии (при сохранении устойчивой связи с коллективной психологией) в каждый момент жизни и в различных непредвиденных ситуациях, а потому и образования некой среды, при освоении которой субъект создает свое внутреннее образовательное пространство через развитие необходимых для этого личностных качеств, встраиваемых в стройную иерархичную систему мироустройства – внутреннюю картину мира (Я-концепцию), то есть происходят формирование мировоззрения, естественная социализация (формирование внутренней культуры) и социальная адаптация индивида.

Проведенное исследование подтверждает реальность решения задачи процесса формирования единого мифо-игрового воспитательно-образовательного пространства, обеспечивающего психолого-педагогическое воздействие, посредством которого личность дошкольника в соответствии с принципами природосообразности и культуросообразности обретает свойства зрелости, то есть осмысленности, осознанности, ответственности, способности к анализу ситуаций, волевой смелости для принятия решений, проявляющиеся в нравственно благоразумных поступках.

Высшей целью построения ЕМИВОП является формирование гармонично развитой, ответственной, созидающей личности, реализующей в свободе выбора свой потенциал индивидуальности. В этой связи мы ввели понятие «личность-мастер».

Понятие «мастер» в словаре иностранных слов трактуется следующим образом: от нем. *Meister*, гол. *meester* как 1) полноправный член средневекового цеха; 2) ремесленник, прошедший курс выучки; 3) старший рабочий на фабрике или заводе; 4) человек, искусный в своем деле; 5) физкультурник, добившийся высшего по сравнению с другими достижения по тому или иному виду спорта в данной местности (районе, городе, области и т.д.); в шахматах и шашках – как признанный игрок очень высокой квалификации; 6) одна из степеней у масонов [21].

Понятие «мастер» носит несколько обобщенный смысл, то есть мастер – это человек, обладающий высоким уровнем определенных знаний и достигший высокого уровня их применения в своей деятельности. Поэтому, понятие «личность-мастер» применяется в контексте личности, формирующейся в ЕМИВОП, владеющей социально-психологическим навыком мировоззренческой ориентации во внешней и внутренней жизни (пространствах), что позволяет ей творчески позитивно конструировать свою жизнь, свой Путь, раскрывая свои индивидуальные особенности в соответствии с природосообразным принципом.

При этом ЕМИВОП представляется как совокупность прообразов, необходимых культуре и личности для ее существования и развития. В этом отношении категория «миф» является основополагающей в качестве носителя прообразов. Представление о положении связано с конкретным культурным окружением.

ем личности (семьи), то есть можно говорить о создании и влиянии на личность «фамильного (семейного) мифа». Через представление о месте выявляется смысл, который обретает для личности культурное окружение, способствующее рефлексии, самосознанию, то есть формированию «личностного мифа» – представлений человека о самом себе. Совокупность смыслов создает пространство потенциальной жизнедеятельности личности, где ведущими видами деятельности во взаимодействии с миром являются творчество и игра при мифологемном восприятии действительности.

Важным аспектом такого подхода является то, что он позволяет рассматривать ЕМИВОП не как замкнутую, консервативную систему, слабо реагирующую на импульсы извне. ЕМИВОП рассматривается как особая, открытая подсистема единого образовательного мифологического пространства (информационной матрицы) – территория трансляции через время человеческой культуры, и характеризуется не только социальными институтами образования; природными объектами, имеющими образовательный потенциал; средствами массовой коммуникации; общественностью, ориентированной на образование; образовательными теориями и концепциями; социально-психологическими стереотипами людей, но и глубочайшим мифологемным пластом коллективной психологии, напрямую воздействующим на внутренний мир человека через архитипические образы посредством метафоры, слова, символа, обладающим источником возникновения особого психоэмоционально насыщенного состояния передачи знаний коллективной психологии (информационной матрицы), позитивно эмоционально окрашенным воодушевлением, радостью и одухотворением как основополагающим условием формирования «личности-мастера».

Ориентируясь на модель «личности-мастера», мы ставили своей целью проектирование ЕМИВОП, способного сформировать позитивное мировоззрение личности ребенка, выстраивать у него четкую иерархию мироустройства, сформировав тем самым психологическую защиту и «нравственный иммунитет». Это позволяет моделировать и конструировать ЕМИВОП, обладающее универсальным и доступным мифо-игровым компонентом, акцентируя имеющиеся глубинные природосообразные и культуросообразные ис-

токи, то есть моделировать и конструировать ЕМИВОП как особое пространство, в котором протекают процессы образования и развития личности в ходе трансляции культуры подрастающим поколениям.

Основная позиция связана с важностью для ДОУ моделирования ЕМИВОП в условиях мифо-игрового восприятия, познания и взаимодействия с окружающим миром ребенка, которое позволяет ему проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира и языка искусств посредством воздействия на глубинные структуры личности через архетипический пласт коллективной психологии – мифологему, реализовывать в свободном выборе познавательно-эстетическое и культурно-коммуникативные потребности, сформированные естественно для дошкольника в игровом пространстве, выстраивая тем самым его целостную внутреннюю картину мира (Я-концепцию).

В данной работе ЕМИВОП строится в трех пластах (на трех уровнях): взаимодействия ДОУ – семья – ребенок; организация совместной деятельности взрослый – ребенок; погружение в мифо-игровое пространство. Первый пласт представляет собой *систему взаимодействия* всех субъектов единого психолого-педагогического процесса и организацию предметно-развивающей среды. Вторым пластом представляет собой *содержание* построения взаимодействия, то есть формирование по продуктивному творческому общению взрослого с ребенком навыка, обеспечивающего естественную гармонизацию межличностных взаимоотношений; этот навык является базовым для восстановления семейных традиций и успешной социализации ребенка. Третий пласт обеспечивает *сущность* содержания – мифо-игровой подход путем погружения в воображаемую мифологемную сказочную среду, являющуюся не только источником универсального архитипического информационного социального пространства, но и проекцией внутреннего мира ребенка (и взрослого), его развивающим, образовательным, психокорректирующим внутренним личностным пространством.

Заключение

Анализируя описанные подходы и опираясь на результаты философского анализа

проблем среды, пространства, особенности мифологемного восприятия и мышления ребенка-дошкольника, мы предприняли попытку рассмотреть ЕМИВОП не с точки зрения антропоцентрического подхода, а объективно, как часть единого целого, как одну из граней мира, несущую в себе природосообразную и культуросообразную составляющие. А организованная интегративная совместная творческая деятельность ребенка и взрослого в ДОУ и семье, базирующаяся на мифообразах и архитипах, через метафору затрагивающих глубинные структуры личности, влияющие на формирование внутренней целостной картины мира ребенка (его внутренней культуры), становится содержательным стержнем ЕМИВОП.

Как известно, ближайшим окружением ребенка является семья. Особое значение семьи, семейного пространства (семейной микросреды) в процессе формирования развивающейся личности связано с психо-эмоциональным воздействием через межличностные отношения и общение; именно здесь закладываются основы мировоззрения и освоение способов взаимодействия с окружающим миром, то есть социализация ребенка, усвоение им определенной системы ценностей, норм, знаний, национальной и общечеловеческой культуры, которая станет основополагающей в осмыслении им действительности и дальнейшей его адаптации, реализации в жизни. Семья как первое окружение (социальное пространство) ребенка определяет вектор развития личности, социализации, адаптации и реализации индивидуальности. Семейное пространство как первичное образовательное пространство априори оказывает влияние на формирование внутренней картины мира ребенка, его

ценностей, мотивов и установок, формируя «контуры» внутреннего психологического регулирования (внутреннее психологическое личностное пространство) – базового компонента поступков.

Изложенные выше условия позволяют предположить, что объединение (калькулирование) пространства семьи, пространства ДОУ и внутреннего пространства личности ребенка в условиях мифологемы в ЕМИВОП является мощным социокультурным феноменом и универсальным средством, определяющим вектор позитивного развития личности ребенка (формирования «личности-мастера»). Это позволило уточнить основные психолого-педагогические положения социокультурного феномена понятия ЕМИВОП, в котором осуществляется трансляция культуры подрастающим поколениям в соответствии с природосообразным принципом, обеспечивая возрождение традиций семейной культуры через организацию в мифологеме совместной продуктивной творческой деятельности взрослого и ребенка, являясь основным (базовым) условием формирования внутренней целостной картины мира личности ребенка (Я-концепции) и усвоением социально-психологического навыка мировоззренческой ориентации во внешней и внутренней жизни, целью которого является формирование «личности-мастера».

В контексте отмеченного осмысление проблем современного дошкольного образования доказывает, что к настоящему времени сложилась потребность в анализе продуктивных идей и разнообразных подходов к исследованию единого воспитательно-образовательного пространства «ДОУ – семья – ребенок» и особенностей его проектирования.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Культурно-исторические теории развития личности. М., 1992.
2. Асмолов А. Г. Семейная социализация. М.: Педагогика, 1989. 54 с.
3. Ахметова М. Н. От поколения к поколению. М., 1987. 68 с.
4. Борисенков В. П. Образование как феномен культуры. М.: Прогресс, 2005.
5. Вайндорф-Сысоева М. Е., Кравченко Л. П. Педагогика. М., 2004. 440 с.
6. Вершинина Л. В. Формирование ценностного сознания будущего учителя в аксиологическом педагогическом пространстве: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2009.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1926, с. 140.
8. Гаязов А. С. Образование как пространство формирования личности гражданина. М.: ВЛАДОС, 2006.
9. Гусева М. Т. Сущность социально-культурной среды. М., 1995. с. 118.
10. Гудиева Л. Ж. Состояние и развитие образовательного пространства: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010.

11. Дерябко С. Д. Эко-сущность образовательного пространства. М., 1998.
12. Ковалев Н. Е. Введение в педагогику. М.: Просвещение, 1995. 286 с.
13. Крылова Н. Б. Моделирование в образовании. М., 1998.
14. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981. 584 с.
15. Лесгафт П. Ф. Вопросы психологии. М., 1988. 504 с.
16. Михайлов Ф. Т. Пространство культуры. М.: Прогресс, 1994.
17. Пирогов Н. И. Психология воспитания. М., 1995. 346 с.
18. Романова Е. С. Психодиагностика. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.
19. Сериков Г. Н. Вопросы образования и среды. М., 1995. 514 с.
20. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1994.
21. Словарь иностранных слов. М., 1999.
22. Толстой Л. Н. Избранные труды. В 2 томах. М., 1971.
23. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Полн. собр. соч. В 8 томах. Т. 8, ч. 1. М.; Л.: Акад. пед. наук, 1950.
24. Фельдштейн Д. И. Культурно-исторический анализ развития человека. М., 1996. С. 96-97.
25. Шацкий С. Т. Избранные сочинения. В 2 томах. М., 1980. С. 304–381.
26. Шумакова В. И. Сущность феномена образовательного пространства. М., 1997. С. 112.
27. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Учпедгиз, 1960. 328 с.
28. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
29. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Прогресс, 1998.

References

1. Ananyev V. Cultural-and-Historical Theory of Personality Development. M., 1992.
2. Asmolov A. G. Family Socialization. M.: Education, 1989. 54 p.
3. Akhmetov M. N. From generation to generation. M., 1987. 68 p.
4. Borisenkov V. P. Education as a Cultural Phenomenon. M.: Progress, 2005.
5. Weindorf-Sysoev M. E., Kravchenko L. P. Pedagogy. M., 2004. 440 p.
6. Vershinina L. V. Formation of Value Consciousness of Future Teachers in the Axiological Pedagogical Space: Abstract of Ph. D. Orenburg, 2009.
7. Vygotsky L. S. Pedagogical Psychology. M., 1926. p. 140.
8. Gayazov S. A. Education as a Space of Identity Formation of the Citizen. M.: VLADOS, 2006.
9. Guseva M. T. Essence of the Socio-Cultural Environment. M, 1995. P. 118.
10. Gudiev L. J. The State and Development of Educational Space: Abstract of Ph. D. M., 2010.
11. Derevko S. D. Eco-friendly Nature of the Educational Space. M., 1998.
12. Kovalev N. E. Introduction to Pedagogy. M.: Education, 1995. 286 p.
13. Krylov N. B. Modeling in Education. M., 1998.
14. Leontyev A. N. Problems of Development of the Psyche. M.: Moscow State University, 1981. 584 p.
15. Lesgaft P. F. Questions of Psychology. M., 1988. 504 p.
16. Mikhailov F. T. the Space of Culture. M.: Progress, 1994.
17. Pirogov N. The Psychology of Education. M., 1995. 346 p.
18. Romanova E. S. Diagnostics: 2nd ed. SPb.: Peter, 2008
19. Serikov G. N. Education and Environment. M., 1995. 514 p.
20. Slobodchikov V. I. Development of Subjective Reality in Ontogenesis (Psychological Foundations of Design Education): Abstract of Ph. D. M. M., 1994.
21. Dictionary of foreign words. M., 1999.
22. Tolstoy, L. N. Selected Works. In 2 vol. M., 1971.
23. Ushinsky K. D. Man as a Subject of Education. In 8 vol., Vol. 8. Part. 1. M.; L.: Acad. Ped. Sciences, 1950.
24. Feldstein D. I. Cultural-Historical Analysis of the Development of Man. M., 1996. P. 96-97.
25. Shatsky S. T. Selected Works. In 2 vol. M., 1980. 304 p.
26. Shumakova V. I. The Essence of the Phenomenon of Educational Space. M., 1997. P. 112.
27. El'konin D. B. Child Psychology. M.: Uchpedgiz, 1960. 328 p.
28. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. M.: Progress, 1996. 344 p.
29. Jasvin V. A. Educational Environment: From Modeling to Design. M.: Progress, 1998.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Баулина М. Е.
МГПУ, Москва

Статья посвящена анализу копинг-стратегий, используемых подростками-мигрантами в процессе социальной адаптации к новой этнокультурной среде. Рассматриваются отличия стратегий, используемых подростками-мигрантами с девиантным поведением, от стратегий подростков с аналогичным поведением, являющихся выходцами из семей, проживающих в Москве в течение нескольких десятилетий. Подчеркнута необходимость учета типа копинг-стратегий при проведении профилактической работы с подростками-мигрантами, относящимися к группам риска. Обосновано преимущество стратегии поиска социальной поддержки в процессе адаптации к новой этнокультурной среде.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростковый возраст, миграция, копинг-стратегии, социальная адаптация.

COPING STRATEGIES OF MIGRANT ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Baulina M. E.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the analysis of coping strategies used by adolescents migrants in the process of social adaptation to a new ethno-cultural environment. Discusses the differences between the strategies used by migrant adolescents with deviant behavior, deviant strategies of adolescents who come from families living in Moscow for several decades. Emphasizes the necessity of taking into account the type camping strategies when carrying out preventive work with youth belonging to risk groups. Substantiates the advantage of search strategies social support in the process of adapting to a new ethno-cultural environment.

Key words: deviant behavior, adolescence, migration, coping strategies, social adaptation.

Введение

Процесс приспособления подростка к социальной среде играет значительную роль в его развитии. Активно осваивая новые социальные условия, в которых он находится, и выстраивая социальные взаимоотношения, подросток становится активным участником социальных процессов и получает возможности для собственного развития.

Этнокультурная адаптация мигрантов представляет собой сложный, комплексный процесс активного приспособления индивида к новым культурным, государственно-политическим, экономическим и трудовым условиям. В процессе приспособления мигранта происходит согласование норм и требований участников межэтнического взаимодействия. Успешность этнокультурной адаптации принято рассматривать в виде континуума от межэтнической интеграции до изоляции [3]. При успешной адаптации сохраняются ин-

дивидуальные особенности, свойственные каждой этнической группе, и в то же время осуществляется межэтническая интеграция, в результате которой формируется общее самосознание. Для неуспешной адаптации характерно явление изоляции как процесс отдаления от культурной идентичности [4]. Проблемы социальной адаптации тесно переплетены с трудностями в обучении. С одной стороны, игнорирование новых норм и ценностей приводит к резкому снижению усвоения учебного материала, с другой – школьная неуспеваемость способствует усугублению социальной дезадаптации [1, 2].

Особое внимание при рассмотрении этнокультурной адаптации следует уделять вопросу адаптации подростков-мигрантов, так как подростковый период наиболее восприимчив к различным социальным изменениям [5]. Процесс вхождения в иную культурную среду рассматривается как ряд стрессовых изменений, которые требуют мобилизации всех

адаптивных ресурсов личности. Подросток-мигрант в большей степени уязвим и подвержен риску дезадаптации, поскольку в новой культурной среде он сталкивается с необходимостью усвоения новых норм, ценностей и правил поведения. Большое влияние на успешность его адаптации могут оказывать особенности реагирования окружения и группы сверстников. В таком случае хорошее знание языка и высокое качество межкультурных контактов обеспечивают подростку возможность успешного вхождения в новую культурную среду. Поскольку в подростковом возрасте происходит становление ценностных ориентаций, нарушения в адаптации могут привести к деформации ценностно-смысловой сферы подростка и трудностям в социализации [4, 8].

Стрессогенное воздействие новой культуры на психику человека часто обозначают как «культурный шок». Данное явление характеризуется тем, что при вступлении в иную культуру индивид испытывает негативные переживания, которые могут выражаться в форме физического и эмоционального дискомфорта. Поэтому культурный шок можно рассматривать как «конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания» [8, с. 657]. Впервые этот термин был подробно описан американским антропологом К. Обергом. Он выделил несколько аспектов, с помощью которых можно охарактеризовать культурный шок:

- 1) напряжение, которое необходимо для осуществления адаптации;
- 2) чувство потери, вызванное отдалением от близких людей, утратой прежнего места жительства, работы и статуса;
- 3) чувство отверженности;
- 4) путаница в ролях, ролевых ожиданиях, ценностях и самоидентификации;
- 5) тревога, вызванная осознанием различий между двумя культурами;
- 6) чувство неполноценности, обусловленное трудностями принятия новой культурной среды.

Чтобы преодолеть состояние культурного шока, мигранты часто прибегают к использованию различных стратегий поведения, которые способствуют устранению дезориентации, тревоги и фрустрации. К. Додд выделяет четыре стратегии поведения межэтнического взаимодействия в условиях адаптации [4, 9]. Первая из них: которую можно охарактеризовать как бегство, проявляется в избегании

прямых контактов с чужой культурой. Вторая представляет собой борьбу, проявляющуюся ярко выраженным этноцентризмом. Третья стратегия является, по сути, отделением, проявляющимся в отказе от своей культуры и демонстрации приверженности нормам страны пребывания. Наконец, четвертую стратегию характеризуют гибкость и активные попытки усвоить новые нормы, ценности, поведенческие модели и язык при сохранении собственных культурных корней.

Копинг-стратегии – важный механизм адаптации к измененным условиям. Однако важно учитывать, что использование какой-либо копинг-стратегии не всегда гарантирует успешность, так как ее эффективность во многом зависит от ситуации. Индивид может усвоить дезадаптивные копинговые стратегии, которые будут способствовать трудностям в адаптации [9, 10]. На сегодняшний день известно, что на адаптацию мигрантов наибольшее положительное влияние оказывает стратегия поиска социальной поддержки. Это было продемонстрировано в исследованиях Т. Фернхема на группе иностранных студентов в Великобритании, Д. Уорда на разнорабочих в Непале и др. [8].

Исследование данной проблемы приобретает особое значение, поскольку именно в подростковом периоде формирующаяся личность наиболее подвержена воздействию отрицательных факторов, которые обуславливают отклоняющееся поведение. У многих подростков в этот период диагностируются различные акцентуации характера, что способствует появлению неадаптивных реакций в нестандартных условиях. При наличии таких заостренных черт характера и их декомпенсаций повышается вероятность закрепления девиантного поведения и неэффективных копинг-стратегий.

В настоящее время в психологии особое внимание уделяется изучению наиболее эффективных методов профилактики и коррекции девиантного поведения. Среди крупнейших российских исследований следует отметить работы Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского, В. Д. Менделевича, М. А. Ковальчука и др. [2, 4, 5, 9]. Организация условий для успешной адаптации подростков-мигрантов – важный фактор, который позволяет предупредить появление девиантного поведения. Психолого-педагогическое сопрово-

ждение подростков-мигрантов должно основываться на системном подходе и включать в себя как индивидуальную, так и групповую работу [6, 7].

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе Педагогического колледжа № 13 им. С. Я. Маршака и Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Исток» (Москва). Целью экспериментальной работы было изучение влияния социокультурных факторов на формирование девиантного поведения подростков-мигрантов. Для исследования были отобраны те учащиеся, которых педагоги и психологи учебных заведений характеризовали как «трудных подростков». В качестве объективных критериев, подтверждающих данные характеристики, использовались успеваемость, посещаемость занятий и наличие эпизодов грубого нарушения школьной дисциплины и норм поведения. В соответствии с целью исследования было сформировано две группы испытуемых. В экспериментальную группу вошли учащиеся 8–10-х классов двух средних общеобразовательных школ Северного округа Москвы в возрасте 14–17 лет в количестве 20 человек (13 мальчиков и 7 девочек) – выходцы из Узбекистана, Киргизии, Таджикистана, Вьетнама, проживающие на территории Российской Федерации не более четырех лет. Уровень владения русским языком был достаточным для участия в исследовании. Все испытуемые экспериментальной группы были аттестованы по русскому языку и литературе и имели оценку «удовлетворительно». Контрольную группу составили учащиеся 1-го курса двух педагогических колледжей Москвы в возрасте 14–16 лет в количестве 20 человек (12 мальчиков и 8 девочек).

В исследовании был использован опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (СОП) А. Н. Орела, направленный на оценку готовности подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Установка понимается автором как склонность к определенным образом направленной деятельности, то есть в данном случае к совершению действий, поступков, имеющих девиантный характер. Методика предполагает учет установки на социально желательные ответы испытуемых, а также содержит модификации

для юношей и для девушек. Содержательные шкалы (шесть для юношей и семь для девушек) направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Другой методикой, использованной в исследовании, был опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптированном варианте Н. Водопьяновой и Е. Старченковой. Предложенная Хобфоллом многоосевая модель «поведения преодоления» позволяет рассматривать поступки испытуемых как стратегии, тенденции, а не отдельные типы поведения. Анализ результатов проводится на основании сопоставления данных конкретного человека по каждой из субшкал со средними значениями моделей преодоления в исследуемой (профессиональной, возрастной и др.) группе. В результате сравнения индивидуальных и среднегрупповых показателей делается заключение о сходстве или различиях преодолевающего поведения данного индивида относительно исследуемой категории людей.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета прикладных программ IBM SPSS Statistics 20. Для проверки статистической значимости результатов использовался *U*-критерий Манна – Уитни для независимых выборок.

Результаты и обсуждение исследования

Определение склонности к девиантному поведению с помощью методики СОП А. Н. Орела показало адекватность ее выбора и заметные различия в результатах между двумя группами испытуемых.

Анализ результатов по шкале «Установка на социально-желательные ответы», носящей служебный характер и предназначенной для измерения готовности респондента представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности, показал стремление испытуемых обеих групп произвести положительное впечатление на экспериментатора. Однако тестовые баллы обеих групп не превышают критических значений, после которых результаты опросника считаются недостоверными. Статистически значимых различий между группами по этой

Таблица 1

Значения *U*-критерия Манна – Уитни для опросника СОП

Значение <i>U</i> -критерия Манна – Уитни	Социально-желательные ответы	Преодоление норм и правил	Аддиктивное поведение	Самоповреждение и саморазрушение	Агрессия и насилие	Волевой контроль эмоциональных реакций	Делинквентное поведение	Принятие женской роли
Эмпирическое	132	109,5	114,5	89,5	64	65	121,5	11,5
Критическое (для $p \leq 0,01$)	114	114	114	114	114	114	114	9

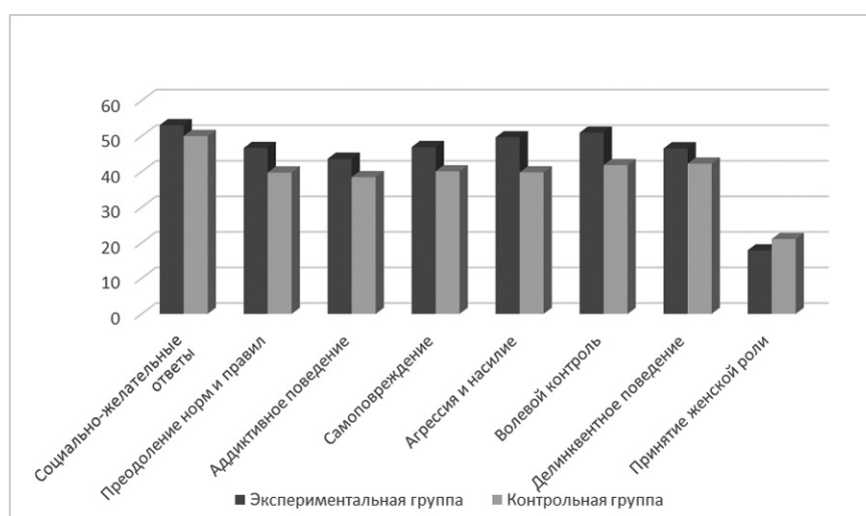


Рисунок 1. Уровень склонности к отклоняющемуся поведению по опроснику Орела (средние значения)

шкале выявлено не было. Шкалы «Аддиктивное поведение», «Делинквентное поведение» и «Принятие социальной женской роли» также не показали статистически значимых различий при $p \leq 0,01$ (табл. 1). Однако последнюю шкалу следует рассмотреть более подробно. Она включена в вариант опросника, предназначенный для девушек, и полученные по ней результаты в целом, свидетельствуют об адекватном уровне принятия ими женской социальной роли.

Следует заметить, что в контрольной группе данный уровень несколько выше, несмотря на то что девушки из экспериментальной группы являются представительницами «традиционных» обществ. Можно предположить, что полученные результаты отражают реакцию испытуемых экспериментальной группы на расхождение между требованиями микросоциальной среды (семьи и близких знакомых),

поддерживающих культурные традиции покинутых в связи с переездом в РФ стран, и нормами, принятыми в российском обществе. Подтверждением этого предположения можно считать достаточно высокий уровень социальной желательности, выявленный по результатам оценки ответов по первой шкале.

Средние значения по группам для шкал опросника «Склонность к отклоняющемуся поведению» показаны на рис. 1. Несмотря на то что по шкалам «Аддиктивное поведение» и «Делинквентное поведение» не было обнаружено статистически значимых различий при $p \leq 0,01$, следует отметить, что показатели экспериментальной группы превышают показатели контрольной, и различия являются статистически значимыми при $p \leq 0,05$.

Анализ ответов, полученных по шкалам «Преодолению норм и правил», «Самоповреждение и саморазрушение», «Агрессия и на-

Значения *U*-критерия Манна – Уитни для опросника SACS

Значение <i>U</i> -критерия Манна – Уитни	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Манипулятивные действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия
Эмпирическое	83	63,5	94,5	142	133,5	96,5	153	84	115,5
Критическое (для $p \leq 0,01$)	105	105	105	105	105	105	105	105	105

силе», «Волевой контроль эмоциональных реакций», продемонстрировал статистически значимые различия. Максимально выраженными были различия между показателями по последним двум шкалам. Эти данные можно интерпретировать как сниженную способность или нежелание подростков-мигрантов с девиантным поведением контролировать свои эмоциональные реакции. Они склонны реализовывать их непосредственно в поведении, без какой-либо задержки, требующейся для анализа ситуации.

Несформированность волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений может объясняться ограниченным взаимодействием с социумом. Именно социальное окружение путем предъявления требований к индивиду инициирует процесс формирования волевого контроля. Культуральные различия, мешающие полноценному включению в социум, могут стать ведущим фактором, обуславливающим импульсивность реакций испытуемых экспериментальной группы и их склонность к решению возникающих проблем с помощью агрессии и насилия. В тех случаях, когда совершить агрессивные действия в адрес других людей или источников стресса невозможно, испытуемые склонны направлять негативные эмоции на себя, что приводит к аутоагрессии. Данный факт требует особого внимания, так как лица с аутоагрессивными проявлениями составляют группу риска по отношению к суицидальному поведению.

Исследование копинг-стратегий, проведенное с помощью методики «Стратегия преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла, показало заметные различия

в предпочтениях испытуемых двух групп. Так, подростки из контрольной группы чаще всего используют такие стратегии, как «Вступление в социальный контакт», «Ассертивные действия» и «Поиск социальной поддержки». У подростков-мигрантов преобладают стратегии «Избегание» и «Асоциальные действия», в то время как «Ассертивные действия» и «Вступление в социальный контакт», наоборот, используются реже других.

Если рассматривать наиболее часто используемые копинг-стратегии в контексте предложенной С. Хобфоллом концепции, имеющей две основные оси («просоциальность – асоциальность» и «активность – пассивность») и одну дополнительную ось («прямая – непрямая» стратегия), то станет заметно, что подросткам-мигрантам свойственна пассивная и асоциальная модель поведения. Ее можно охарактеризовать как уход от разрешения проблем при отсутствии стремления как к кооперации, так и к достижению собственных целей.

Полученные результаты указывают на глубинные причины девиантного поведения, связанные с трудностями принятия чужих культурных ценностей, восприятие их в качестве навязанных извне. Поиск социальной поддержки у подростков-мигрантов затруднен вследствие противоречий, существующих между микро- и макросоциумом.

Заслуживает внимания модель поведения, складывающаяся из сочетания копинг-стратегия, используемых подростками контрольной группы. Несмотря на демонстрируемое ими девиантное поведение, испытуемые часто применяют стратегию «Ассертивные дей-

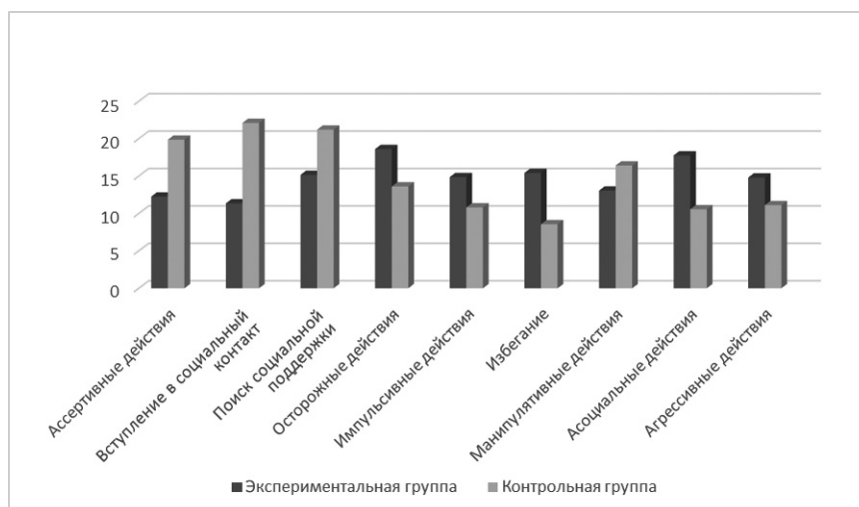


Рисунок 2. Частота использования стратегий преодоления стресса (средние значения)

ствия», которая предполагает ориентацию человека при столкновении со стрессовой ситуацией на личные ресурсы (рис. 2). Это проявляется в признании своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в способности эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья. Другие две стратегии – «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки» предполагают попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной помощи. Данные стратегии являются наиболее продуктивными копинг-ресурсами в преодолении негативных ситуаций.

Использование позитивных стратегий подростками контрольной группы можно интерпретировать как их потенциальную готовность к диалогу и следованию социальным нормам при наличии благоприятных социальных условий и адекватного психолого-педагогического воздействия. Проявления девиантного поведения в этих случаях носят защитный характер и связаны с временными внутри- и межличностными конфликтами.

Заключение

Исследование проблемы девиантного поведения подростков-мигрантов особое значение приобретает в связи с тем, что их

взросление происходит в чуждой культурной среде. В процессе адаптации они сталкиваются с ситуацией, в которой, с одной стороны, возникает риск утратить привычные культурные ценности и отказаться от принятых ранее норм, а с другой – затрудняется усвоение новых правил и установок. Указанные обстоятельства существенно влияют на обучение, воспитание, социализацию и могут привести к формированию отклоняющегося поведения.

Полученные в исследовании данные позволяют сделать выводы, которые могут быть использованы в разработке профилактических программ, направленных на помощь в адаптации подросткам-мигрантам.

1. Изучение русского языка и российской культуры должно включать в себя материал, базирующийся на анализе общности значительной части норм и социальных установок вне зависимости от национального контекста. Осознание сходств и активная установка на поиск параллелей между двумя культурами будут способствовать развитию копинг-стратегий, направленных на вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки.

2. Представляется целесообразным привлечение подростков-мигрантов к участию в спортивных и общественно-полезных мероприятиях. Активная физическая деятельность способствует не только взаимодействию между представителями разных культур, но и снижению уровня эмоционального напряжения, агрессивности и аутоагрессии.

3. Необходимо проводить индивидуальную психолого-педагогическую работу с подростками-мигрантами, направленную на обучение их навыкам рефлексии и самоанализа. Психологическое сопровождение должно включать работу по формированию адекватной самооценки, уровня притязаний, навыков совладания со стрессом. Благодаря индивидуальной консультативной помощи подростки-мигранты получают возможность использовать внутренние ресурсы в процессе адаптации к новой культурной среде.

Литература

1. **Баулина М. Е.** Материалы по диагностике и коррекции трудностей обучения младших школьников. М.: АРКТИ, 2009. 86 с.
2. **Иванцов О. В., Меновщиков В. Ю.** Динамика негативных психических состояний в групповой психокоррекционной работе со старшими школьниками // Вестник Университета (Государственного университета управления). 2011. № 10. С. 44–47.
3. **Мацумото Д.** Психология и культура. СПб.: Питер, 2003. 718 с.
4. **Налчаджан А. А.** Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
5. **Пятунин В. А.** Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. М.: РОО РСУП, 2010. 282 с.
6. **Романова Е. С.** Новые формы практической реализации освоенного интегративного содержания образования // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 103–108.
7. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: Изд. МГПУ, 1999. 278 с.
8. **Смолина Т. Л.** Социальная поддержка как стратегия преодоления культурного шока // Социосфера: научно-методический и теоретический журнал. 2012. № 1. С. 656–709.
9. **Староверова М. С.** Неуспешность в обучении: природные и социальные факторы. Пути коррекции // Директор школы: научно-практический журнал. 2002, № 4. С. 17–20.
10. **Татуниц С. А.** Этнопсихология. М: МАЛП, 1999. 140 с.

References

1. **Baulina M. E.** Materials for the Diagnosis and Correction of Learning Difficulties of Younger Students. M: ARCTI, 2009. 86 p.
2. **Ivantsov O. V., Menovshikov V. Y.** Dynamics of Negative Mental States in Group Psycho-correction Work with the Senior Students // Bulletin of the University (State University of management). 2011. № 10. P. 44–47.
3. **Matsumoto D.** Psychology and Culture. SPb: Peter, 2003. 718 p.
4. **Nalchajian A.** Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies. M.: Eksmo, 2010. 368 p.
5. **Petunin V. A.** Deviant Behavior of Juvenile: Current Trends. M.: ROO RCAR, 2010. 282 p.
6. **Romanova E. S.** New Forms of the Practical Realization of the Assimilated Integrative Content of the Education // Systemic Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 103–108.
7. **Ryzhov B. N.** Systemic Psychology. M., 1999. 278 p.
8. **Smolina T. L.** Social Support as a Strategy for Overcoming Culture Shock // Sociosphere: Methodological and Theoretical Journal. 2012. № 1. P. 656–709.
9. **Staroverova M. S.** Unsuccess in Learning: Natural and Social Factors. Ways of Correction // Course Director: Scientific and Practical Journal. 2002. № 4. P. 17–20.
10. **Tatunts S.A.** Ethnopsychology. M: MALP, 1999. 140 p.

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЗДОРОВЬЕ И БОЛЕЗНИ У ДЕТЕЙ С АЛЛЕРГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Свистунова Е. В.,
Серавкина М. С.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрен образ здоровья и болезни через призму знаково-символического опосредования. Дана характеристика этих образов здоровыми детьми старшего дошкольного возраста и детьми с аллергическими заболеваниями. Продемонстрирована возможность использования методик «Смешные человечки» и «Неоконченные предложения» для определения отношения детей к здоровью и болезни.

Ключевые слова: знаково-символическое опосредование, дошкольники с аллергическими заболеваниями, отношение к болезни и здоровью.

SYMBOLIC PERCEPTION OF HEALTH AND DISEASE BY ALLERGIC CHILDREN

Svistunova E. V.
Seravkina M. S.
MCTTU, Moscow

The article deals with the image of health and disease through sign-symbolic mediation. The images are characterised by healthy and allergic preschool children. The ability to use “Funny Men” and “Incomplete sentences” techniques to determine children’s relationship to health and disease is demonstrated. *Keywords:* sign - symbolic mediation, preschool children with allergic diseases, attitude to illness and health

Keywords: symbolic – symbolic mediation, preschool children with allergic diseases, attitude to illness and health

Введение

Проблема заболеваний в детском возрасте чрезвычайно важна и имеет специфические особенности. Отрицательное влияние болезни на психику ребенка зачастую ведет к более тяжелым и даже необратимым последствиям. Это определяется тем, что формирование личности происходит в иных условиях, своеобразны и отношения ребенка с окружающими его взрослыми. Острота проблемы определяется широким распространением среди детей хронических заболеваний, в частности аллергических. По данным научного Центра здоровья детей РАМН количество детей с данным видом нарушения составляет на сегодняшний день четверть всех детей России. Распространенность бронхиальной астмы среди детей в России составляет от 5 до 34%, atopическим дерматитом страдают от 7 до 28% детей, с пищевой формой аллергии от 15 до 28%.

Аллергические заболевания (от греч. *allos* – другой и *ergon* – действие) определяются как повышенная или извращенная чувстви-

тельность организма к какому-либо аллергену – веществу, вызывающему аллергию. Аллергия является пусковым механизмом для возникновения аллергических заболеваний [6, с. 394].

В своей работе мы рассматриваем категории «болезнь» и «здоровье» как явления, связанные с состоянием человека в целом, а не с отдельными органами и частями тела. Ряд авторов (Б. С. Братусь, В. Я. Дорфман, Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев, Ю. М. Орлов, Е. С. Романова, Е. В. Свистунова) в своих исследованиях делают акцент на психологическом здоровье личности, исследуя смысловые ориентиры, нравственные ценности человека как основу его благополучного личностного развития. [9, с. 8; 14, с. 30].

Научная трактовка здоровья предполагает комплексный подход к изучению его многогранной природы, и в настоящее время здоровье определяется как сложный феномен, сочетающий в себе качественно различные компоненты и отражающий фундаментальные аспекты человеческого бытия [12, с. 30; 13, с. 49].

Многофакторность содержания понятия «здоровье» подчеркнута в формулировке Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье – состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов». Также можно отметить, что западные ученые (М. Мюррей, В. Эванс и др.), представляющие специальную психологическую дисциплину – Health Psychology, изучающую вопросы здоровья, тоже рассматривают это понятие как благополучие в самом широком смысле. «Wellbeing – это многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Этот продукт – результат влияния генетической предрасположенности, среды и особенностей индивидуального развития» [18, с. 15].

Кроме того, понятия «здоровье» и «болезнь» достаточно субъективны, поскольку определяются нашим сознанием и нашим отношением к болезни и здоровью, и от понимания этого отношения зачастую зависит эффективность лечения. В своей работе мы рассмотрим эту проблему через призму символического представления.

Ряд авторов (Пиаже, Эльконин) утверждает, что символическая функция формируется у человека очень рано, что позволяет нам применить данный способ исследования к детям дошкольного возраста [8, с. 144]. Первоначально, большую роль в появлении у ребенка символической функции отводят матери. На основе жестов и мимики ребенка мать учится понимать и интерпретировать его потребности. Знак первоначально выступает как средство социальной связи ребенка и лишь затем становится средством овладения собственным поведением. Таким образом, формируется система символов, индивидуальная для каждого ребенка. Подтверждение этому мы видим в работах Е. В. Чудиновой [16, с. 49]. Данный процесс характеризуется ею как начальный этап формирования символической функции. При взаимодействии матери и ребенка вырабатываются единые мотивы и реакции ребенка на них, исходя из чего мать понимает ребенка и поощряет его. Так, постоянно повторяясь, такое взаимодействие становится средством фиксации первых знаний ребенка. В дальнейшем реакции ребенка становятся более слож-

ными и разнообразными, в них включаются предметы. «Можно сказать, что ребенок знаково-символически опосредует свои желания для передачи их матери» [10, с. 13].

Как показывают работы В. В. Брофман, В. В. Холмовской, дети к пяти годам могут переходить к выражению своего отношения к действительности с помощью определенной структуры в своих рисунках, постройках. Сюда же относятся и моделирование социальных функций и отношений в игре, овладение нормами и правилами поведения [2, с. 34; 15, с. 65].

К шести-семи годам ребенок владеет уже достаточным запасом общепринятых и личных символов, чтобы не только определить для себя, но и выразить такие понятия, как «здоровье» и «болезнь».

Л. С. Выготский считал, что психика может быть обнаружена только опосредованным способом через изучение орудий и знаков. При этом он утверждал, что система символов дается ребенку извне для овладения формами своего поведения. И формирование сознания происходит через использование знаков, что отличает человека от животного. С позиции культурно-исторической концепции, психическое развитие – это многообразие форм знаково-символического опосредования, «окультуривания природы» [3, т. 6, с. 156].

Исследователи, занимающиеся данной проблемой, выделяют системы знаков, единые для всех детей, называя их «идеальными» (В. В. Давыдов). Значит, зная эти системы знаков, мы можем понять потребности ребенка, находящегося на уровне доречевого развития [5, с. 139]. Знаками становятся и реальные предметы. Психика человека формируется в процессе освоения предметов за счет превращения натуральной формы в психическую, а способы действия с предметами становятся образами, предметными схемами действия (Э. В. Ильенков, А. В. Запорожец) [7, с. 52].

В процессе формирования практической деятельности ребенка знаковая функция перерастает в речь, а затем переходит в игру и рисование, то есть знаково-символическое опосредование выходит за рамки непосредственной коммуникации и становится самостоятельной деятельностью. Об этом же говорит и Д. Б. Эльконин, определяя особенности становления предметной деятельности: «Впервые замещение одного предмета другим



Рисунок 1 Символическое опосредование образа «Я»

возникает при необходимости дополнить предметную ситуацию недостающим предметом, отсутствующим в данный момент» [17, с. 98]. В знаковой деятельности выражаются и более сложные потребности ребенка. По мнению автора, процесс появления потребностей формируется в различных видах знаковой деятельности, таких, например, как речь, в которой реализуется потребность в новых средствах коммуникации, письмо и счет, где сочетается познавательная потребность с потребностью почувствовать себя взрослым.

Наиболее широко исследована проблема становления знаково-символической деятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста Г. А. Глотовым, Н. Г. Салминой, Е. Е. Сапоговой, О. В. Суворовой. Они подчеркивали исходность замещения в процессе освоения знаково-символических средств и отмечали, что без формирования замещения более сложные виды надстройки, например моделирование и умственное экспериментирование, оказываются в зоне риска [4, с. 8; 11, с. 75; 12, с. 87].

Это значит, что источником интеллектуальной деятельности ребенка и контроля над своим поведением является не изобретение некоего чисто логического акта, а применение социального отношения к себе, перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию. Это подтверждает закон, сформулированный П. Жане: в процессе развития ребенок начинает применять по от-

ношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально применяли по отношению к нему. Ребенок сам присваивает социальные формы поведения и делает их средствами организации собственного поведения [1, с. 178]. Таким образом, ребенок начинает проявлять себя, свое отношение к той или иной сфере жизнедеятельности. Ключевым моментом становится отношение к своему здоровью и осознание себя здоровым или нездоровым.

Условия и методы исследования

В исследовании приняло участие 240 детей шести-семи лет. Экспериментальную группу составили 150 детей, страдающих аллергическими заболеваниями: пищевая аллергия – 50 детей (33%); атопический дерматит – 54 ребенка (38%); респираторная аллергия – 46 детей (28%). Контрольную группу составили 90 детей, не имеющих в анамнезе хронических заболеваний. Группы были сбалансированы по полу и возрасту.

Возраст детей определил выбор методик, ориентированных на определение знаково-символического опосредования болезни и здоровья: «Смешные человечки» (Методика «Дерево», авторы – Дайана и Джон Лампен, адаптация Л. П. Пономаренко); «Неоконченные предложения» (модификация методики Saks – Sidney).

Мы предлагали детям раскрыть вербально и невербально содержание таких понятий, как

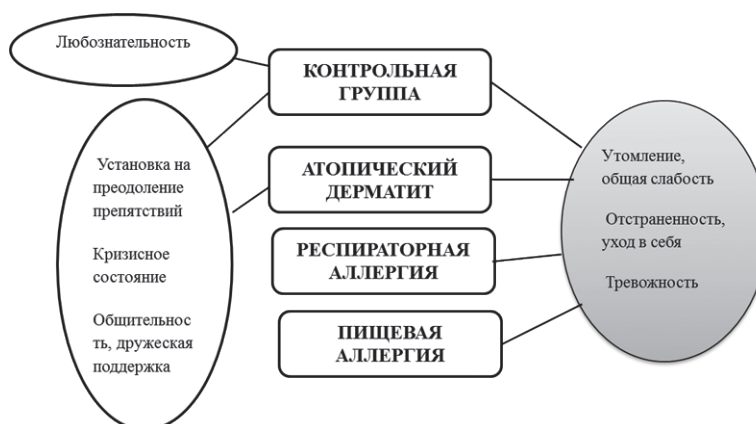


Рисунок 2. Символическое опосредование образа «больной ребенок»

«болезнь», «здоровье», «больной ребенок», «здоровый ребенок».

Результаты

Методика «Смешные человечки» позволила нам через символическое изображение человечков определить отношение детей к себе, здоровым и больным людям. Выбирая фигурку человечка, ребенок автоматически наделял его определенной характеристикой. В результате мы получили набор качеств, присваиваемых тому или иному образу.

В процессе анализа мы обращали внимание на те качества, которые выбирались всеми детьми для определенного образа, предполагая, что они наиболее значимы для детей данного возраста. Характеристики, которые были выбраны несколькими категориями детей, указывали на сходство между ними.

Выбор символов детьми для **образа «Я»** позволил установить, что такие качества, как мотивация на развлечения, общительность, дружеская поддержка, любознательность, установка на преодоление препятствий, являются значимыми для данного возраста, поскольку выбирались всеми категориями детей (рис. 1).

Дети *контрольной группы* образу «Я» присвоили такие качества, как завышенная самооценка, стремление к лидерству, рациональность, желание добиться успеха без усилий.

Вместе с контрольной группой рациональность и желание добиться успеха без усилий присваивали образу «Я» дети с *пищевой аллергией*. Дети с *респираторной аллергией* никаких дополнительных качеств образу «Я» не при-

сваивали. Для детей с *атопическим дерматитом* характерно выделение таких качеств, как утомление, общая слабость и агрессивность. Примечательно, что все дети с аллергическими заболеваниями присваивают образу «Я» такое качество, как тревожность (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$).

Образ «больной ребенок» складывался из таких характеристик, как утомление, общая слабость, отстраненность, уход в себя, тревожность (рис. 2).

Дети контрольной группы дополнительно присваивают образу «больной ребенок» такое качество, как любознательность. Это говорит о том, что здоровые дети в любой ситуации не теряют жажду познания мира и интерес к жизни.

Детей контрольной группы и детей с *атопическим дерматитом* объединяет то, что они считают характерными для образа «больной ребенок» такие качества, как общительность, дружеская поддержка, установка на преодоление препятствий, кризисное состояние. Такие данные говорят о достаточно позитивном настрое и желании справляться с проблемами. Дети с *респираторной и пищевой аллергией* никаких отдельных качеств не выделяли (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$).

Для **образа «здоровый ребенок»** характерны следующие характеристики: завышенная самооценка, стремление к лидерству, общительность, дружеская поддержка, любознательность, установка на преодоление препятствий (рис. 3). Дети контрольной группы добавляют к общим характеристикам рацио-

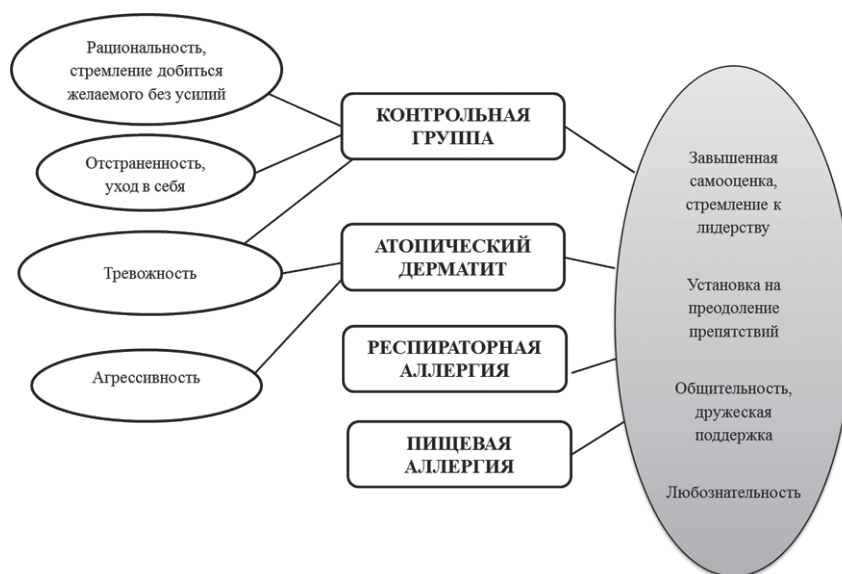


Рисунок 3. Символическое опосредование образа «здоровый ребенок»

нальность, стремление добиться успехов без усилий, отстраненность, уход в себя.

Дети с *атопическим дерматитом* выделяют у образа «здоровый ребенок» агрессивность, что может говорить об отрицательном опыте общения данной категории детей со здоровыми сверстниками. Также на рис. 3 мы видим, что дети из контрольной группы и дети с *атопическим дерматитом* наделяют образ «здоровый ребенок» тревожностью. Дети с *респираторной и пищевой аллергией* никаких отдельных качеств не выделяли (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$).

При анализе выборов детей с различными видами аллергических заболеваний мы увидели, что дети с *атопическим дерматитом* при характеристике образов «больной ребенок» и «здоровый ребенок» достоверно чаще детей других категорий предлагали такие же качества, как дети, не имеющие хронических заболеваний. Таким образом, можно предположить, что дети с *атопическим дерматитом* имеют такое же представление о здоровом и больном ребенке, как их здоровые сверстники.

В образе «Я» дети с *атопическим дерматитом* выделяют утомление, общую слабость, что также отличает их от других категорий детей, но объяснимо для детей с хроническим заболеванием. Примечательно также то, что дети с *атопическим дерматитом* для всех образов выделяют такое качество, как «установка на

преодоление препятствий», что, безусловно, благотворно скажется на процессе лечения.

Дети с респираторной и пищевой формами аллергии схожи в своих представлениях об образах «больной ребенок» и «здоровый ребенок». Они достаточно четко разделяют эти образы, наделяя их противоположными характеристиками. В то же время символический портрет «образа Я» этих категорий детей максимально совпадает с «образом Я» детей из контрольной группы. Это может говорить о том, что дети с респираторной и пищевой аллергией считают себя здоровыми. Такая позиция ребенка осложняет процесс лечения и снижает мотивацию к выздоровлению.

Использование методики «Неоконченные предложения» позволило нам изучить вербальное опосредование детьми понятий «здоровье» и «болезнь». Ответы детей на вопросы подвергались категоризации, в результате чего стала возможной статистическая обработка данных.

Первый вопрос для детей был: «Я, так же как другие дети...». Все ответы мы разбили на пять групп (рис. 4):

У детей всех групп преобладали ответы, что они «что-то делают» в моменте. Это адекватно для дошкольного возраста, так как дети постоянно находятся в какой-то деятельности и эта деятельность носит, как правило, рутинный или игровой характер.

Дети из контрольной группы говорили, что они, так же как и другие дети, пойдут в школу.

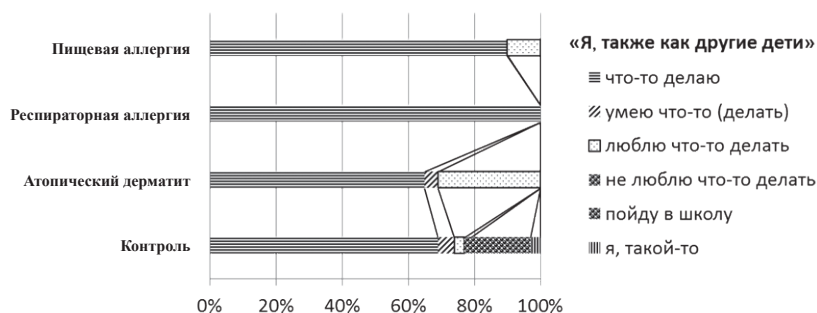


Рисунок 4. Частота встречаемости ответов на вопрос: «Я, также как другие дети...»

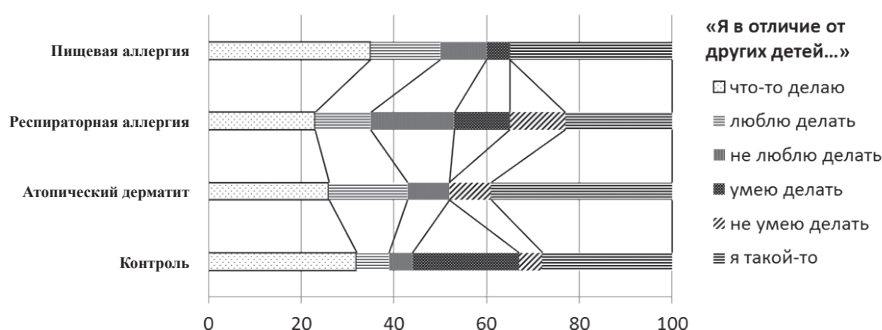


Рисунок 5. Частота встречаемости ответов на вопрос «Я в отличие от других детей...»

Этот ответ встречался достаточно часто и был абсолютно адекватным, поскольку данный вид деятельности для них является желанным и привлекательным. В этой группе детей статистически чаще встречались ответы, относящиеся к категории «умею что-то делать», реже – «люблю или не люблю что-то делать». Таким образом, мы видим, что для здоровых детей старшего дошкольного возраста более привлекательно уметь что-то делать, в том числе учиться в школе.

Дети с атопическим дерматитом и с пищевой аллергией гораздо чаще, чем дети других категорий, отвечали, что любят что-то делать, и примерно половина детей говорили, что делают что-то. Таким образом, здесь на первый план выходят чувства, что говорит об инфантильности и эмоциональной чувствительности детей этой группы. У детей с респираторной формой аллергии встречались только ответы «что-то делаю».

Ответы детей на вопрос «**Я в отличие от других детей...**» мы разделили на шесть групп (рис. 5):

Значительное число детей из всех групп описывали какие-то свои качества. Это адекватно для дошкольного возраста, в котором довольно сильно выражена эгоцентричность.

Ответы детей контрольной группы отличались статистически более частым упоминанием того, что ребенок умеет делать. Гораздо реже встречались ответы здоровых детей, в которых отмечалось, что они не умеют что-то делать или делался акцент на эмоциональную составляющую (люблю или не люблю что-то делать).

Дети с атопическим дерматитом часто говорят о том, что они делают или любят делать, редко – о том, что они не любят или не умеют делать. Характерно, что у детей этой категории не встречается ответ, что они умеют что-то делать. Статистически наибольшее количество детей данной категории описывают какие-либо личные качества. Это говорит о том, что дети с атопическим дерматитом всячески стараются преподнести себя с наилучшей стороны.

У детей с респираторной формой аллергии чаще других встречается ответ о том, что они что-то делают. Другие ответы встречаются у этой категории детей примерно с одинаковой частотой. Исходя из этого, мы можем сказать, что данная группа детей одинаково часто отмечает как свои достоинства, так и недостатки. Это говорит о достаточно четком понимании и принятии себя.

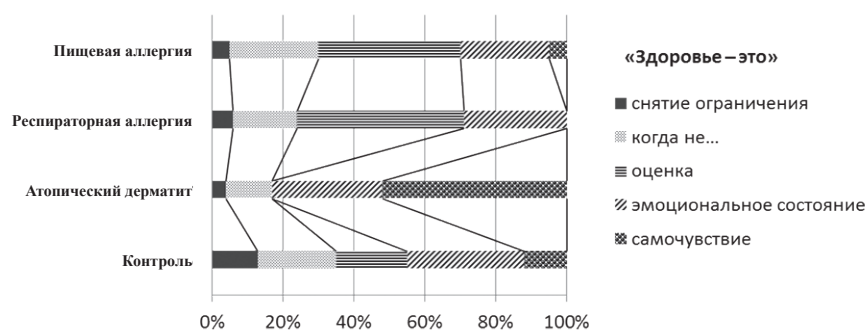


Рисунок 6. Частота встречаемости ответов на вопрос «Здоровье – это...»

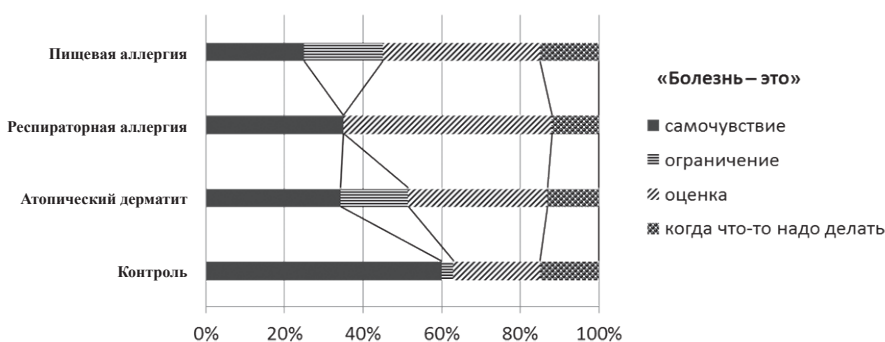


Рисунок 7. Частота встречаемости ответов на вопрос «Болезнь – это...»

Дети с пищевой аллергией выделяются тем, что у них не встречается ответ «Не умею делать», но и ответ «умею делать» встречается довольно редко. Гораздо чаще эти дети говорят о том, что они любят или не любят делать. Ответ «что-то делаю» и описание своих качеств встречается у них чаще, чем у детей других категорий.

Результаты ответов детей на вопрос «**Здоровье – это...**» показали существенные различия как внутри группы детей с аллергиями, так и с детьми контрольной группы.

Все ответы детей на этот вопрос можно условно разбить на пять подгрупп (рис. 6):

При определении здоровья дети контрольной группы наиболее часто опираются на эмоциональную составляющую или определяют здоровье через отрицание (не болит, не болеешь). Реже встречается оценочное определение здоровья. Также у детей контрольной группы встречаются ответы, касающиеся снятия запретов («можно гулять», «можно есть мороженое» и т.д.).

У детей с атопическим дерматитом не встречается ответ, касающийся эмоционального отношения к здоровью, в то время как

у детей других категорий этот ответ является наиболее частым. Чаще всего дети с атопическим дерматитом определяют здоровье, описывая самочувствие или эмоциональное состояние. Некоторые из них определяют здоровье через отрицание. Примечательно, что дети этой категории дают такой ответ реже, чем дети других категорий.

Ответы детей с респираторной и пищевой аллергией распределяются практически одинаково. Наибольшее количество детей говорили об эмоциональном отношении к здоровью. Дети с пищевой и респираторной аллергией делали акцент на описании эмоционального состояния и практически не упоминали отдельные симптомы. Примерно четверть детей с респираторной и пищевой аллергией определяют здоровье как отсутствие симптомов заболевания.

Вместе с тем, ответы на вопрос «**Болезнь – это...**» имеют несколько другую направленность.

Все ответы детей на этот вопрос мы условно разделили на четыре группы (рис. 7):

Наиболее часто здоровые дети, характеризуя болезнь, описывали плохое самочувствие.

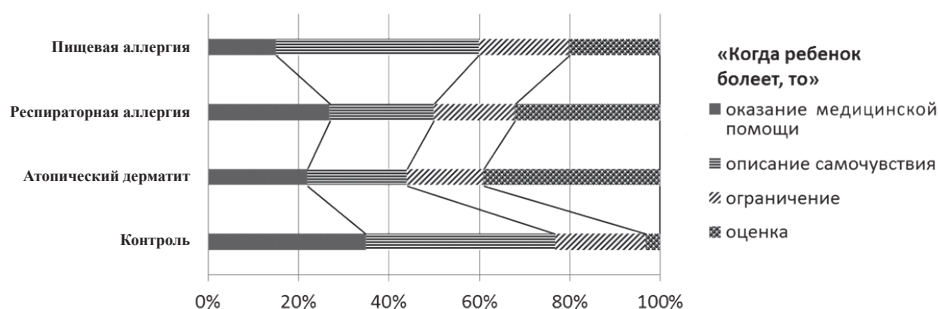


Рисунок 8. Частота встречаемости ответов на вопрос «Когда ребенок болеет, то...»

Вместе с тем некоторые из них считают, что болезнь – это ограничение или необходимость лечиться.

У детей с атопическим дерматитом при определении болезни преобладает описание самочувствия и оценка («плохо»). Гораздо реже дети с атопическим дерматитом говорят, что болезнь накладывает определенные ограничения или что необходимо лечиться.

Дети с респираторной аллергией чаще всего дают оценочное определение болезни, реже говоря о самочувствии или необходимости лечения. Характерно, что дети этой категории не говорят о болезни как об ограничении.

Дети с пищевой аллергией довольно часто говорят, что болезнь – это плохо. Гораздо реже эти дети говорят о самочувствии, ограничении жизнедеятельности или необходимости лечиться.

Ответы на вопрос «*Когда ребенок болен, то...*» позволили изучить опосредование детьми своего опыта переживания болезни. Все ответы детей мы условно разделили на четыре группы (рис. 8):

Наиболее часто здоровые дети описывали плохое самочувствие и отмечали необходимость лечения. Также они говорили о запретах, накладываемых болезнью.

Дети с атопическим дерматитом чаще всего давали оценочный ответ. В меньшей степени они говорили о необходимости оказания медицинской помощи и описывали самочувствие больного ребенка. Сравнительно небольшое количество детей с атопическим дерматитом считали, что болезнь накладывает определенные ограничения.

В ответах детей с респираторной аллергией не было выявлено значимых различий по сравнению с ответами детей с атопическим дерматитом.

Достоверные отличия мы увидели в ответах детей с пищевой аллергией. Они в большей степени описывали самочувствие ребенка. Реже дети с пищевой аллергией говорили об ограничении и давали оценочный ответ состоянию больного ребенка. Необходимость оказания медицинской помощи упоминалась детьми с пищевой аллергией редко, что ниже показателей других категорий детей с аллергиями и гораздо ниже показателя детей контрольной группы.

Такие результаты говорят о том, что подробно описать свое состояние могут лишь дети контрольной группы и дети с пищевой аллергией. Дети со всеми видами аллергических заболеваний отвечают на вопросы менее развернуто, чем дети контрольной группы. Их ответы часто носят оценочный характер и несут меньше информации об их истинном отношении к болезни и здоровью. Наряду с этим все дети примерно в равной степени понимают, что больной ребенок нуждается в медицинской помощи и имеет некоторые ограничения жизнедеятельности.

Выводы

1. Образ «здоровья» у детей контрольной группы определяется через призму «больного ребенка» и его состояния. Другими словами, здоровье – это отсутствие болезни и ее проявлений у человека. Соответственно образ «болезни» определяется ее наличием и соответствующими симптомами. В связи с этим становится понятно, что здоровые дети испытывают некий дискомфорт и понимают, что заболели, что является адекватным заключением с нормальными причинно-следственными связями.

2. Личностные качества здорового и больного человека в понимании детей контрольной

группы не сильно отличаются друг от друга. Это объясняется тем, что у здоровых детей заболевания носят кратковременный характер и не отражаются на их личности. Также здоровые дети проявляют больше решимости и самостоятельности, говоря о том, что при заболевании необходимо обратиться за помощью или сделать что-то самому. Вместе с тем дети контрольной группы достаточно логично отмечают положительные стороны «здоровья». Такие представления адекватны для ребенка старшего дошкольного возраста: дети независимо от своего состояния и самочувствия понимают и знают, почему хорошо быть здоровым.

3. У детей с атопическим дерматитом образ «здоровья» не очень резко отличается от образа «болезни». Примечательно, что этим образам они приписывают тревожность, установку на преодоление препятствий. Это позволяет говорить о решимости этих детей бороться и справляться с заболеванием, что существенно облегчает процесс лечения. Дети с атопическим дерматитом при описании болезни или больного ребенка чаще детей других категорий говорят об эмоциональном состоянии, что позволяет делать выводы о высокой степени включенности детей в эту проблему, а также о высокой эмоциональности детей данной категории.

4. Представление о «болезни» и «здоровье» у детей с респираторной и пищевой формами аллергии существенно отличалось от характеристик, данных детьми других групп. Они часто описывали болезнь через ограничение жизнедеятельности. Это может говорить о том, что дети с респираторной и пищевой формами аллергии ориентируются не на собственные ощущения и умозаключения, а на

реакцию взрослого, который их ограничил в чем-либо. В дальнейшем это может привести к развитию таких черт личности, как конформность и пассивность.

5. В описании образа «болезни» дети с респираторной и пищевой формами аллергии используют только негативные характеристики и чаще склонны давать оценку происходящему с ними (хорошо или плохо), что отражает тенденцию к примитивному и пассивному типу реагирования на ситуацию. Дети с респираторной и пищевой формами аллергии значительно чаще говорят об отстраненности как больного, так и здорового ребенка. При этом большую роль играют тревожность и общая слабость больного ребенка. На наш взгляд, такие данные говорят прежде всего о сложности рефлексии ребенка и слабо развитом представлении о самом себе. Также они не склонны ориентироваться на собственные силы для решения трудных ситуаций, что свидетельствует о выраженной потребности в авторитарной защите.

Заключение

Полученные результаты позволяют говорить о своеобразии представлений об образах «здоровья» и «болезни» детей с аллергическими заболеваниями. Они плохо дифференцируют образ себя, здорового и больного ребенка. У них преобладает пассивная позиция в преодолении жизненных ограничений, накладываемых болезнью.

Отсюда встает вопрос о необходимости обучения этих детей наблюдению, самонаблюдению, выражению собственных эмоций, дифференцированному восприятию своих ощущений.

Литература

1. **Анциферова Л. И.** Психологическая концепция Пьера Жана // Вопросы психологии. 1969. № 5. С. 178.
2. **Брофман В. В.** Об опосредствованном решении познавательных задач // Вопросы психологии, 1993. № 5. 1993. С. 30–38.
3. **Выготский Л. С.** Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6.
4. **Глотова Г. А.** Виды знаково-символической деятельности и их становление у ребенка: Автореф. дис ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1983. 24 с.
5. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
6. **Дранник Г. Н.** Клиническая иммунология и аллергология: Учеб. пособие. М.: Медицинское информационное агентство, 2003. С. 186, 393-394.

7. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. 144 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. 659 с.
9. Романова Е. С., Абушкин Б. М. Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников // Системная психология и социология. 2015. № 13. С. 5–13.
10. Рыжов Б. Н. Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5.
11. Салмина Н. Г. Знаково-символическое развитие детей в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 73–82.
12. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак: психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. 263 с.
13. Свистунова Е. В. Как ребенок воспринимает болезнь // Медицинская сестра. 2012. № 2. С. 47–52.
14. Свистунова Е. В. Ребенок и болезнь: психологический аспект проблемы // Педиатрия. Приложение к журналу Consilium Medicum. 2010. № 3. С. 29–33.
15. Холмовская В. В. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет). Сер. «Психологическая диагностика», М., 1996. 113 с.
16. Чудинова Е. В., Зайцева В. Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 44–52.
17. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 163.
18. Marks D., Murray M., Evans B., Willing C. Health Psychology: Theory, Research and Practice. Lond., 2000. P. 7–28.

References

1. Antsyferova L. I. Psychological Concept of Pierre Janet // Questions of Psychology . 1969. № 5. P. 178 .
2. Brofman V. V. About Mediated Solving Cognitive Tasks // Questions of Psychology. 1993. № 5. P. 30–38.
3. Vygotsky L. S. Tool and Sign in Child Development. Collected Works: In 6 vol. M.: Pedagogy, 1984. Vol. 6.
4. Glotova G. A. Types of Sign-Symbolic Activity and the Establishment of a Child: Autoref. Dis ... Cand. psychol. Sciences. M.: MGU, 1983. 24 p.
5. Davydov V. V. Problems Developing Training. M.: Pedagogy, 1986. 240 p.
6. Drannik G. N. Clinical Immunology and Allergology: Textbook. M.: Medical Information Agency, 2003. P. 186, 393-394.
7. Leontiev A. N., Zaporozhets A. V. Questions of Psychology Preschool Children: Sat. Art. / Ed. A. N. Leontiev and A. V. Zaporozhets. M.: International Educational and Psychological College, 1995. 144 p.
8. Piaget J. Selected Psychological Works. M., 1969. 659 p.
9. Romanova E. S., Abushkin B. M. Psychological Health System as a Factor of Socialization of Pupils // System Psychology and Sociology. 2015. P. 5–13.
10. Ryzhov B. N. Periodization System Development // System Psychology and Sociology. 2012. № 5.
11. Salmina N. G. Sign-Symbolic Development of Children in Primary School // Psychological Science and Education. 1996. № 1. P. 73–82.
12. Sapogova E. E. A Child and a Sign: Psychological Analysis of Sign-Symbolic Activity Preschooler. Tula: Priok. Vol. Publishing House. 1993. 263 p.
13. Svistunova E. V. As a Child Perceives the Disease // Nurse. 2012. № 2. P. 47–52.
14. Svistunova E. V. The Child and the Disease: The Psychological Aspect of the Problem // Pediatrics. Supplement to the Consilium Medicum. 2010. № 3. P. 29–33.
15. Kholmovskaya V. V. Diagnosis of Mental Development of Preschool Children (From 5 to 6 years). Series “Psychological diagnostics”. M., 1996. 113 p.
16. Chudinov E. V. Zaitseva V. E. Educational Modeling and Understanding of the Text // Cultural-Historical Psychology. 2014. № 1. P. 44–52.
17. Elkonin D. B. Psychology Game. – 2nd ed. M.: VLADOS Center , 1999. P. 163.
18. Marks D., Murray M., Evans B., Willing C. Health Psychology: Theory, Research and Practice. Lond., 2000. P. 7–28.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва

Статья представляет собой первую часть исследования, посвященного системной периодизации развития современной европейской цивилизации и сопоставлению начальных периодов развития цивилизации с соответствующими периодами развития человека. В качестве одного из основных критериев сопоставления рассматривается сходство целей и выразительных средства искусства определенного периода развития цивилизации и особенностей развития человека в соответствующий жизненный период, включая особенности его игровой деятельности.

Ключевые слова: системная периодизация развития, фазы системодинамики, искусство, игра, возраст цивилизации.

PSYCHOLOGICAL AGE OF CIVILIZATION

Ryzhov B. N.
MCTTU, Moscow

The article presents the first part of the study devoted to the system of periodization of the development of modern European civilization and to the comparison of the initial period of the development of civilization with the corresponding periods of human development. One of the main criteria considers the similarity of goals and means of expression of art of a certain period in the development of civilization and characteristics of human development in the particular period of life, including the features of its game activities.

Keywords: system development periods, phases of system dynamics, art, game, age of civilization.

Введение

Попыткам осмыслить причину возникновения, развития и угасания цивилизаций посвящено множество работ от начала Нового времени до наших дней. В XIX в. на смену кажущимся сегодня наивными рассуждениям И. Гердера, Н. Кондорсе или фантастическим опусам Ш. Фурье пришли не потерявшие актуальности и сейчас социологические работы О. Конта, К. Маркса, Г. Спенсера и М. Вебера. XX в. оказался не менее плодотворен. Еще в 1923 г. О. Шпенглер опубликовал свой знаменитый труд «Закат Европы» [15], в котором на основе обширного культурологического материала, относящегося к различным эпохам жизни человечества, предсказал неизбежную гибель европейской цивилизации. Несколько позже теорию круговорота сменяющих друг друга локальных цивилизаций продолжил А. Тойнби, опубликовавший в период с 1934 по 1961 г. многотомное произведение «Постижение истории» [11], почти сразу же приобретшее славу классического труда по истории цивилизаций.

Одновременно с исследованием Тойнби, в 1938 г., появилась снискавшая не меньшую

популярность работа Й. Хейзинги «Человек играющий» [13], в которой высказывается весьма интересная мысль об игровом характере культуры. Й. Хейзинга считает, что культура происходит из игры. Однако на определенном этапе развития цивилизации, в XVIII в., началось убывание игрового элемента в культуре. Труд и производство становятся идеалом цивилизации, что, по мнению автора, чревато опасностью разрушения культуры, уходящей от своих истоков.

В 1970-е годы была предложена вызвавшая д лящуюся до наших дней полемику пассионарная теория расцвета и угасания цивилизаций Л. Н. Гумилева, в которой описаны различные виды этнических систем и фазы этногенеза: подъем, акматическая фаза, надлом, инерция, обскурация и мемориальная фаза [2].

Тем не менее, несмотря на многообразие взглядов и выдвинутых концепций, большинство исследований последнего столетия представляли собой попытки предложить схему развития цивилизации, опирающуюся лишь на подмеченные авторами закономерности возникновения тех или иных исторических и культурных процессов. Они объясняли со-

циологическую и культурно-историческую реальность исходя из нее самой, не пытаясь опираться на представления о более общих закономерностях развития живой природы и, тем более, на фундаментальные природные закономерности. (Некоторым исключением в этом ряду были работы, выполненные в русле социал-дарвинистских и социал-экономических традиций, упрощенно сводивших многообразие форм социального развития к действию отдельных биологических или экономических закономерностей.) Такой подход с неизбежностью определял субъективное восприятие автором как самих исторических фактов, так и их соотношений, превращая тем самым любую попытку осмыслить ход исторического процесса скорее в литературное произведение, имеющее лишь внешнее подобие научного исследования.

Одно из альтернативных решений может быть связано с использованием системного анализа социальных явлений, позволяющего не только выделить основные фазы социальной системодинамики, но и установить некоторые аналогии в развитии социальных систем микро- и макроуровней. С учетом этого целями настоящей работы стали распространение области применения метода системного анализа на исследования социальных процессов цивилизационного уровня и построение на этой основе системной периодизации развития современной (европейской) цивилизации.

Системное единство развития человека и цивилизации

С позиций системного анализа зарождение и развитие любой живой системы, независимо от формы жизни (биологическая или социальная) и уровня системной организации (человек или социум), протекает по одним и тем же системным законам и подразумевает прохождение одних и тех же стадий или фаз системодинамики – интенсивного развития, экстенсивного развития, распада, диссипации и т.д. (подробное описание последовательности фаз системодинамики живых систем см. в [10]). Как показало исследование доминирующей мотивации людей, принадлежащих к различным возрастным группам, в системной периодизации развития человека последовательность фаз системодинамики можно соотнести с последовательно сменяющимися

друг друга эрами жизни и экзистенциальными эпохами. В том числе стартовой для развития любой живой системы фазе интенсивного развития соответствует эра становления, включающая в себя эпоху детства и эпоху юности. Следующей за ней фазе экстенсивного развития соответствует эра расцвета, включающая в себя эпоху молодости и эпоху зрелости. Далее следуют эра сохранения, соответствующая фазе диссипации и включающая эпохи среднего и зрелого возраста, и эра возврата, соответствующая фазе распада и включающая эпоху пожилого и преклонного возрастов [9].

Можно предположить, что и цивилизации как социальной сверхсистеме свойственна подобная смена экзистенциальных эпох. Разумеется, мысль о том, что цивилизация, как и человек, проходит стадию юности, расцвета и старения, не нова. Еще в 1767 г. А. Фергюсон в своем сочинении «Опыт истории гражданского общества» [12] заметил, что путь от младенчества к зрелости прodelывает не только каждый отдельный индивид, но и сам род человеческий, движущийся от дикости к цивилизации. В начале XX в. основатель педологического направления С. Холл предложил так называемую теорию рекапитуляции, получившую известность, несмотря на почти повсеместно звучавшую критику [14]. Согласно этой теории онтогенез повторяет все основные стадии филогенеза. Человеческий эмбрион проходит путь биологического развития от уровня одноклеточных животных до высших млекопитающих. Детство соответствует первобытной стадии развития общества, которую затем сменяют эпоха варварства и начало цивилизации. Период от пубертата до 25 лет, по мнению С. Холла, соответствует эпохе романтизма в европейской цивилизации.

Впоследствии один из последователей Холла, К. Гетчинсон, описал пять сменяющих друг друга периодов развития общества, соответствующих определенному возрасту жизни человека: период дикости – до пятилетнего возраста, период охоты – до двенадцати лет, пастушества – до четырнадцати, земледельческий – до шестнадцати и промышленно-торговый – до наступления зрелости [5]. Эта точка зрения, подобно теории Холла, не раз подвергалась, казалось бы, уничижительной критике, однако в отличие от множества других признанных несостоятельными концепций не была окончательно забыта. Скорее

она повторила судьбу взглядов Ч. Ломброзо. Сегодня теория рекапитуляции отвергается как целостный научный подход, но находит, тем не менее, множество подтверждений в отдельных деталях.

Вместе с тем отсутствие научно обоснованной периодизации жизни человека и общества в абсолютном большинстве исследований – от А. Фергюсона до работ, вышедших в сравнительно недавнее время (см., например, В. Д. Молостов «Старение цивилизации», 2010 [6]), неизбежно приводило к произвольности предложенных ими параллелей развития и, как следствие, к закономерной критике предложенных теории.

Трудность здесь прежде всего заключается в нахождении адекватного критерия, с помощью которого можно было бы установить длительность той или иной эпохи и, быть может, главное – определить сегодняшний психологический возраст цивилизации. Как уже было отмечено, традиционно применяемые для этой цели комплексы культурных, социальных, экономических и иных показателей ввиду их крайне субъективного истолкования большинством авторов, как правило, не имеют признаков научно обоснованных критериев.

Искусство – игра цивилизации

Одним из часто используемых показателей развития цивилизации является искусство. Для О. Шпенглера в искусстве запечатлены особенности души цивилизации, и в то же время оно является важнейшим свидетельством происходящих в обществе социокультурных изменений [15]. В отличие от этого А. Тойнби указывает на существование продуктивной напряженности между цивилизацией и искусством, которые, по мысли автора, находясь в непрерывной борьбе, постоянно обогащают друг друга [11].

Однако сам термин «искусство» остается чрезвычайно неопределенным. Существует множество работ, в которых предложены различные определения понятия «искусство». «Самовыражение художника», «составная часть духовной культуры человечества», «одна из форм общественного сознания», «исторически сложившаяся система художественного освоения мира», «вид культурной деятельности, удовлетворяющий любовь человека к прекрасному» – все эти дефиниции, несмотря на

их распространенность, не дают ответа на вопрос об исторической необходимости возникновения искусства во всех известных нам цивилизациях.

С позиций системного анализа искусство – это особый элемент цивилизации, представляющий собой информационную модель наиболее важных, существенных системных связей, возникающих в цивилизации на различных этапах ее развития. Наличие такой модели позволяет цивилизации эффективно воспроизводить и формировать необходимые для ее развития связи в различных зонах цивилизационного пространства. Этим определяется необходимость искусства для любой цивилизации.

Искусство – это эскизный проект здания или корабля, который помогает построить не один реальный дом или корабль, но сколь угодно много домов и кораблей. Искусство для цивилизации выполняет ту же роль, что игра для отдельного человека. Игра ребенка или взрослого позволяет формировать у человека необходимые для дальнейшей жизни связи (или, напротив, освободиться от ненужных, паразитических связей), лишь имитируя реальные жизненные ситуации, не подвергая себя при этом настоящему риску и опасности. Подобно этому искусство, как игра цивилизации позволяет делать то же самое для целых общественных страт и общества в целом. Так, история Ромео и Джульетты позволила бесчисленному множеству людей понять восторг юношеской любви и боль ее трагической утраты. Благодаря гению Шекспира все эти люди приобрели в той или иной мере необходимый для каждого опыт человеческих отношений, не пережив при этом личной трагедии героев пьесы.

Функциональное подобие феноменов моделирования системных связей реального мира в человеческой игре и искусстве позволяет предположить, что цели и выразительные средства, свойственные искусству определенного периода развития цивилизации, могут иметь аналогии с особенностями развития человека в соответствующий жизненный период, в том числе аналогии с целями и особенностями игр человека в этом возрасте. Таким образом, открывается возможность сопоставления возрастной периодизации жизни человека и запечатленного в произведениях искусства психологического возраста отдельных эпох развития цивилизации.

Рассмотрим с этих позиций историю зарождения и развития современной европейской цивилизации.

Европейская цивилизация. Предыстория и рождение

Формирование новой социальной системы, подобно формированию нового биологического организма, начинается в предшествующей ей материнской системе. С того момента, как часть элементов материнской системы под воздействием внешнего импульса образует новую особую структуру, которая, вступая в фазу интенсивного развития, не только быстро увеличивается в объеме, но и стремительно усложняется качественно, начинается процесс зарождения новой системы.

Для современной европейской цивилизации материнской системой стали многочисленные германские племена, в течение многих столетий угрожавшие Риму из-за Альп. Античные авторы единодушно отмечали высокий рост, силу и отвагу германцев, а также присущую им безудержную агрессивность, выделявшую их среди остальных варваров. Благодаря активной завоевательной политике, которую в эпоху Юлиев-Клавдиев, то есть со второй половины I в. н.э. до второй трети II в. н.э., Рим стал проводить в Германии, ситуация в обширных территориях к северу от Альп стала напоминать развороченный улей. Начиная со II в. столкновения Рима с германцами – предками основной массы носителей будущей цивилизации – уже шли непрерывно. В результате этих столкновений все больше германцев оседало в Риме в качестве рабов и все больше их свободных соплеменников – готов, вандалов, бургундов, франков и др. – втягивалось в борьбу с империей.

Тогда же, при императоре Клавдии, апостол Петр, как принято считать, создал первую христианскую общину в самом центре античного мира – в Риме. Именно тогда из Иудеи в античную цивилизацию было занесено семя религии, которой предстояло стать одним из системообразующих факторов будущей цивилизации.

Первые христиане Рима – в большинстве своем городская беднота и рабы – с системной точки зрения были элементами прежней античной цивилизации, поскольку все их со-

циальные связи, язык, культурные традиции, образ жизни были римскими. Но по мере того как они укреплялись в новой вере, обретая тем самым новые нравственные ценности и новый смысл жизни, они одновременно становились элементами новой системы, духовно чуждой языческому Риму.

Первые два века существования христианских общин их присутствие в Риме было практически незаметно и никак не влияло на жизнь общества. Ситуация стала существенно меняться во второй половине III в., когда возросшее количество христиан стало представлять заметную угрозу для сохранения прежних цивилизационных ценностей Рима. Ставшее ответом великое гонение, предпринятое императором Диоклетианом, затронуло уже сотни тысяч человек и стало поворотным пунктом в развитии христианства. Вскоре после завершения гонений приемный сын Диоклетиана император Константин, прозванный впоследствии Великим, издал Миланский эдикт, гарантирующий религиозную свободу на всей территории Римской империи. Фактически это означало приобретение христианством доминирующего положения в империи.

В 325 г. Константин собрал первый Вселенский Никейский собор, который установил четкую иерархию христианской церкви и закрепил особую роль римского епископа – наследника св. Петра. С этого времени западная, римская церковь становится носителем уникальной модели мировой организации, в которой скопированный с римской государственной машины порядок становится схемой мирового устройства, универсальным мировым принципом, действующим как на земле, так и на небе. В будущем эта модель будет воспринята варварскими германскими племенами, став основой системных связей в новой цивилизации.

Более ста лет после реформ Константина западная часть империи еще сохраняла значительную часть атрибутов прежней римской цивилизации, лишь постепенно уступая напору варварского нашествия. Но церковный клир и религиозно активная часть христиан уже составляли особую культурную среду, живущую своими традициями. Эта среда никогда не принимала окружающую ее античную культуру. И теперь, когда Рим погибал, христиане видели в этом закономерное возмездие велико-

му народу и городу, некогда могучему и беспощадному, пролившему реки невинной крови мучеников, а ныне бессильному, погрязшему в разврате и бездействии. Они только не могли сдержать слезы, видя, по словам свидетеля этих событий блаженного Августина, как гибнут в огне пожарищ его прекрасные дворцы и библиотеки [1].

Вскоре после взятия Рима вестготами в 410 г. десятки германских племен наводнили территорию Западной Римской империи. Некоторые из них, подобно франкам, вскоре нашли новую родину в бывших римских провинциях, иные, подобно вандалам, много раз меняли свое пристанище, но везде, куда приходили варвары, они беспощадно уничтожали остатки прежней цивилизации. Исключение (хотя и не всегда) составляли христианские храмы. Происходило это потому, что многие германские племена успели принять христианство еще до начала великого переселения народов. Другие приняли христианство несколько позже (например, король франков Хлодвиг крестился в 496 г.). Но к VI в. древние языческие верования сохраняли лишь те германцы, что остались жить в Центральной и Северной Европе, за чертой бывших римских границ. Таким образом, христианство явилось, по сути, главным каналом связи старой и нарождающейся новой цивилизации.

Здесь, однако, необходимо сделать уточнение. Большая часть расселившихся на территории бывшей империи германских племен (готы, бургунды, занявшие в конце VI в. значительную часть Италии лангобарды) были арианами, то есть последователями течения в христианской религии, осужденного как ересь еще на первом Никейском соборе. Это делало их недругами римско-католической церкви и отдавало от модели мирового порядка, который эта церковь унаследовала от Римской империи. Только мощное государство франков приняло римско-католические догматы и вместе с ними идею римской иерархии. Именно оно вместе с обновленным Римом станет одним из важнейших центров формирования новой цивилизации.



Рисунок 1. Надгробие Фредегонды, VI в. (Париж, собор Сен-Дени)

Младенчество цивилизации

Для человека младенчество – это период от рождения приблизительно до одного года. В этом возрасте ребенок быстро растет, познает мир через ощущения, сосредоточен на себе, учится хватать, играет сам с собой [7, 8].

Нечто подобное легко угадывается в скудных сведениях, которыми располагает история о государстве франков V–VI вв. За первые сто лет своего существования королевство франков почти вдвое увеличилось в своих размерах. Однако, если не считать военной экспансии, его контакты с соседями оставались на зачаточном уровне. Самые яркие страницы этого периода – потрясающая своей изуверской жестокостью война двух королей: погрязшей в убийствах красавицы Фредегонды (545–597 гг.) и ее непримиримой соперницы Брунгильды (543–613 гг.).

Искусство Западной Европы этого периода также скудно и примитивно. О нем можно судить по нескольким королевским надгробьям, включая надгробье злодейки Фредегонды в парижской королевской усыпальнице Сен-Дени (рис. 1), грубо украшенным рукоятям меча и фибулам (застежками плаща или накидки) – предметам, изначально предназначенным для хватания и простейших манипуляций. Это закономерно. Искусство хранит историческую память человечества. Но память о периоде младенчества не сохраняется ни у отдельного человека, ни у цивилизации.

Другой очаг нарождающейся цивилизации, христианский Рим, также жил весьма изолированно, если не считать непродолжительных периодов его насильственного включения в состав Византии. Разоренный и пришедший в запустение, трепещущий перед новыми ордами варваров, он окончательно утратил прежнее лицо. Население некогда величайшего города на земле уменьшилось в десятки раз. Не работал водопровод, поскольку германцы разрушили знаменитые акведуки, исчезли старинные патрицианские фамилии, бездействовало лишнее каких-либо средств городское самоуправление. Единственной сохранившейся в Риме силой был авторитет Папы. К нему,

последнему защитнику, обращались жители, когда в городе кончался хлеб или к воротам подходили враги.

А папы, как могли, защищали свой город. Подобно Григорию Великому, одному из самых уважаемых римских первосвященников VI в., равно почитаемому как католиками, так и православными, они кормили из своих запасов голодных, выкупали пленных, на последние деньги покупали у варваров рабов и отпускали их на волю. Они организовывали сопротивление варварским нашествиям и лично вели переговоры с вождями варваров. И когда те уходили, оставив город неразоренным, ликованию и религиозному энтузиазму народа не было предела, потому что у всех на глазах совершилось чудо – по заступничеству папы сам Господь спас Рим от гибели.

Все это имело далеко идущие последствия. Прегранный языческий Рим был богат, просвещен, но не религиозен. Древние римляне чтит традиции, клялись Юпитером, но к религии относились формально. Перед началом войны, например, жрецы устраивали публичные гадания о ее успешности, и, если гадание давало неблагоприятный результат, они не отчаивались, а продолжали гадать до тех пор, пока боги явно не обещали Риму победу. Даже после победы христианства во времена Константина истинно религиозной была лишь незначительная часть населения. Теперь все было иначе. Рим был нищ, и в нем мало кто мог написать свое имя (Григорий Великий вообще запретил читать что-либо, кроме Библии и богословских книг, заявив: «Невежество – мать истинного благочестия»), но теперь в Риме закладывались основы всеобщей религиозности как одной из важнейших системных связей европейской цивилизации на протяжении более чем тысячелетнего периода Средних веков.

В целом, ставшее особенно заметным в годы понтификата папы Григория Великого (590–604) укрепление римской церкви и начало формирования «нового» средневекового мировоззрения позволяет считать это время завершением младенчества европейской цивилизации.

Ранний возраст цивилизации

Следующая за младенчеством эпоха жизни человека – ранний возраст или раннее

детство – охватывает второй и третий года жизни. В начале этого периода ребенок по-прежнему сосредоточен на себе, он становится непослушным, требует к себе все больше внимания, но его собственное внимание быстро рассеивается, поскольку он может полностью концентрироваться только на одном предмете. У ребенка в этом возрасте нет «тормозов», его трудно остановить, он становится любопытным, подражает взрослым. В дальнейшем, в два-три года ребенок все более интересуется окружающим миром, становится импульсивным, действует по первому побуждению. Он начинает проверять границы дозволенного, становится более независимым, но при этом еще очень внушаемым и нелогичным. У него появляется интерес к учению.

В этом возрасте воображаемые образы формируются спонтанно. У ребенка преобладает репродуктивное воображение, механически воспроизводящее полученные впечатления [4, 7, 8]. Ребенок третьего года жизни уже может знать несколько цветов. Обычно это красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, а также белый и черный цвета. Но, начиная рисовать или раскрашивать картинки, он еще не учитывает цвет образца, а выбирает его по своему вкусу. Играет ребенок, как и раньше, в основном сам с собой.

Что же следует за эпохой младенчества европейской цивилизации? С VI по VIII в. история государства франков была полна разброда и кровавых междоусобиц, вполне оправдывая свою характеристику – «темные столетия». Однако уже в начале VIII в. там начинают происходить события, имеющие огромное цивилизационное значение. В 719 г. власть в королевстве переходит к представителю новой династии, Карлу Мартеллу, который, создав отряды тяжеловооруженных конных воинов (прообраз будущей рыцарской конницы), не только значительно расширил границы государства, но и предотвратил порабощение Западной Европы арабами, разбив вторгшихся завоевателей при Пуатье в 732 г.

Не меньшая роль в становлении новой цивилизации принадлежала его сыну Пипину Короткому. В 754 г. он был торжественно коронован в Париже римским папой и провозглашен защитником церкви. В 755 г. Пипин разгромил папских врагов, лангобардов, и передал папе во владение Центральную Италию с Римом. Таким образом, благодаря союзу папы и могу-



Рисунок 2. Надгробие франкского воина из Нидердоллендорфа, близ Бонна, VII в. (Бонн, Рейнский краеведческий музей)

щественного короля франков развитая римской церковью идея универсального мирового порядка впервые была перенесена в среду варваров – главного элемента новой цивилизации. С другой стороны, приобретя благодаря «Пипинову дару» реальную светскую власть в особом папском государстве, сама римская церковь становится уже не «закваской» формирующейся цивилизации, а ее важнейшим центром.

Западноевропейское искусство VII-VIII вв., в целом, так же мало впечатляюще, как и в предыдущий период. Те же фибулы в виде схематично изображенных зверей и птиц из золота, залитого красным стеклом, незамысловатая обработка оружия и конской упряжи, грубо высеченные рельефные надгробия (рис. 2) и фигуры Христа, в которых бросаются в глаза отсутствие правильности изображения человеческого тела и господство плоскостного стиля.

Но вместе с тем обнаруживается и нечто новое, весьма показательное с точки зрения соотношения возраста человека и цивилизации. Это новое – книжная миниатюра, появляющаяся на рубеже VII-VIII вв. в монастырях Ирландии и северной Англии, которые из-за своей удаленности и труднодоступности несколько меньше пострадали от варварских нашествий. Обязательной принадлежностью нескольких созданных там рукописных Евангелий является большой, почти в половину листа, заполненный орнаментом инициал начальной страницы. Контур орнамента, как в раскрасках для трехлетних детей, представляет собой четкие черные линии, простран-



Рисунок 3. Фрагмент инициала начальной страницы Евангелия из монастыря на острове Линдисфарн в северо-восточной Англии, 715 г. (Лондон, Британская библиотека)

ство между которыми плоско раскрашено акварельными красками (рис. 3).

Довершает сходство возрастных периодов набор используемых в книжной миниатюре красок. Он практически тот же, что в современных детских раскрасках – преобладают зеленый, красный и желтый цвета, реже встречаются лиловый и голубой.

«Кризис трехлетнего возраста» цивилизации

У человека период раннего детства завершается переломным моментом развития, получившим название «кризис трехлетнего возраста». В его основе лежат резкое изменение поведения и становление новых черт сознания ребенка. Характерными симптомами кризиса трехлетнего возраста являются негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, обесценивание, стремление к деспотизму [3, 4, 7]. Причины возникновения таких симптомов в поведении объясняются тем, что ребенок начинает осознавать себя самостоятельной личностью и проявлять собственную волю. Однако, как отмечал Л. С. Выготский, за всяким негативным симптомом кризиса «скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме» [3]. Это позитивное содержание проявляется в становлении нового уровня самосознания, развитии волевых качеств, прогрессивных изменениях в игре, познавательной и предметной деятельности [4].

Раннее детство европейской цивилизации также стремительно заканчивается на рубеже VIII-IX в. переломной эпохой Карла Великого, вошедшего в историю в качестве одного из величайших преобразователей Европы, чье

влияние на ее жизненное устройство в немалой степени ощущается и сейчас, двенадцать столетий спустя.

Старший сын Пипина Короткого Карл, еще при жизни прозванный Великим, правил большей частью Западной и Центральной Европы 45 лет – с 768 г. до своей смерти в 814 г. Вначале он довольствовался положением могущественного короля франков. Затем, по мере непрерывного расширения своих владений, прибавлял все новые и новые титулы и наконец на Рождество 800 г. был торжественно провозглашен римским папой императором возрожденной им Римской империи. Размеры созданного Карлом государства к этому времени действительно приближались к размерам Западной Римской империи, а его власть распространялась от датских границ до Каталонии и от Италии до Бретани.

Время правления Карла Великого – это непрерывная череда завоевательных походов и чрезвычайно жестоких даже для раннего Средневековья войн, в которых полностью отразился кризисный характер эпохи. Особенно затяжной и жестокой была война с многочисленным германским племенем саксов, занимавшим обширные пространства между Рейном и Эльбой. Несмотря на обещанную Карлом поддержку всем принявшим христианство, его явное военное превосходство и неизменную решимость доводить дело до конца, саксы оставались приверженцами древних культов и упорно отказывались принять новую веру и подчиниться врагу. В течение 33 лет они неизменно поднимали кровавые восстания, беспощадно уничтожая христиан и христианские храмы. Сопоставляя это время с кризисом трехлетнего возраста ребенка, в, казалось бы, бессмысленном упорстве саксов нельзя не заметить уже упомянутые очевидные симптомы кризиса – негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт.

В ответ франки действовали с такой же беспощадной последовательностью. Год за годом они отправляли в Саксонию карательные экспедиции и фактически установили там режим геноцида. Они захватывали и казнили тысячи заложников, выжигали целые области, переселяли массы людей во внутренние районы государства. Итогом войны стало полное запустение ряда саксонских земель, а некоторые из них обезлюдели настолько, что

были переданы Карлом соседним племенам славян. Однако столь же явно проявившиеся в действиях победителей симптомы кризиса – упрямство, своеволие, стремление к деспотизму – франки демонстрировали отнюдь не на всех захваченных территориях. В Италии, например, население и папа приветствовали Карла, видя в его воинах защитников и гарантов спокойствия. Скорее всего, как и у ребенка в кризисном возрасте, негативные тенденции были следствием начинающегося процесса самосознания цивилизации. Этот процесс с необходимостью включал осознание цивилизацией своих границ и конфликт между ядром и периферией системы, где еще сохранялись прежние, ставшие теперь анахронизмом, связи между своими элементами.

Наряду с начавшимся процессом самосознания цивилизации, возможно, еще более важной особенностью эпохи Карла Великого стало формирование наиболее важных системообразующих связей новой цивилизации, на многие столетия определивших уникальность ее характера. В основе этой уникальности лежал сплав нескольких психологических и социальных стереотипов. С одной стороны, это был уходящий еще в племенное прошлое стереотип германского мужчины-воина, с его непоседливостью, безудержной агрессивностью и своеобразным «кодексом чести», требовавшим держать данное слово и сохранять достоинство в любой ситуации. В недалеком будущем этот несколько облагороженный стереотип ляжет в основу рыцарской морали. С другой стороны, это были искреннее восхищение римским государственным порядком и принятие римско-католической догматики, которая для большинства и была сутью христианства.

Унаследовав от отца стремление к альянсу с римской церковью, Карл дополнил его стремлением возродить на собранных им землях основы римского порядка, уничтожив для этого традиционную для германцев власть племенных вождей. Он издал ряд указов, в которых предписывал каждому иметь своего сеньора (господина). Отныне вся империя была разделена на королевства и графства, во главе которых стояли преданные Карлу люди. Они и лично зависящие от императора бароны считались вассалами (слугами) императора. В свою очередь, они были сеньорами для своих вассалов, которым передавали в управление



Рисунок 4. Ковчег Завета. Фрагмент мозаики купола оратория в Жерминьи-Де-Пре (близ Орлеана). Франция

часть своих земельных наделов, а эти вассалы также могли быть сеньорами для своих воинов. При этом все, кто принадлежал к администрации империи или ее военному сословию, оставались свободными людьми с формально равными правами. Таким образом, была создана четкая иерархическая система управления и заложены основы феодальных отношений средневековой Европы.

Вместе с тем прежняя модель римского порядка подразумевала лишь социальную иерархию. Она кодифицировала отношения между людьми, но не могла объяснить их конечный смысл, как и смысл человеческой жизни. В отличие от этого реальность новой цивилизации заключалась в вере в неразрывную связь подобных друг другу земной и небесной иерархий. При этом земная жизнь была лишь первой ступенью движения к жизни вечной, а порядок земных отношений – несовершенной моделью Божественного порядка. В стремлении познать этот порядок мысль новой цивилизации прорывала узкие границы видимого мира. В отличие от античного понимания микрокосма человека как макрокосма вселенной в миниатюре она видела уже во всем проявление высших сил. Этот мистический взгляд на мир закладывал, тем не менее, фундамент будущей европейской экспериментальной науки, поскольку из него вытекал вывод, что, изучив опытным путем механизмы сравнительно простых яв-

лений, можно обобщить их до понимания всемирных законов.

Переломная эпоха Карла Великого нашла свое отражение в особом культурном подъеме конца VIII – начала IX в., получившем название каролингского возрождения (рис. 4, 5).

Несмотря на спорность этого термина (он был впервые использован в начале XIX в. для частичной «реабилитации» духовной жизни Европы в раннее Средневековье), культурный прогресс, наблюдавшийся при Карле и его ближайших потомках, был несомненным. Неграмотный, как и большинство его современников, Карл предпринял свой первый поход в Италию и, хотя та лежала в развалинах, он был потрясен тем, что увидел. С тех пор он сохранял постоянный интерес к античной и, особенно, римской культуре. Подражая античным образцам, Карл учредил «дворцовую академию», в которую помимо него самого и его родственников вошел ряд наиболее образованных современников. В их числе были известный богослов Алкуин и Орлеанский епископ Теодульф, сыгравший немалую роль в состоявшихся при дворе Карла дебатах об исхождении Святого Духа (утвержденное в результате дебатов решение об исхождении Святого Духа от Отца и Сына, в противоположность принятому в православии догмату об исхождении Святого Духа только от Отца впоследствии станет одной из важнейших богословских причин разрыва католической

и православной церкви). При своем дворе он создал школу для детей знати и покровительствовал созданию школ для духовенства и детей мирян. Изданный в 787 г. «Капитулярый о науках» предписывал открывать при каждом монастыре и епископской кафедре школы для монахов и клириков. Наконец, Карл поощрял возрождение строительства и организовал постройку крупного дворцового комплекса в своей резиденции в Ахене (на границе современных Германии, Бельгии и Нидерландов).

Одновременно некоторый прогресс испытало изобразительное искусство. Отчасти это заметно в построенной в 806 г. по инициативе друга Карла Орлеанского епископа Теодульфа и хорошо сохранившейся до наших дней капелле в городе Жерминьи-Де-Пре, близ Орлеана во Франции. Особенно обращает на себя внимание ориентированная на византийские образцы, и, по-видимому, созданная восточными мастерами мозаика купола капеллы, изображающая Ковчег Завета (рис. 4). Примечательно, что этот сюжет более не встречается в западноевропейской монументальной живописи.

Постепенно совершенствовалась книжная миниатюра, примером чего может служить созданное в 781–783 гг. для Карла Великого в его дворцовой мастерской в Ахене Евангелие Годескалька, названное так по имени мастера-переписчика. Книга украшена изображениями Христа (рис. 5) и несколькими сценами из жизни Карла Великого, в которых античная стилистика сочетается со средневековой символикой и орнаментом. Однако до начала IX в. положение изображаемых фигур все еще было статичным, а пропорции человеческого тела и предметов – искаженными.

В целом, несмотря на ряд позитивных моментов, искусство при Карле Великом осталось примитивно-инфантильным, вполне соответствующим раннему детству цивилизации. И лишь при его потомках в нем появляются совершенно новые черты.

Заключение

Сегодня мы являемся свидетелями быстро идущего процесса преобразования цивилизаций. Одной из сторон этого процесса является интеграция всех существующих цивилизаций с европейской. Результатом такой интеграции уже стало повсеместное распространение ев-

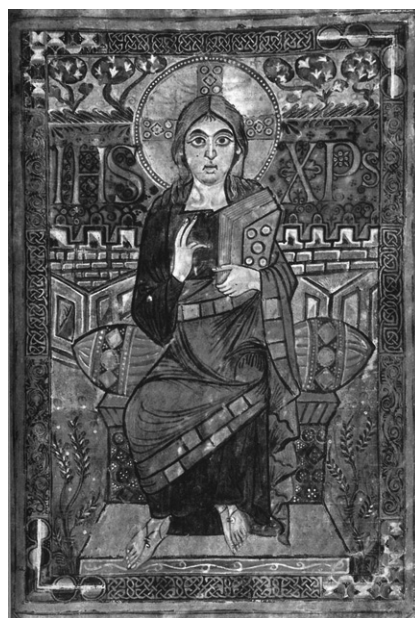


Рисунок 5. Христос во славе. Миниатюра из Евангелия Годескалька, Париж. Национальная библиотека

ропейской техники, одежды, культуры быта и многих других культурных особенностей и традиций. Языком международного общения стал английский.

В то же время сама европейская цивилизация стремительно утрачивает многие изначально присущие ей признаки. Особенно наглядно об этом свидетельствует феномен дехристианизации Европы, проявляющий себя не только в давно уже опустевших храмах, но и в законодательстве Европейского Союза.

В этой связи остро встает вопрос о том, в какой точке своего развития сегодня находится европейская цивилизация и каких цивилизационных изменений можно ожидать в наступившем столетии. Однако сколько-нибудь конкретного и аргументированного ответа на этот вопрос не дает ни одно из современных исследований.

Все это дало основание для настоящего исследования, построенного на использовании общих системных закономерностей развития живых систем и возникающих отсюда аналогиях в развитии человека и цивилизации. В представленной части исследования описаны такие аналогии, охватывающие начальный период развития европейской цивилизации – приблизительно с V по VIII в., что соответствует, согласно предложенной схеме интерпретации материала, первым трем годам жизни ребенка.

Литература

1. Блаженный Августин. Творения. Т. 3, 4. СПб.: Алетейя, 1998.
2. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. Л.: Изд. ЛГУ, 1989.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие. М.: РОУ, 1996.
5. Марцинковская Т. История детской психологии. М.: ВЛАДОС, 1998.
6. Молостов В. Д. «Старение цивилизации»: Электронная книга, 2010.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1999.
8. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
9. Рыжов Б. Н. Системная периодизация развития / Системная психология и социология. 2012. № 5.
10. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии / Системная психология и социология. 2010. № 1.
11. Тойнби А. Постигание истории. М.: Рольф, 2001.
12. Фергюсон А. Опыт истории гражданского общества. М.: РОССПЭН, 2000.
13. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. СПб: Изд. И. Лимбаха, 2011.
14. Холл С. Очерки по изучению ребенка. М.: Пучина, 1925.
15. Шпенглер О. Закат Европы. М.: Наука, 1993.

References

1. St. Augustine Creations. Vol. 3, 4. SPb.: Aletheia, 1998.
2. Gumilev L. N. Ethnogenesis and Biosphere of the Earth. L.: Izd. LSU, 1989.
3. Vygotksy L. S. The Issues of Child Psychology. SPb.: Union, 1997.
4. Kulagina I. Yu. Developmental Psychology (Child Development from Birth to 17 Years): Training manual. M.: ROWE, 1996.
5. Marcinkowska T. The History of Child Psychology. M.: VLADOS, 1998.
6. Molostov V. D. Aging of Civilization: Ebook, 2010.
7. Mukhina V. S. Developmental Psychology: the Phenomenology of Development, Childhood, Adolescence. M.: Academy, 1999.
8. The Psychology of a Person from Birth to Death. Psychological Atlas of Human Rights / Ed. by A. A. Reina. - SPb.:Prime EVROZNAK, 2007.
9. Ryzhov B. N. System Development Periods / System Psychology and Sociology. 2012. № 5.
10. Ryzhov B. N. The Basis of Systemic Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1.
11. Toynbee A. A Study of History. M.: Rolf, 2001.
12. Ferguson A. The Civil Society History. M.: ROSSPEN, 2000.
13. Huizinga J. Homo Ludens. The Playing Person. SPb: Izd. I. Limbaga, 2011.
14. Hall S. Essays on the Study of the Child. M.: The Abyss, 1925.
15. Spengler O. The Decline of the West. M.: Nauka, 1993.

ИНФЕРНАЛЬНЫЕ СИЛЫ В РОМАНЕ ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ» КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ГЕРОЯ

Консон Г. Р.
РГСУ, Москва

Интерпретирован смысл галлюцинации Ивана Карамазова в романе Достоевского «Братья Карамазовы». Выявлены в явившемся к Ивану персонаже люциферические и ариманические черты, показана степень их разрушительных действий. Метод исследования представляет собой комплекс различных типов анализа – этико-философского, психологического и литературного – и позволяет проникнуть в сущность демонистики Достоевского. Галлюцинаторный лик беса объясняется суррогатным средством защиты в нравственном судилище, которое Иван явно и подсознательно ведет над собой. В облики беса автор раскрывает несколько типов преступника – профессионального, привычного, неустойчивого, небрежного, а также виртуального, действия которого совершаются в нравственно-психологической сфере.

Ключевые слова: Бог, человек, образ, душа, бес, Люцифер, Ариман, идея, свобода.

THE FORCE OF THE INFERNAL POWER IN THE «BROTHERS KARAMAZOV» NOVEL BY F. M. DOSTOEVSKY AS THE HERO'S MECHANISM OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE

Konson G. R.
RSSU, Moscow

The meaning of Ivan Karamazov's hallucinations in Dostoevsky's novel «the Brothers Karamazov» is presented. Identified appeared to Ivan the character luciferase and arkanasa features, shows the extent of their destructive actions. Method of research is a complex of different types of analysis - ethical-philosophical, psychological, literary, allowing to penetrate into the essence of demonistic Dostoevsky. Hallucinatory face of the devil explains surrogate remedy in moral judgment, which Ivan clearly and subconsciously leads on yourself. In the guise of the devil, the author reveals several types of offender - professional, familiar, unstable, negligent, as well as virtual, whose actions are moral-psychological sphere

Keywords: God, man, the way the soul, the devil, Lucifer, Ahriman, the idea of freedom.

Введение

В одной из своих работ – «Пролегомены о демонах: Лик и личины России» Вяч. Иванов квалифицировал дьявола по разрушительным последствиям его действий, обнаружив в нем два образа – Люцифера и Аримана. «Люциферические энергии» (определение Вяч. Иванова) в человеке направляют его дух возмущения против Создателя. Это дух «первомятежника, внушающего человеку гордую мечту бого-равного бытия» [14]. «Люцифер в человеке – начало его одинокой самостоятельности, его своевольного самоутверждения в отъединении от целого, в отчужденности от “божественного всеединства”» [там же, с. 245–246].

В подобном толковании люциферических энергий Вяч. Иванов выявляет идущую от Лермонтова романтическую традицию. В таком случае, по суждению ученого, «вся человече-

ская культура создается при могущественном и всепроницающем соучастии и содействии Люцифера». А наши творческие и разрушительные энергии в большой мере оказываются его энергиями. Именно через Люцифера «мы бываем так красивы смелостью почина, дерзостью самоутверждения, отвагою борьбы – и пусть даже несчастны, но и самим красивым страданием нашим так горделиво упоены» [там же, с. 244].

Ариманические энергии связаны с духом растления. Ариман действует там, где, согласно философу, прекращается «процесс люциферического самопреодоления в человеке».

Отмеченные типы демонистики ученый находил в творчестве Достоевского, который, по его наблюдению, различал обоих демонов и, хотя писатель не называл их своими именами, Иванов был убежден, что «никто из художников не был проницательнее и тоньше

его в исследовании особенностей каждого и в изображении свойственных каждому способов овладения человеческой душой. Для него они – два проявления одной сущности (сатанинской. – Г. К.)» [там же, с. 241].

Поскольку эта пронизательная мысль до сих пор осталась не исследованной, попытаемся ее рассмотреть.

Внешний облик беса в сознании Ивана Карамазова

Бес у Достоевского выписывается не сам по себе, а в критике Христа, образ которого во всей достоевистике имеет стержневое значение. *Отношение к нему является индикатором проблемности, дающим возможность Достоевскому выявить духовность человека и через нее познание Бога и религии.* Об этом писал Б. Тихомиров: «То или иное решение “проблемы Христа” с непреложностью предопределяло для писателя и решение “проблемы человека”. Но и наоборот, в творчестве Достоевского “в человеке и через человека постигается Бог”; писатель “раскрывает Христа в глубине человека”...» [22].

Христос для Достоевского, как пишет И. Лосева, является «гарантом морального совершенства» [19, с. 197]. Именно в отношении к нему в творчестве писателя, как и во всей русской культуре, раскрылись основополагающие концепты истины, которые, по наблюдению А. Гильмановой, «в максимальной степени отражают представления о мире, иерархии сил в нем, о правящих в нем законах и, главное, – о месте и роли человека в этом космосе или хаосе. Естественно, что в текстах Ф. М. Достоевского концепты правды и истины заключают в себе основные черты мировидения писателя».

Но поскольку у Достоевского существует две картины мира, одна из которых соответствует реальной действительности, а другая является ложной, искусственной, в которой правит бесовщина, значение правды и истины еще более возрастает: «правда и истина становятся ключевыми концептами в параметрах подлинного бытия, явленного в Христе, и одновременно являются тем же и в параметрах ложного бытия, созданного человеческим сознанием» [6].

В таком видении мира для Достоевского заключалась глобальная идея спасения

человечества от катастрофизма бездуховности. В этом спасении Б. Тихомиров видит у Достоевского проявление «русской идеи», в основе которой «лежит убеждение писателя о ложности исторических путей “забывшего Христа” европейского человечества, апокалиптическое переживание близости грядущей всемирной духовной катастрофы. В самом общем виде спасение видится писателю на путях явления миру истинного, православного Христа, который в силу исторических обстоятельств сохраняется именно в душе русского человека, русского народа. Раскрыть “сияющий образ Христа”, явить его заблудившемуся миру как “путь и истину и жизнь” (Ин. 14:6) – вот в чем состоит, по Достоевскому, “русская идея”» [24].

В характеристике пришедшего к Ивану беса отметим сначала его общий абрис. Посланец Преисподней выписан Достоевским в соответствии с традициями его понимания средоточия лжи, которую писатель воспринимал как враждебное человеку явление. Даже сиюминутная откровенность беса не нарушает сложившегося о нем мнения: «Я беден, но... не скажу, что очень честен...» (с. 151) Здесь и далее ссылки даются в тексте по [11].

Однако бес у Достоевского оборачивается правдолюбцем: «к сожалению, правда почти всегда бывает нестроумна. Ты, я вижу, решительно ждешь от меня чего-то великого, а может быть, и прекрасного. Это очень жаль, потому что я даю лишь то, что могу...» (с. 154). К лживости беса отнесем и подобие благочестия, он даже божится: «Мой идеал – войти в церковь и поставить свечку от чистого сердца, ей-богу. Тогда предел моим страданиям» (с. 151).

Бес имеет определенную социальную характеристику: у него «вид порядочности при весьма слабых карманных средствах. Похоже было на то, что джентльмен принадлежит к разряду бывших белоручек-помещиков, процветавших еще при крепостном праве...» (с. 147). А. Чичерин полагает, что такое внешнее представление беса Ивану играет не менее значимую роль, чем их последующий диалог. По словам ученого, «“клетчатые панталоны”, заменившие сумрачные крылья, может быть, не менее имеют значения, чем вся последующая философская перебранка» [23, с. 271]...

Он подлаживается к человеку и пытается встроиться в систему его ценностей. Посколь-

ку Иван постоянно винит его в глупости, бес прежде всего показывает себя образованным, подтверждая свою теоретическую подкованность знанием философии Р. Декарта: «Я мыслю, следовательно, я существую» (с. 156).

Бес эрудирован в науке и искусстве, легко привлекает имена Лютера, Гейне, Льва Толстого, Белинского, Гоголя, конкретных литературных героев (Фауста и Мефистофеля, Хлестакова), современных актеров. Знает астрономию, открытие химической молекулы, плазмы. Пересыпает свою речь французскими и латинскими выражениями. Да и натура у беса тонкая. Он, по его собственному признанию, «очень чувствителен и художественно восприимчив» (с. 162), остроумен в отношении к современной медицине, к системе узких специалистов, которые лечат чуть ли не по одной ноздре каждый. Наконец, осведомлен о характере творчества Карамазова, о создании им литературной поэмы «Великий Инквизитор», в результате чего считает Ивана «молодым мыслителем» (с. 163).

Бес якобы готов сменить свои сверхъестественные привилегии на земное спокойствие: «... я отдал бы всю эту надзвездную жизнь, все чины и почести за то только, чтобы воплотиться в душу семипудовой купчихи и богу свечки ставить» (с. 156). С. Булгаков считает, что под душой семипудовой купчихи бес имеет в виду стремящегося к покою Ивана. Однако при внимательном изучении его души становится ясно, «как далек он от спокойствия веры, как оно недоступно ему, как глубоки и широки его сомнения» [5].

Он характеризует себя с позиций физиологии человека, страдающего ревматизмом, простудой, любит париться в бане, но, главное, ловко перефразируя известное изречение К. Маркса, провозглашает себя альтруистом: «Я сатана, и ничто человеческое мне не чуждо» (с. 152). (Имеется в виду одно из любимых изречений Маркса, заимствованное у римского драматурга Публия Теренция: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо» [10].) Эта фраза с ее негативной, дьявольской стороны выглядит даже правдиво. Если бы не сознание выгоды за приобретенную душу, бес бы так и позиционировал себя, ведь заботится же он о спасении души Ивана, аргументируя свое старание необходимостью свершения доброго дела. При этом он спасает далеко не все души. Бес отбирает лучшую и сохраняет ее за

счет умерщвления других, что он практикует, скрепя сердце: «Сколько, например, надо было погубить душ и опозорить честных репутаций, чтобы получить одного только праведного Иова...» (с. 163).

В итоге, несмотря на внешне пустую словоохотливость, бес оказывается весьма осведомленным собеседником, готовым втянуть в свой пристрелочный разговор намеченную жертву. А. Зеркалов в карамазовском бесе видит фантома, который «чудовищно болтлив; за потоком словесного мусора практически незаметно, что он – по-своему – логичен и последователен» [13, с. 162].

Люциферические истоки беса

Люциферические истоки беса начинаются с введения Достоевским его предыстории, о которой тот не без иронии к себе говорит, что общество приняло за аксиому историю падшего ангела: «Ей-богу, не могу представить, каким образом я мог быть когда-нибудь ангелом. Если и был когда, то так давно, что не грешно и забыть. Теперь я дорожу лишь репутацией порядочного человека и живу как придется, стараясь быть приятным» (с. 151). Входя в раж, бес сетует на преследующее его ложное клише, считает, что он – «человек оклеветанный», что у него «от природы сердце доброе и веселое» (с. 155).

С Иваном бес весьма почителен и призывает его быть более вежливым: «Если я схожусь с тобою в мыслях, то это делает мне только честь, – с деликатностью и достоинством проговорил джентльмен» (с. 151). Он вообще всячески расположен к Ивану. Об этом красноречиво говорит уже его внешность. Физиономия беса «складная и готовая, судя по обстоятельствам, на всякое любезное выражение» (с. 148).

Зная себе цену, бес без ложной скромности считает в мироздании свою персону незамеченной: «я, например, прямо и просто требую себе уничтожения. Нет, живи, говорят, потому что без тебя ничего не будет» (явный слепок с карнавально-бутафорских пассажей гоголевского Хлестакова. – Г. К.) (с. 155). В оценке своей особи он, конечно, большой оригинал. Переворачивает картину мира с ног на голову: «Я, может быть, единственный человек во всей природе, который любит истину и искренно желает добра» (с. 162).

Осознавая свое «величие», бес также подвергает сомнению существование мира, Бога и его антипода: «Все, что кругом меня, все эти миры, бог и даже сам сатана, – все это для меня не доказано, существует ли оно само по себе или есть только одна моя эманация, последовательное развитие моего я, существующего одновременно и единолично...» (с. 156).

Продолжая лгать, исповедует философию нигилизма: «...я определен “отрицать”, между тем я искренне добр и к отрицанию совсем не способен» (почти Розина из «Севильского цирюльника» Дж. Россини: «Я так безропотна». – Г. К.). Не может позволить себе лишиться мир возможности его критиковать (камешек в критицизм Канта. – Г. К.): «Без отрицания-де не будет критики, а какой же журнал, если нет “отделения критики”? (адаптация под интересы Ивана. – Г. К.)» (с. 155).

Бес уверен, что без критики будет одна «осанна» (завидное диалектическое мышление. – Г. К.). Однако, по его разумению, для жизни этого мало: «Надо, чтоб “осанна”-то эта проходила через горнило сомнений (еще один булыжник в критический разум Канта. – Г. К.)... если бы на земле было все благо разумно, то ничего бы и не произошло. Без тебя (то есть без беса. – Г. К.) не будет никаких происшествий, а надо, чтобы были происшествия. Вот и служу скрепя сердце, чтобы были происшествия, и творю неразумное по приказу (иллюзия бесправного и подневольного существа. – Г. К.)» (с. 155-156).

В подобном диалектическом суждении М. Гус видит высказывание беса о свободе морального выбора: «Иван говорил, что он не принимает мира, в котором для гармонии необходимо страдание. А его второе “я” – бес – утверждает, что только так и может существовать мир. Следовательно, бунтарь-богоборец Иван Федорович не может решить для себя вопрос: есть ли у человека свобода выбора между добром и злом, свобода воли, существует ли объективная вина человека и его ответственность, или же “все позволено” и критерием поведения является принцип пакостника и сладострастника Федора Павловича: жить только для своего удовольствия» [9, с. 527].

С осознанием диалектического порядка вещей в мире бес проявляет чудеса выдержки и благодаря своему якобы волевому характеру отказывается петь «осанну», понимая, что после его пения все бы тотчас исчезло, «угасло

на свете и не стало бы случаться никаких происшествий». Потому-то бес исключительно по долгу службы и по своему социальному происхождению якобы вынужден «задавить в себе хороший момент и остаться при пако-стях. Честь добра кто-то берет всю себе, а мне оставлены в удел только пакости» (опять псевдораскаяние. – Г. К.) (с. 162).

Приспосабливаясь к интересам Ивана, бес резонно замечает, что диссонанс, который он вносит в мироздание, совершенно необходим для его развития и, конечно же, выражаясь современным языком, для существования средств массовой информации. В противном случае ими никто не будет интересоваться. Бес уверен, если он «рвякнет “осанну”, и тотчас исчезнет необходимый минус и начнется во всем мире благо разумие, а с ним, разумеется, и конец всему, даже газетам и журналам, потому что кто ж на них тогда станет подписываться» (с. 163).

Философские рассуждения беса для пущей убедительности принимают исповедальный, очень похожий на правду характер: «страдание-то и есть жизнь. Без страдания какое было бы в ней удовольствие – все обратилось бы в один бесконечный молебен: оно свято, но скучновато (еще немного – и перед нами Онегин с Печориным. – Г. К.). Ну а я? Я страдаю, а все же не живу. Я икс в неопределенном уравнении. Я какой-то призрак жизни, который потерял все концы и начала и даже сам позабыл наконец, как и называть себя» (с. 156).

Бес оказывается опытным психологом, подтрунивающим над Иваном: «Но колебания, но беспокойство, но борьба веры и неверия – это ведь такая иногда мука для совестливого человека, вот как ты, что лучше повеситься» (с. 159). Он не только знает людские пороки (сплетни, доносы, которые, кстати, по его признанию, практикуются и в подземном царстве), но и осуждает их, а также реформы, которые перенесены с чужих учреждений и на неподготовленную почву.

Таким образом, бес, подлаживаясь под мировосприятие Ивана, приближается к сущности человека, вполне заслуживающего карамзовского доверия. Но дальше правдоподобной лжи его потуги не простираются. А Гильманова справедливо считает, что в такой ложной картине мира, которую создает бес, «и правда, и истина находятся вне человека, происходит

подмена истины ложью, в параметрах замкнутого эгоцентрированного сознания верх заменяется на низ. Так, Божья правда, истина света названы бесом в «Братьях Карамазовых» «фантастическими», а ложное видение мира называется им же «земным реализмом», «реальной жизнью», неотъемлемым свойством которой является страдание» [6].

Бес как ариманическая сила

Ариманические качества беса проявились в его стремлении дискредитировать в глазах Карамазова моральные ценности. На вопрос Ивана, какие муки практикуются в подземном мире, бес выделяет моральные: «Все больше нравственные пошлы, “угрызения совести” и весь этот вздор. Это тоже от вас завелось, от “смягчения ваших нравов”» (с. 157). В комментариях к этому «этическому направлению» под землей бес предстает как торжествующий резонер: «Ну и кто же выиграл, выиграла одни бессовестные, потому что ж ему за угрызения совести, когда и совести-то нет вовсе. Зато пострадали люди порядочные, у которых еще оставались совесть и честь...» (с. 157). А впоследствии раскрывается как аморалист: «Не требуй от меня “всего великого и прекрасного” и увидишь, как мы дружно с тобой уживемся...» (с. 161).

Наконец, бес раскрывается как антихрист: «...надо всего только разрушить в человечестве идею о боге, вот с чего надо приняться за дело!.. Раз человечество отречется поголовно от бога (а я верю, что этот период – параллель геологическим периодам – совершится), то, само собою, без антропофагии, падет все прежнее мировоззрение и, главное, вся прежняя нравственность, и наступит все новое» (с. 164). М. Бахтин в этом откровении видит «не суждение о мире, а личное неприятие мира, отказ от него, обращенный к богу как к виновнику мирового строя» [1, с. 289-290]. А. Латынина же в богоборческой позиции Достоевского как условия осуществления идеи «все дозволено» усматривает преемственные связи романов Достоевского «Бесы» и «Братья Карамазовы» с философией Ницше [18, с. 247].

Как явствует из бесовских мечтаний, бес исповедует новую, безнравственную мораль, основанную на стремлении человека стать человеко-богом: «так как бога и бессмертия

все-таки нет, то новому человеку позволительно стать человеко-богом (а фактически человеко-дьяволом. – Г. К.), даже хотя бы одному в целом мире, и, уж конечно, в новом чине, с легким сердцем перескочить всякую прежнюю нравственную преграду прежнего раба-человека, если оно понадобится. Для бога не существует закона!» (с. 164-165).

А. Зеркалов в этой филиппике беса обнаруживает появление дьяволо-человека, поставленного «на традиционное место Бого-человека, владыки и управителя “мира Божьего”». И он, этот дьяволо-человек, объясняет, почему мир так плох, почему Иван от него отказывается...» [13, с. 162]. По мнению же Н. Бердяева, «человеческая мысль о том, что человеческая личность есть высочайшее последнее, что Бога нет и что человек сам есть бог, есть мысль плоская, принижающая, а не возвышающая человека и мысль кошмарная» [4, с. 189-190]. Вместе с тем существование образа Бога Бердяев объясняет не как находящуюся над человеком реальность и не объективацию универсальной идеи, а как экзистенциальную встречу, «трансцендирование, и в этой встрече Бог есть личность» [там же, с. 189]. Здесь ирония проявилась в том, что Карамазов вопросы несовершенного мира обсуждает не с Богом, а с бесом. На это обращала внимание А. Карасева, прослеживая традиции Достоевского в творчестве Бродского [15].

В основе этой антиморали лежат плотские устремления: «Люди совокупятся, чтобы взять от жизни все, что она может дать...» (с. 164). Антимораль беса опасна тем, что он, пропагандируя ее, перестает врать. Он делает провидческое высказывание, во многом характеризующее как современную Достоевскому модель общества, так и последующие: «Ежечасно побеждая уже без границ природу, волею своей и наукой, человек тем самым ежечасно будет ощущать наслаждение столь высокое, что оно заменит ему все прежние упования наслаждений небесных» (с. 164). «“Все дозволено” и шабаш!» – в экстазе восклицает бес, снимая со всех потребность в оправдании (с. 165).

Такой лозунг А. Луначарский считал циничным и мещанским. В отличие от Ницше, у которого образ сверхчеловека, согласно Луначарскому, был регламентирован «некоторым идеалом возвышенной самодисциплины», циник-мещанин Достоевского с лозунгом «Все позволено... работал зубами, когтями и ка-

блуклами, чтобы пробиться к сладкому пирогу. И в самом Достоевском жил мещанин такого типа: конквистадор и садист» [20, с. 163]. Подобный человек, согласно философу В. Соловьеву, когда он находится в состоянии психического и нравственного недуга и «основывает свое право действовать и переделывать мир по-своему, такой человек, каковы бы ни были его внешняя судьба и дела, по самому существу своему есть убийца; он неизбежно будет насиловать и губить других и сам неизбежно погибнет от насилия» [21, с. 541]. Действительно, сам Иван, как отмечает Е. Кийко, не выносит своей идеи вседозволенности и заболевает горячкой [16, с. 129].

Идея «“все дозволено” и шабаш!» смыкается с пониманием свободы. Как известно, Достоевский определил две модели жизненного пути – человекобожества и богочеловека. Первая – это образец абсолютной свободы человека, когда отвергаются всяческие авторитеты и, главное, Бог. Подобный путь для человечества является пагубным. Таковую свободу Ч. Горбачевский считает негативной. По его наблюдению, «для Достоевского и его интерпретаторов негативная свобода неминуемо ведет к рабству у собственной природы, рабству у собственных необузданных страстей, зачастую приводит героев писателя к трагедии. Достоевский показывает, что человеческое своеволие, чем бы оно ни мотивировалось, как бы оно ни осмыслялось, каким бы образом ни переживалось, в конечном счете неизбежно обращается против самого своевольца» [7]. Уверовавший в такую негативную свободу человек проходит у Достоевского определенную эволюцию, которую проследил Горбачевский: «Становление на путь зла, крайнее своеволие → преступление → не раскаяние → новые преступления → отказ от общих этических норм, от религии Христа → угасание в небытии или самоубийство» [там же].

Другая модель – следование Богу. Этот путь писатель, как известно, считал спасительным, предопределяющим духовную свободу. Горбачевский такую модель расценивает как позитивную, предполагающую «внутреннюю дисциплину, самоограничение. Это внутренняя собранность, внутренняя форма личности (Г. Померанц), где “единственная свобода – победить себя” (Достоевский)... В художественном мире Достоевского позитивная свобода органично связана с переживанием

ответственности. Там, где нет ответственности, – там не может быть и позитивной свободы» [там же].

Поэтому идея «все позволено» – это, по справедливому мнению Горбачевского, «человеческая пакость; стихийная, иррациональная, спонтанная свобода» [там же]. С ней Бес ожидает появления сверхчеловека: «Человек возвеличится духом божеской, титанической гордости и явится человекобог» (с. 164). Н. Бердяев, сравнивая позиции Достоевского и Ницше в трактовке данных понятий, писал так: «В человекобоге погибает человек, и в Богочеловеке сохраняется человек. Только христианство спасает идею человека, навеки сохраняя образ человека. Бытие человека предполагает бытие Бога. Убийство Бога есть убийство человека. На могиле двух великих идей – Бога и человека (христианство – религия Богочеловека и Богочеловечества), восстает образ чудовища, убивающего Бога и человека, образ грядущего человекобога, сверхчеловека, антихриста. У Ницше нет ни Бога, ни человека, а лишь неведомый сверхчеловек. У Достоевского есть и Бог, и человек. Бог у него никогда не поглощает человека, человек не исчезает в Боге, человек остается до конца и навеки веков. В этом Достоевский был христианином в глубочайшем смысле слова» [3]. Е. Белякова также пишет, что Достоевский «при предполагаемом выборе между истиной и Христом остается с Христом. При этом его Христос являет собой абсолютное воплощение любви и всепрощения, обращенных к человеку» [2].

Р. Зайцев в идее человекобога и Богочеловека видит мышление человека-игрока. По его мнению, «это личность, поработанная подпольем утопических фантазий, максималистских мечтаний о спасении человечества от неминуемых бед или принужденная к игре нормами общественного поведения; личность, состоящая в тайных организациях, активно интригующая, строящая заговоры, испытывающая наслаждение от азарта состязания; личность, склонная к лицедейству, актерству, ложному юродству, представлению всевозможных ролей или к простому укрыванию правды, обману; личность, для которой кощунство и святотатство – свои и чужие – есть необходимая привычка, для которой единственным высшим нравственным авторитетом служит человекобог в противоположность Богочеловеку» [12].

От этого рукой подать до психологии сверхчеловека Ф. Ницше, для которого, как пишет П. Гуревич, смерть Бога стала «началом крушения всех ценностей» [8, с. 431]. Следовательно, неожиданно проступившие здесь *правдивость и провидение беса – этот абсолютный нонсенс – в данном случае оказывается страшнее его лжи.*

Заключение

Из приведенного выше анализа ясно, что галлюцинация Ивана, принимающая очертания беса, при его внешне цельном облике далеко не однородна. Бес (который для Карамазова фактически является самообманом), естественно, безбожник, бунтовщик и ниспровергатель моральных ценностей, опутывает Ивана ложью в целях аргументации в его сознании идеи вседозволенности, внушенной Смердякову и принятой им как разрешение на убийство Федора Павловича.

В итоге галлюциаторный образ беса в катастрофическом сознании Карамазова оказывается не просто эманацией его фантазии

или слепком с его больной души, а средством психологической защиты!

В целом, в облике беса сочетается несколько типов преступника, которые классифицированы в системе В. Бурлакова. К ним относятся профессиональный, привычный, неустойчивый и небрежный [17, с. 80-81]. К этим типам следует добавить еще один. Назовем его виртуальным, действия которого совершаются в нравственно-психологической сфере. Виртуальный преступник провоцирует жертву на отречение от морали, совести или души (своего «я») во имя материальной выгоды и взамен получает интеллектуального, но бездуховного зомби. Такая сделка направлена не на телесное убийство человека, а на духовное, при котором он теряет свою душу и таким образом приобщается к кругу нелюдей. При этом сам искуситель может быть умным и остроумным, эрудированным и обаятельным, интеллигентным и доброжелательным. Опасность такого преступника-Аримана, который для привлечения жертвы пользуется люциферическими качествами, становится фатальной, что делает грехопадение человека неизбежным.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. М.: Советская Россия, 1979. 320 с.
2. **Белякова Е.** Христианская идея в художественном мире И. С. Тургенева и Ф. М. Достоевского: Дис. ... канд. филол. наук. Кострома, 2000. 151 с.
3. **Бердяев Н. А.** О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды / Ред.-сост. Л. И. Новикова и И. Н. Сиземская. М.: Флинта, 1999. 312 с.
4. **Бердяев Н. А.** Миросозерцание Достоевского. Прага, 1923 // ВЪхи: Библиотека русской религиозно-философской и художественной литературы. URL ссылки: <http://www.vehi.net/berdyayev/dostoevsky/08.html>
5. **Булгаков С. Н.** Иван Карамазов (в романе Достоевского «Братья Карамазовы») как философский тип: Публичная лекция // Библиотека русской религиозно-философской и художественной литературы. URL ссылки: <http://www.vehi.net/bulgakov/karamaz.html>
6. **Гильманова А. В.** Концепты правды и истины в языковом сознании Ф. М. Достоевского: Дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2007. 195 с.
7. **Горбачевский Ч. А.** Категория свободы в творчестве Ф. М. Достоевского и ее интерпретация в русской религиозно-философской критике рубежа XIX–XX веков: Дис. ... канд. филол. наук. Магнитогорск, 2005. 192 с.
8. **Гуревич П. С.** Психология чрезвычайных ситуаций: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 495 с.
9. **Гус М. С.** Идеи и образы Ф. М. Достоевского. – 2-е изд., доп. М.: Художественная литература, 1971. 592 с.
10. **Добрицкий А. М.** Штрихи к портрету Маркса // Красное Знамя (газета). 15.05.2008.
11. **Достоевский Ф. М.** Братья Карамазовы: Роман в четырех частях с эпилогом / Под общ. ред. Г. М. Фриденлендера и М. Б. Храпченко; Сост. Г. М. Фриденлер // Собрание сочинений в двенадцати томах. Т. 12. 544 с. М.: Правда, 1982.
12. **Зайцев Р.** Стихия игры в творчестве Ф. М. Достоевского: Дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2006. 205 с.
13. **Зеркалов А. И.** Этика Михаила Булгакова. М.: Текст, 2004. 239 с.
14. **Иванов Вяч. И.** Прологомены о демонах: Лик и личины России // Вячеслав Иванов. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 3. С. 243–252.

15. **Карасева А. В.** Традиции Ф. М. Достоевского в творчестве И. Бродского: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2012. 18 с.
16. **Кийко Е. И.** Из истории создания «Братьев Карамазовых» (Иван и Смердяков) // Достоевский: Материалы и исследования / Ред. Г. М. Фридлендер. В 2 т. Т. 2. Л.: Наука, 1976. С. 125–129.
17. Криминология: Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Бурлакова, Н. М. Кропачева. СПб.: Санкт-Петербургской государственной университет; Питер, 2003. 432 с.
18. **Латынина А. Н.** Достоевский и экзистенциализм // Достоевский – художник и мыслитель: Сб. статей. М.: Художественная литература, 1972. С. 210–259.
19. **Лосева И. Н.** Бунт против насилия в творчестве Ф. М. Достоевского (1821–1881) // Русские мыслители / Науч. ред. И. Н. Лосева. Ростов-н/Д: Феникс, 2003. С. 193–205.
20. **Луначарский А. В.** Достоевский как мыслитель и художник // Луначарский А.В. Статьи о литературе. В 2 т. Т. 1: Русская литература XIX – начала XX века. М.: Художественная литература, 1988. С. 160–179.
21. **Соловьев В. С.** Три речи о Достоевском // Федор Достоевский. Российские судьбы: Жизнеописание, факты, гипотезы, портреты и документы в 30 книгах / Сост. М. В. Кузнецова; С. Н. Бабурин. М.: Новатор, 1997. С. 522–548.
22. **Тихомиров Б. Н.** Религиозные аспекты творчества Ф. М. Достоевского: Проблемы интерпретации, комментирования, текстологии: Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2006. 567 с.
23. **Чичерин А. В.** Достоевский – искусство прозы: Сб. статей / Отв. ред. К. Н. Ломунов. М.: Художественная литература, 1972. С. 260–283.

References

1. **Bakhtin M. M.** Problems of Dostoevsky's Poetics. Ed. 4th. M.: Soviet Russia, 1979. 320 p.
2. **Belyakova E.** The Christian Idea in the Art World I. S. Turgenev and F. M. Dostoevsky: Dis. ... candles the topic of Degree Work. Sciences. Kostroma, 2000. 151 p.
3. **Berdyayev N. A.** About the Man, his Freedom and Spirituality // Selected papers / Ed. comp. L. I. Novikov and I. N. Sizemskaya. M.: Flint, 1999. 312 p.
4. **Berdyayev N. A.** The Philosophy of Dostoevsky. Praha, 1923 // Why: Library of Russian religious Philosophy and Literature. URL: <http://www.vehi.net/berdyayev/dostoevsky/08.html>
5. **Bulgakov S. N.** Ivan Karamazov (Dostoevsky's Novel "The Brothers Karamazov") as a Philosophical Type): Public Lecture // Library of Russian Religious Philosophy and Literature. URL: <http://www.vehi.net/bulgakov/karamaz.html>
6. **Gilmanov A. C.** Concepts of Truth in the Linguistic Consciousness of F. M. Dostoevsky: Dis. ... candles. the Topic of Degree Work. Sciences. Kaliningrad, 2007. 195 p.
7. **Gorbachevskiy Ch. A.** Category of Freedom in the Works of F. M. Dostoevsky and its Interpretation in the Russian Religious-Philosophical Criticism of the Turn of XIX-XX Centuries: Dis. ... Candles the Topic of Degree Work. Sciences. Magnitogorsk, 2005. 192 p.
8. **Gurevich P. S.** Psychology of Emergencies: Textbook. A Manual for Students. M.: UNITY-DANA, 2007. 495 p.
9. **Gus M. C.** Ideas and Images of F. M. Dostoevsky. Ed. 2nd, supplementary. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1971. 592 p.
10. **Dobrucki A. M.** Strokes to the Portrait of Marx // Red Flag (the newspaper). 15.05.2008.
11. **Dostoevsky F. M.** The Brothers Karamazov: A Novel in Four Parts With Epilogue / General ed. G. M. Friedlander and M. N. Khrapchenko; Comp. G. M. Friedlander // Collected Works in 12 vol. Vol. 12. 544 p. M.: True, 1982.
12. **Zaitsev R.** The Elements of the Game in the Works of F. M. Dostoevsky: Dis. ... Candles. the Topic of Degree Work. Sciences. Ivanovo, 2006. 205 p.
13. **Mirrors A. I.** Ethics of Mikhail Bulgakov. M.: Text, 2004. 239 p.
14. **Ivanov V. I.** Prolegomena about demons: The Face and the Mask of Russia Vyacheslav Ivanov. Collected Works. In 4 vol. Vol. 3. P. 243–252.
15. **Karasev A.** Century Tradition of F. M. Dostoevsky in the Works of I. Brodsky: Authoref. dis. ... Candles. the Topic of Degree Work. Sciences. Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University, 2012. 18 p.
16. **Kiyko E. I.** From the History of "The Brothers Karamazov" (Ivan and Smerdyakov) // Dostoevsky: Materials and Research / Ed. M. Friedländer. Vol. 2. L.: Nauka, 1976. P. 125–129.
17. Criminology: the Textbook for High Schools / Ed. C. N. Burlakova, N. M. Kropacheva. SPb.: St. Petersburg State University; Peter, 2003. 432 p.

18. **Latynina A. N.** Dostoevsky and Existentialism // Dostoevsky – the Artist and the Thinker: Sat. Senior / Ed. K. N. Logunov. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1972. P. 210–259.
19. **Losev I. N.** The Revolt Against Violence in the Works of F. M. Dostoevsky (1821–1881) // Russian Thinkers / Ed. I. N. Losev. Rostov n/D: Phoenix, 2003. P. 193–205.
20. **Lunacharsky A. C.** Dostoevsky the Thinker and Artist // Lunacharsky A. C. Articles about Literature: In 2 vol. Vol. 1: Russian Literature of the XIX – early XX Century. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1988. P. 160-179.
21. **Soloviev V. C.** Three Speech about Dostoyevsky // Fyodor Dostoevsky. Russian Destiny: Biography, Facts, Hypotheses, Portraits and Documents in 30 Books / Comp. M. C. Kuznetsov, C. N. Baburin. M.: The Innovator, 1997. P. 522–548.
22. **Tikhomirov B. N.** Religious Aspects of Creativity F. M. Dostoevsky: Problems of Interpretation, Commentary, Textual Studies: Dis. ... Dr. the Topic of Degree Work. Sciences. SPb., 2006. 567 p.
23. **Chicherin A. C.** Dostoevsky – the Art of Prose: Sat. Senior / Ed. K. N. Logunov. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1972. P. 260–283.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ СЕРЕДИНЫ XVIII ВЕКА. А. П. СУМАРОКОВ

Иванов Д. В.
НГПУ, Новосибирск

В статье рассмотрены ведущие идеи одного из основоположников российского просветительства А. П. Сумарокова, внесшего вклад в развитие отечественной психологической мысли XVIII столетия. Используются историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация его представлений о человеческой природе, о тех принципах, которые позволили отечественному просветителю описывать психологические феномены.

Ключевые слова: человеческая природа, естество, система психологических понятий, человековедение, кардиогностический принцип, психология сердца, разумность, добродетельность.

PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA IN THE MIDDLE OF XVIII CENTURY. A. P. SUMAROKOV

Ivanov D. V.
NSPU, Novosibirsk

The article deals with the leading ideas of one of the founders of the Russian enlightenment A. P. Sumarokov, who contributed to the development of domestic psychological thought of the XVIII century. The article uses the historical-psychological reconstruction and psychological interpretation of his ideas about human nature, the principled positions that allow domestic educator describe psychological phenomena.

Key words: human nature, being, system of psychological notions, humanities, kardiognostichesky principle, psychology heart, intelligence, righteousness.

Введение

Исследование историко-психологических вопросов генезиса отечественной психологической мысли и основных ее концептов остается актуальным направлением в гуманитарной науке, что вполне согласуется с современными задачами истории психологии, с необходимостью изучения эволюции системных характеристик формирования психологического знания, которое позволяет обнаруживать «зоны роста» на современном этапе [10, с. 5].

Отечественная психология прошла в своем становлении ряд уникальных этапов, поэтому неудивительно, что она предстает самостоятельной, «весьма оригинальной частью развития мировой психологической науки» и, как пишет историк психологии Б. Н. Рыжов, «в значительно большей мере, чем в других странах, отражает особенности национального исторического пути» [9, с. 164]. К таким особенностям можно отнести огромный интерес к человеку, его природе, естеству, потенциальным возможностям и способностям, его эмоционально-чувственному миру, изучение ко-

торого стало характерным для отечественной психологической мысли эпохи Просвещения.

Благодаря преобразовательной деятельности Петра Великого, повлиявшей на весь российский мироклад, появился «новый» человек, движимый желанием переустройства России, готовый проявить свои способности и занять достойное место в обществе «по праву» своего труда на «благо отечества». «Новый» человек желал знать собственный внутренний мир и управлять им. Идущие навстречу потребностям «нового» человека, русские просветители, охваченные идеей преобразования человеческой природы, намечали пути изучения и подыскивали адекватные методы ее совершенствования. Психологическая интерпретация и историко-психологическая реконструкция позволяют выделить значимые идеи и их авторов, искавших ответы на вопросы «нового» человека эпохи Просвещения, представить «особенности национального исторического пути» отечественной психологии этого времени. В настоящей работе рассматриваются ведущие взгляды одного из основоположников российского просветитель-

ства – А. П. Сумарокова, внесшего существенный вклад в развитие отечественной психологии XVIII столетия.

А. П. Сумароков – основоположник отечественной просветительской мысли

Психология как область познания человеческой природы и описания человеческих нравов и естества благодаря обширной философской, этической, художественной литературе и патристике обретает в середине XVIII в. «новое» дыхание и активно развивается. В этой столь значимой для эпохи Просвещения области приложения творческих сил трудится «цвет рыцарства» – «младое» поколение, воспитанное на изданном по повелению Петра I сборнике житейской мудрости «Юности честное зеркало» [16, с. 4–65 и др.], борющееся за претворение петровских преобразований в жизнь. «Юности честное зеркало» – уникальный документ эпохи, свод тех правил, норм и требований, которые способствовали формированию нужного обществу образа действий человека. Психологическая интерпретация данного источника показывает, что он содержит параметры, влияющие на становление таких качеств и свойств личности, которые способствовали достижению успеха в петровском обществе. «Юности честное зеркало» – кодированная система идентификаций, культурная компонента роста и реализации субъектами социальных отношений, своих потенциальных возможностей в эпоху российского Просвещения. Среди последних – представитель древнего рода, русский поэт-философ, писатель, просветитель Александр Петрович Сумароков (1717–1777), который «близок нашему сегодняшнему мироощущению, возможно, даже в большей степени, чем своим поздним современникам» [1, с. 183]. Однако, несмотря на это, психологические представления Сумарокова остаются вне общего круга интересов отечественных историков психологии.

Сумароков принадлежал к старинному дворянскому роду. Поэтому неудивительно, что он был отдан в открывшийся в 1731 г. Сухопутный шляхетский корпус – «рыцарскую академию» (С. И. Николаев), где, как и многие дворянские дети, проходил подготовку к военной и светской службе. Воспитанники «рыцарской академии» получали фундаменталь-

ное образование и профилизацию в военных, юридических, политических, литературных дисциплинах, обучались навыкам фехтования и верховой езды, музицирования, танцам, основам дворянской этики.

Феномен Сухопутного шляхетского корпуса проявился в том, что эта «рыцарская академия» внесла вклад в становление идеи личности в российском обществе, гуманными методами воспитывала чувство собственного достоинства, осознание своей уникальности и неповторимости у человека эпохи Просвещения, развивала его интеллект и эмоционально-волевую сферу. «Рыцарская академия» способствовала профессиональной подготовке будущих военных, юристов, ученых и служащих на «благо России», а главное – дала возможность развиваться литературным, философским талантам у обучавшихся здесь будущих деятелей Просвещения второй половины XVIII столетия, среди которых М. М. Херасков, И. П. Елагин, Я. Б. Княжнин и др.

После окончания Сухопутного шляхетского корпуса и непродолжительной государственной службы Сумароков – действительный статский советник – сосредоточился на литературной деятельности, создавая оды, притчи, сатиры, пьесы, басни и т.п. Неудивительно, что литературная деятельность привела Сумарокова, «одного из умнейших и живейших писателей наших» (П. А. Вяземский) [4, с. 247], к пониманию необходимости высказаться по различным философско-психологическим, педагогическим и иным вопросам, касающимся природы человека, его взаимоотношений с обществом.

Сумароков переводил Вольтера и переписывался с ним, полемизировал с Руссо, изучал труды Декарта, Гоббса, Монтескье [3, с. 51–52; 15, с. 127–140, 226–228], что говорит о широких научных интересах этого мыслителя и указывает на включенность в его общий тезаурус философско-психологических концептов и понятий на уровне современной ему западно-европейской мысли. Общение с выдающимися деятелями «философского века» создало предпосылки и к собственным размышлениям Сумарокова о мире и человеке в нем. В мировоззрении Сумарокова мы находим также представления о русской истории, культуре и литературе, философско-психологических текстах, содержащих основные идеи отечественного «любомудрия». Сам Сумаро-

ков считал «любомудрие» способом понимания смысла человеческого существования, «утоления смертного страха». В статье «Основание любомудрия» просветитель подчеркивает ценность этого понятия для человека эпохи Просвещения [11, с. 283–292].

Современник Сумарокова Н. И. Новиков в «Опыте исторического словаря о российских писателях» (1772) писал о заслуженной им своими произведениями славе среди россиян, «чужестранных академий и славнейших европейских писателей» [7, с. 350]. Историк и философ Н. М. Карамзин считал, что «имя Сумарокова» так же «велико, как имя Ломоносова» [6, с. 111, 112]. А философ-поэт П. А. Вяземский заметил, что у Сумарокова «нельзя отнять ни ума, ни дарования», поэтому неудивительно, что он «проложил пути к разным родам сочинений» [4, с. 17], оставил свой след в отечественной культуре, философско-психологической, педагогической мысли. Высоко оценивали наследие Сумарокова также А. Н. Радищев – «крупнейший ученый своего времени» (А. В. Петровский); литератор, критик, философствующий психолог В. Г. Белинский и многие другие.

Сумароков внес серьезный вклад в развитие русского языка, его грамматики, занимался вопросами риторики, философии и психологии речи. «Пушкин говаривал, что он вернее знал русский язык и свободнее владел им, чем Ломоносов» [4, с. 247]. Русский просветитель писал о выявленных им закономерностях построения «правильно» осмысленных текстов (грамматика), логике ораторского искусства (риторика).

Сумароков издавал первый отечественный сатирический журнал «Трудолюбивая пчела» [7, с. 351]. Его журнал вышел в свет «без правительственной опеки и чиновничьего руководства», отражал общественные идеи и позицию своего издателя [15, с. 35, 36]. Журнал способствовал распространению философско-психологических взглядов Сумарокова. Наиболее значимой в «Трудолюбивой пчеле» была сатирическая сторона прозаических и философско-психологических статей, направлявших читателей на борьбу против пороков человеческого естества (глупость, трусость, скудоумие, суеверность, корысть и др.). Название журнала также неслучайно, поскольку образ «трудолюбивой», или «делолюбивой», пчелы на Руси связывался с катего-

рией жизнеобеспечения, сама пчела считалась «дарительницей жизни» (А. Е. Наговицын). Образ пчелы в отечественной философии издревле был также символом «любомудрия». Считалось, что, подобно пчеле, человек собирает «мёд» книжной премудрости, обучаясь философии, что способствует его вхождению в мир высших ценностей и восхождению к человеческому, решению многих психологических вопросов. Подобно сумароковской «трудолюбивой пчеле», человек должен быть занят «делом», своим ремеслом, мудро реализовать способности и свой творческий потенциал. «Трудолюбивая пчела» – живая связь с философско-психологической публицистикой предшествующих этапов отечественной общественной мысли, в которой человеческие пороки подлежали анализу и осмеянию, поскольку за самого человека принято было бороться, помогая ему в становлении человеческого в нем. У Сумарокова в его философско-психологических, педагогических, сатирических, публицистических, исторических сочинениях и письмах присутствует желание видеть мудрого, «трудолюбивого» человека, успешно решающего многие насущные вопросы своей земной жизни.

Свои произведения русский просветитель помимо «Трудолюбивой пчелы» печатал во многих журналах, издававшихся в то время: в «Ежемесячных сочинениях» (1755–1758), «Полезном увеселении» (1760–1763), «Свободных часах» (1761–1763) и др. Идеи Сумарокова находили поддержку в обществе, интересовавшемся философско-психологическими вопросами, желающем видеть человека в качестве субъекта социального и исторического действия.

Свои мировоззренческие установки Сумароков – «северный Расин» – реализовывал на сцене русского театра, директором которого он был «высочайше» назначен. Сумароковские комедии и трагедии с их этическим и дидактическим содержанием наставляли человека эпохи Просвещения, предлагая ему свободно размышлять на «вечные темы», идентифицируя себя в оппозиции Добра и Зла.

Полное собрание сочинений после смерти Сумарокова было отредактировано и издано Н. И. Новиковым в Москве в 10 частях двумя изданиями (1781, 1787) как востребованное среди просвещенных читателей. «Моральная проповедь Сумарокова имела большой резо-

нанс... и можно не сомневаться, что, дважды издавая его сочинения, Н. И. Новиков рассчитывал на большое сочувствие и интерес к ним» [2, с. 39-40].

Таким образом, общая направленность и характер деятельности Сумарокова позволяют отнести его к основоположникам отечественного просветительства наравне с В. Н. Татищевым, А. Д. Кантемиром, М. В. Ломоносовым и др., выделить «сумароковское человековедение» [5] как совокупность философско-психологических, этических и дидактических идей и взглядов, ставших значимыми для понимания особенностей развития психологической мысли в России XVIII столетия.

Кардиогностический принцип психологических представлений А. П. Сумарокова

В русской картине мира важную роль играет «сердце» как центр осуществления человеческой жизни, ее физического, социального и духовного проявлений. Отечественная философско-психологическая традиция позволила выразительно представить философу и психологу «сердца» на уровне «кардиогностического принципа» описания мироздания и человека как его основы. «Сердце» – «орган» высшего познания, вместилище души, средоточие эмоционально-чувственной, волевой, интеллектуальной, нравственной и личностной сфер. Древнерусская психологическая литература, патристическое наследие, сохранившие «кардиогностический принцип», донесли его до XVIII столетия. Круг ментальных представлений русского человека эпохи Просвещения остался восприимчив к отечественным традициям, к идее кардиогностической философии.

Кардиогностический принцип стал базисом философско-психологической рефлексии Сумарокова, написавшего ряд статей и писем, посвященных становлению человеческого в человеке [11, с. 245–280, 283–292, 314–318, 322–325, 357–383 и др.; 12, с. 147–150]. Систематизирующим звеном основных концептов психологических взглядов Сумарокова, его человековедения стало понятие «сердце», благодаря осмыслению которого становится возможным понимание многих сумароковских теорий.

«Сердце» как метафора отражения движений русской души, центральное звено философско-психологических умозаключений и размышлений позволяет Сумарокову «создавать константы» психологии человека. Для Сумарокова «сердце» – не просто орган человеческого тела («трепещет сердце и глаза помрачаются»), оно становится тем психологическим критерием, который позволяет оценить благополучие состоявшегося в этом мире человека.

Сумароков глубоко осознает ценность понятия «сердце» в представлениях о человечности. Так, в статье «О безбожии и безчеловечии» он пишет, что «человек без человечности» – это тот, кто «ожесточен сердцем» («ожесточенное сердце») [12, с. 151]. В своих размышлениях Сумароков широко использует понятие «благодарное сердце». Для него это оказывается существенным, просветитель замечает: «Человек, не имущий благодарного сердца, почти совсем добродетелей лишается и не достоин никакой милости» [12, с. 269]. В этом случае человек не имеет возможностей для совершенствования себя, он не способен к борьбе за добродетельность, внутренний мир его узок и однообразен. Сумароков предупреждает о необходимости «иметь сердце смело» [14, с. 251], согласовывая внешние и внутренние условия своей деятельности, развивая индивидуальные формы активности как проявления своей природы.

Русский мыслитель, будучи сторонником идеи широкого образования человека эпохи Просвещения, подчеркивает необходимость «учения» человека как возможного социокультурного пути совершенствования его «сердца». Само «учение» «испорченным нашим сердцам» видится еще и «лекарством» [7, с. 340], способствующим преодолению многих сложностей в жизни человека. По мере своего становления и взросления человек проходит «очищение сердца» [12, с. 150]. Наставление в добродетельном поведении помогает обрести надежду на достижение покоя и любви, избавиться от разрушающих последствий гнева (гневливости как качества личности), страха и лжи (лживости характера). Человек старанием и усердием приобретает «доброе сердце» и «чистую совесть», становится образцом для других – «полезным сыном отечества» [11, с. 365, 366].

Посредством понятия «сердце» Сумароков рассматривает и человеческие взаимоотношения. Природу человеческого «несогласия», последующего соперничества и деструктивные формы борьбы он определяет как «несходство сердец». «Люди больше сердцем, нежели разумом от истины отходят» [11, с. 314]. Русский мыслитель, разбираясь в идейных и нравственных подходах к проблемам своего века, среди которых борьба за власть, жизненные блага и территорию, честолюбие и стремление к главенству в чем-либо, приносящим «страдание» и человеку, и человеческому сообществу, предупреждает, что «несогласия», здесь происходящие «от разума», часто позитивно преодолеваются, а возникающие «от сердца» – очень редко разрешаются положительно. Признавая, таким образом, всеобщность «разума», Сумароков отдает предпочтение единичности – индивидуальности «сердца», указывая тем самым на ценность самого человека, его стремлений, целей и желаний. Человек, общаясь с миром и «милосердным Богом», познавая их посредством своего «сердца», обнаруживает уникальность и неповторимость, поэтому «чистота сердца» видится просветителю «украшением достоинства» человека.

В сумароковских психологических представлениях кардиогностический принцип описания человека и его отношений с миром реализуется посредством регулятивной (упорядочивающей отношения), социоэмоциональной (сохраняющей социально-психическую стабильность индивида), коммуникативной (способствующей общению и взаимоотношениям), милитарной (развивающей умения отстаивать собственное «я», реализовывать свои потребности), телеологической (целесообразующей деятельность) и познавательной (служащей формированию мировоззренческих установок) функций. «Психология сердца» у Сумарокова объединяет телесное и психическое, природное и культурное, индивидуальное и социальное в человеке.

А. П. Сумароков: человек разумен и добродетелен

В своих философско-психологических письмах и статьях Сумароков ищет ответ на вопрос о сущности, «естестве» («натуре») и месте человека в мире.

Сумароков, излагая свои суждения о мироустройстве, замечает, что «основания материи от нас сокровенны», но «бесконечно многочисленны», «все безгранично», так же как «премудрость божества неисчерпаема» [8, с. 358]. «Многоличной» становится «натура», что позволяет говорить о ее многообразии, определять и описывать индивидуально-психологические качества. Место человека в мире адекватно его возможностям и развиваемым качествам, желанию стать совершеннее. Однако Сумароков был уверен, что «все создано ради человека» [11, с. 289], все способствует его стремлению к добродетельности и разумному мироустройству («Будь медлителен ко вражде, ко дружбе будь готов» [11, с. 376]).

В одном из писем Сумароков, рассуждая о человеке, сравнивает его с представителями животного мира [8, 359-360]. Он выделяет «естество», «имеющее меру и вес», и «дух» как основополагающее в человеческом существе. Отмечает прямохождение человека – «повелителя сильнейших животных», видя в этом результат его общественного развития. Общественная жизнь («общезитие») способствовала появлению наук, «изошренности ума» как важнейшей психологической характеристики индивида. Человек в размышлениях просветителя предстает социально обусловленным явлением. Постепенно формируется и способность человека созидать неприродный мир, а также системы межчеловеческих отношений. Хотя Сумароков и признает человеческое несовершенство, в отличие от божественного, он подразумевает возможность развития и дальнейшего становления человека. Сумароков настаивает на необходимости равного отношения ко всем «членам рода человеческого» [8, с. 348]. Он не отказывает ни одному человеку в его внутреннем мире и «выраженной» психической жизни.

Психическая жизнь человека, его внутренний мир особенно привлекали внимание Сумарокова. Здесь мыслитель ориентируется на «естественное», «возможное» в человеческой природе, на общее жизнеотношение индивида.

Сумароков понимает психические явления как признаки внутреннего свойства человека, непостижимого, но создаваемого им процесса психической жизни. Просветитель видит в психических явлениях факт данности мира человеку, являющемуся уникаль-

ным и неповторимым субъектом собственной жизни. Сложная психическая жизнь человека в представлениях и реальности «изошренного ума» протекает в условиях людского «общезития», позитивность или негативность которого особо подчеркивалась просветителем. Человек может мыслить о себе отстраненно, включает в свой опыт общественную («людскую») оценку себя, решаясь на изменения в своей жизни.

В сумароковских статьях и письмах мы находим размышления и высказывания об ощущениях, памяти, воображении, разуме, воле, чувствах, речи человека.

Психическая жизнь человека начинает обретать свои контуры уже в ощущениях, наполняемых смыслом отношения индивида с окружающим миром. Зрительные, слуховые, обонятельные, температурные, болевые, осязательные ощущения помогают человеку ориентироваться в мире, создавать первоначальные представления о нем [11, с. 322–325]. Источники ощущений находятся как во внешнем мире, так и на самом теле индивида, благодаря чему он развивает «свои чувства». Телесная природа человека – источник его самотворчества, проявления себя. Взаимное «проживание» «облагораживало» человеческие ощущения, формировало жизнеощущения, способствующие развитию «разума» и памяти человека.

Сумароков много рассуждает о просвещении и образовании человека, часто используя понятия «разум» и «память» [11, с. 285]. Человеку предстоит запомнить и сохранить – «укрепить» в своем «разуме» многочисленные представления и воспоминания не только о самом себе, но и об окружающем его мире. Память «укрепляет» ощущения, переживания, образы, идеи, доступные человеку, способствует воспитанию в нем добродетельности.

Человеческое воображение отличается живостью, легкостью, детальностью, создаваемые образы и сюжеты реалистичны для индивида. Феномены воображения создают такие ощущения у человека, которые помогают ему защититься от трудных ситуаций повседневности, представить свои желания реализованными и сориентироваться в планах на будущее, понять предлагаемое «нравоучение», найти смысл аллегории. Воображение развивается у человека с момента его появления на свет. Сумароков говорит о «сло-

жении многих воображений», их упорядочивании в ходе обучения и воспитания человека, формирования его жизненного опыта. Представления воображения, как переконструированные образы, приводят к возникновению новых, более сложных образов явлений, событий и персонажей. Человеку свойственно сравнивать, обобщать, отождествлять с чем-то мифологическим воображаемые образы, придавая им символический характер. Создается целостный строй образов, развиваемый человеком в образную модель мира. Сумароков сам демонстрирует богатое воображение, создавая разнообразные образы и ситуации, прибегает к сложным аллегориям, помогая тем самым читателям вообразить нужный сюжет. Его философско-психологические и литературные произведения отражают специфику сумароковского аллегорического мышления, способного вызывать живой интерес к предлагаемым темам для размышления, заинтересовать эмоционально-образной аргументацией.

В своих трудах Сумароков обращается к проблеме «разума» – «краеугольному камню» философско-психологических размышлений многих отечественных просветителей (Татищев, Кантемир, Ломоносов и др.). Он глубоко верит в разумность человека. В своей статье «О разности между пылким и острым разумом» [11, с. 316–318] Сумароков дает психологическую характеристику человеческому разуму, выделяя некоторые его разновидности. Так, «острый» разум способствует пониманию «оснований» существа изучаемого вопроса, формированию устойчивых мыслительных операций в интеллектуальной жизни индивида. «Разумный человек, – пишет Сумароков, – есть человек основательный» [11, с. 316]. Попытки функционального анализа мыслительных процессов приводят Сумарокова к противопоставлению характеристик «острого» (проницательность, пылкость, основательность и т.д.) и «медлительного» разума. Сумароков настаивает на воспитании основательности в размышлениях человека, развитии у него конструктивных, творческих функций мысли, что будет способствовать и позитивному его жизнеотношению, «старательности» в поиске добродетельности. Сумароков соглашается с положением, существовавшим в то время в психологии, что разум – «действия души, в движение чувствами приведенная»

[11, с. 322]. Просветитель также склонен связывать разумность человека с присущим ему воображением и чувствами, придавая последним особое значение. «Чувственность» человеческой разумности, переживания человека дают возможность проявлять отношения оценочного характера к познанию, миру, другим людям. «Сумароковский человек» разумен и чувственен, склонен к познанию «премудрости Божией и вечного устава», «премудрости человеческой» («А всей премудрости цель дальнюю имеем...») и «любомудрия».

Особый предмет рассмотрения в эпоху Просвещения – человеческая речь, умение выразить мысль, передать при этом различные оттенки чувств («Все можем изъяснить, как мысль ни глубока. / Описываем все, и чувствие и страсти...») [8, с. 367]). Сумароков не остается в стороне от обсуждения этого предмета и со знанием дела замечает, что «словесностью» человек отличается от всех других живых существ, подчеркивает обнаруживающуюся индивидуальность, проявляемую в речи, письме, умении декламировать. По декламации Сумароков готов определять «существо вкуса», который «выше всего по природе человеческой» [11, с. 262]. Проблемы речи Сумароков рассматривает в работе «О российском духовном красноречии» [11, с. 295–302], где он специально останавливается на умении человека «красиво» говорить. Главным для Сумарокова, остающегося верным традициям просвещения, является то, что духовное красноречие способствует наставлению человеку в добродетели. Призывы Сумарокова к упражнению в красноречии, признание за словесностью огромного потенциала в борьбе за совершенствование человека остались значимыми в отечественной психологической мысли. Сумароков, уделивший много внимания «психологическим проблемам речи», поднялся до понимания значимости словесности и ее красоты в жизни человека и донес ее ценность до последующих поколений российских философствующих психологов.

Важным в философско-психологической рефлексии Сумарокова представляется положение о необходимости воздействовать на природу человека, «движения» его души, «употребление чувств», чтобы сформировать ценностное отношение к добродетельности, предрасположить индивида к человечности и лучшим человеческим качествам. Особую

надежду здесь он возлагает на «мораль», «политику» и «воспитание». Для Сумарокова все «необозрваемое» в человеке, в его внутреннем мире (психике) становятся целостным выражением жизнеотношений индивида.

В конце 1750 – начале 1760-х гг. Сумароков пишет ряд статей, в которых пытается анализировать человеческую сущность и природу добродетельности. Среди последних и статья «К добру или худу человек рождается» [12, с. 147–150]. Мыслитель уверен, что каждый человек «рождается ради себя к добру» и «к худу» для другого [12, с. 149]. Утверждая подобное, Сумароков обнаруживает солидарность с теорией естественного права и взглядами Ж.-Ж. Руссо, в частности с его «естественным человеком» (*L'homme naturel*), который «весь для себя», «абсолютное целое» [17, с. 9-10]. По мнению Сумарокова, в человеческой природе «сожительство» добро и зло [12, с. 147]. Поэтому, мыслитель предполагает, что в самой природе человека заложены потенция к преобразованию (добродетельности), стремление к борьбе, самосовершенствованию. При этом для Сумарокова совершенство «не имеет степеней» [12, с. 148]. Просветитель уверен, что, даже рождаясь «к худу» для «другого», каждый имеет возможность преобразить себя, снискав добродетельность, то есть то, что будет способствовать благу самого человека и общества. Над проблемой человеческого совершенствования Сумароков работает всю свою жизнь. Этому поиску посвящены не только «некоторые» его статьи о добродетели и письма, но и оды, сатиры, притчи, драматические произведения [11, с. 245–280, 357–383; 13; 14].

Свой путь философско-психологических «разысканий» Сумароков начинает с осознания потребности правды (честности) у человека. В статье «О слове Мораль» он пишет о необходимости честности, доброжелательности как создающих базис формирования для всего «рода человеческого» [12, с. 153]. Без этой основы существование человечества практически невозможно. Однако необходимы еще знания и науки («без которых общества устоять не могут»), способствующие организации совместного существования честных, добродетельных людей. «Ежели бы у всех людей сердца были честны и разум просвещенны и все бы люди в добродетели геройствовали, не было бы ни частных, ни

народных браней», – так Сумароков выводит общую закономерность существования человека и людского сообщества [11, с. 315-316]. Правда (честность) становится стержневым основанием для становления человечности (воспитание «сердца»), добродетельности.

В рамках сложившейся в эпоху Просвещения, в том числе сумароковской рефлексии о правде (честности), будут творить и последующие поколения мыслителей, оставивших ряд психологических высказываний и работ по поводу этого столь существенного предмета размышлений, что служит доказательством формирования нравственной философской психологии, отвечавшей запросам и чаяниям человека эпохи Просвещения. В контексте этой психологии обосновывается представление о человеческой позитивной борьбе как должном пути поиска правды, имеющей и свое «оружие». «Оружием» правды Сумароков призывает считать «любочестие, источник добродетели» [12, с. 152]. «Любочестие» становится основанием сумароковской системы воспитания и формирования качеств добродетельного человека. В статьях и письмах о добродетели Сумароков дает исходные утверждения – аксиомы ее понимания [11, с. 245–280]. Так, Сумароков уверен, что «любочестие» и «самолюбие» «природно» всем индивидам [11, с. 245]. В то же время основными системными качествами, которыми должен обладать человек, «снискавший» добродетель, являются: человеколюбие, благоденствие, просвещенность, благородство, богопочитание, великодушие и мужество [11, с. 253, 255, 257, 258, 262, 268, 390]. «Сумароковский человек» как идеал и целостность – единство разума и чувственности, он «естественен» и расположен к нравственной, созидательной, общественно-полезной жизни.

В целом, психологические взгляды Сумарокова отличают «просветительская» вера в разум и «сердце» человека, способного чувствовать и переживать, стремящегося к высшим ценностям, понимание человеческой сущности и потребности в совершенствовании себя. Квинтэссенцией философско-психологической рефлексии Сумарокова являются понятия «разум» и «добродетельность».

Заключение

Психологическая мысль в России эпохи Просвещения, в середине XVIII столетия, обрела в лице Сумарокова «новое дыхание», обратилась к насущным проблемам нравственности, описывая человека и его отношения с миром посредством кардиогностических дефиниций. Применение кардиогностического принципа в описании человека, его естества и борьбы служит показателем реализации существовавших издревле традиций русской психологической мысли, благодаря чему для сумароковской философско-психологической рефлексии оказывается приемлемо аллегорическое мышление. Художественные произведения Сумарокова, во многом психологические по своему смыслу, широко используют аллегории, обращенные к «разумному сердцу», обладают воспитательным потенциалом, актуализация которого в современных условиях воспитания личности может оказаться полезной.

Историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация самого строя философско-психологической рефлексии Сумарокова показывают, что его человек естественен, разумен и чувственен, он борется, нравственно совершенствуясь, восходит к осознанию необходимости добродетельности, сам становится добродетельным.

Ценность психологических высказываний Сумарокова может быть отмечена уже в обозначенности их в общем потоке рефлексии о человеческой природе эпохи Просвещения; в поиске ключевых определений в описании сущности человека; в оптимистическом потенциале психологических взглядов; в попытке систематизировать основные концепты философско-психологической теории. Система психологических понятий, представленная во взглядах русского просветителя, позволяет рассматривать вопрос о включенности их в разрабатываемую психологией теорию становления и развития российской психологической мысли как самостоятельной науки, имеющей все признаки пройденного уникального исторического пути (Б. Н. Рыжов).

Литература

1. **Артемьева Т. В.** От славного прошлого к светлому будущему: философия истории и утопия в России эпохи Просвещения. СПб.: Алетей, 2005. 496 с.
2. **Берков П. Н.** Александр Петрович Сумароков (1717–1777). Л.; М.: Искусство, 1949. 100 с.
3. **Вольтер.** Статьи и материалы. Л.: ЛГУ, 1947. 224 с.
4. **Вяземский П. А.** Сочинения. М.: Худож. лит., 1982. Т. 2. 383 с.
5. **Иванов Д. В.** Человековедение А.П. Сумарокова: к философским и психологическим взглядам русского просветителя // Социосфера. 2013. № 4. С. 11–13.
6. **Карамзин Н. М.** Сочинения. Л.: Худож. лит., 1984. Т. 2. 456 с.
7. **Новиков Н. И.** Избранные сочинения. М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1954. XL, 744 с.
8. **Н. И. Новиков и его современники: Избранные сочинения.** М.: Изд-во АН СССР, 1961. 536 с.
9. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. изд-во, 2004. 240 с.
10. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1(9). С. 5–15.
11. **Сумароков А. П.** Полное собрание всех сочинений. М.: Универ. тип. у Н. Новикова, 1781. Ч. 6. 395 с.
12. **Сумароков А. П.** Полное собрание всех сочинений. М.: Универ. тип. у Н. Новикова, 1782. Ч. 10. 248 с., прилож.
13. **Сумароков А. П.** Полное собрание всех сочинений. М.: Универ. тип. у Н. Новикова, 1787. Ч. 3. 396 с.
14. **Сумароков А. П.** Полное собрание всех сочинений. М.: Универ. тип. у Н. Новикова, 1787. Ч. 7. XIV, 382 с.
15. Эпоха Просвещения. Из истории международных связей русской литературы. Л.: Наука, 1967. 364 с.
16. Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению. Собрание от разных авторов. СПб., 1717. 116 с.
17. **Rousseau J. J.** Emile, ou de l'education. Paris, 1793. Tome 1. 393 p.

References

1. **Artemyeva T. V.** From the Glorious Past of a brighter future: Philosophy of History and Utopia in the Russian Enlightenment. SPb., 2005. 496 p.
2. **Berkov P. N.** Alexander Petrovich Sumarokov (1717–1777). L.; M., 1949. 100 p.
3. **Voltaire.** Articles and Materials. L., 1947. 224 p.
4. **Vyazemsky P. A.** Essays in Two Volumes. M., 1982. Vol. 2. 383 p.
5. **Ivanov D. V.** Humanities A. P. Sumarokova: Philosophical and Psychological Views of Russian Educator // Sociosphere. 2013. № 4. P. 11–13.
6. **Karamzin N. M.** Essays in Two Volumes. L., 1984. Vol. 2. 456 p.
7. **Novikov N. I.** Selected Works. M.; L., 1954. XL, 744 p.
8. **Novikov N. I. and His Contemporaries.** M., 1961. 536 p.
9. **Ryzhov B. N.** History of Psychological Ideas. Path and Patterns. M, 2004. 240 p.
10. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The History of Psychology the from System Point of View // System Psychology and Sociology. 2014. № 1(9). P. 5–15.
11. **Sumarokov A. P.** The Complete Collection of all the Works. M., 1781. Part 6. 395 p.
12. **Sumarokov A. P.** The Complete Collection of all the Works. M., 1782. Part 10. 248 p.
13. **Sumarokov A.P.** The Complete Collection of all the Works. M., 1787. Part 3. 396 p.
14. **Sumarokov A.P.** The Complete Collection of all the Works. M., 1787. Part 7. XIV, 382 p.
15. The Age of Enlightenment. From the History of International Relations of Russian Literature. L., 1967. 364 p.
16. **Youht Honest Mirror.** Collection from Different Authors. SPb., 1717. 116 p.
17. **Rousseau. J. J.** Emile or About Education. Paris, 1793. Tome 1. 393 p.

**ПСИХОТЕХНИК Д. И. РЕЙТЫНБАРГ –
ОСНОВАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ В СССР**

Стоюхина Н. Ю.
*Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского*
Мазилев В. А.
*Ярославский государственный
университет им. К. Д. Ушинского*

В статье рассказано о психотехнике 1920–1930-х годов Д. И. Рейтынбарге, специалисте и основателе психологии воздействия. Начало его научной деятельности было посвящено методологическому и методическому основанию новой для советской науки психологии рекламы. В дальнейшем он перешел к изучению воздействия через плакат по технике безопасности труда, предложив множество методов для изучения его эффективности.

Ключевые слова: Психология воздействия, психотехника, психология рекламы и плаката, изучение эффективности воздействия.

**D. I. REICHENBERG – A PSYCHOLOGIST AND
THE FOUNDER OF THE PSYCHOLOGY OF INFLUENCE IN THE USSR**

Stojukhina N. Yu.
*N. I. Lobachevsky State
University of Nizhny Novgorod.*
Mazilov V. A.
*Yaroslavl State Pedagogical
University after K. D. Ushinskiy*

The author talks about psychotechnics of 1920–1930. D.I. Reytynbarge, specialist and founder of the psychology of influence. Beginning of his scientific activity was devoted to methodological base for the new Soviet science – psychology of advertising. Later, he went on to study the impact through Industrial Safety Poster, offering a variety of methods to study its effectiveness.

Keywords: Psychology of influence, psycho, psychology and advertising posters, study of the effectiveness of exposure.

Введение

История отечественной психологии XX столетия, хотя хронологически отстоит не так уж далеко от наших дней, еще скрывает немало загадок, лакун, белых пятен [5, 6]. Причины этого хорошо известны, не станем здесь их анализировать. Отметим только, что наибольшая концентрация белых пятен приходится на 20–30-е годы минувшего столетия, когда, в частности, интенсивно развивалась, а потом фактически прекратила свое существование отечественная психотехника. Богатую пищу для размышлений и сопоставлений дает книга Н. С. Курека «История ликвидации педологии и психотехники в СССР» (М.: Алтейя, 2004), в которой выявлены очевидные параллели между историей психотехники в СССР и Германии. Очень важно, что о психотехнике очень

часто говорят в целом, не выделяя вклад отдельных ученых, не описывая биографические данные ученых, что, несомненно, тормозит научное освоение этого важного для истории психологии материала.

В истории отечественной психотехники 1920–1930-х гг. выделяются несколько фигур, имевших, безусловно, ключевое значение для развития отрасли. Это И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн, Д. И. Рейтынбарг, А. М. Мандрыка, Н. Д. Левитов, А. А. Толчинский, П. А. Рудик, И. Н. Дьяков и др. У нас до сих пор нет возможности подробно ознакомиться с судьбой даже заметных исследователей-психотехников. Их биографий, как ни удивительно, очень мало: замечательный исторический очерк об основателе психотехники И. Н. Шпильрейне, статьи о С. М. Василейском, А. А. Гайворовском, С. Г. Гел-

лерштейне, И. Н. Дьякове, А. П. Нечаеве, Н. В. Петровском и словарные статьи в тех немногих словарях, где история психологии раскрыта «в лицах».

Начало пути

Давид Исаакович Рейтынбарг (1899–1977) – «российский психолог, специалист в области психологии труда, психологии воздействия» [4], – безусловно, заслуживает широкого освещения своей научной биографии и драматической судьбы. Психология воздействия была одним из направлений психотехники, которое изучало разнообразные возможности психологических средств, содействующих практике влияния на людей – как на исполнителей работы, так и на потребителей товаров [24]. Д. И. Рейтынбарг руководил «разработками, направленными на выявление эффективности визуальных способов воздействия (плакатов) в целях профилактики производственного травматизма и аварийности» [4] в Московском институте охраны труда. Частично это направление деятельности ученого мы уже освещали [24, 25], но в данной статье хотелось бы остановиться на многогранной психотехнической деятельности Д. И. Рейтынбарга – основателе психологии воздействия и психологии рекламы в СССР.

Теплые, сердечные воспоминания о Давиде Исааковиче Рейтынбарге в своей книге оставила его дочь – Прима Давидовна [23].

Он родился в Ровно (Украина) в семье служащего, мать вела домашнее хозяйство. Давид был старшим сыном, были еще сестра и брат. По окончании городского училища, затем гимназии в Екатеринославе (сейчас – Днепропетровск) учился в педагогическом институте (там же), где, по словам П. Д. Рейтынбарга, познакомился с С. Г. Геллерштейном, ставшим его коллегой и другом на всю жизнь. Первым рабочим местом была колония для беспризорных еврейских детей в подмосковной Малаховке, где Рейтынбарг работал учителем[□]. Там он познакомился со своей будущей женой – Нехамой Самуиловной Геллер, тоже учительницей. Жительница г. Ковно (Каунас), она одна из семи братьев и сестер получила хорошее для девушки образование – учительница рукоделия. Как отмечает Прима Давидовна, родители как педагоги были последователями педагогических идей С. Т. Шацкого.

В Москве семья жила на Никитском бульваре, д. 15, но у каждого из родителей была своя жилплощадь – крохотные комнатки в разных квартирах; комната Д. И. Рейтынбарга была в квартире 7. Дочь ходила к отцу в гости, там всегда было интересно; к тому же он хорошо пел, знал и любил идиш, вообще, придавал большое значение знанию иностранных языков и хотел, чтобы его дочь каждый день слышала дома иностранную речь и говорила на разных языках. Давид Исаакович был очень работоспособен, дружил со многими психотехниками (И. Н. Шпильрейном, С. Г. Геллерштейном, В. М. Коганом, Ю. И. Шпигелем, А. А. Нейфахом, А. И. Розенблюмом).

Свою профессиональную деятельность Давид Исаакович начал в 1923 г. в качестве внештатного сотрудника Лаборатории промышленной психотехники НКТ СССР, которой руководил И. Н. Шпильрейн, в дальнейшем, с 1925 по 1935 г., заведовал Кабинетом по борьбе с промышленным травматизмом в Московском институте охраны труда [4].

Одна из близких знакомых семьи Рейтынбаргов оставила словесный портрет Давида Исааковича: «Сутулый, невысокого роста, с выпуклыми серо-зелеными глазами, опущенными рыжевато-белесыми ресницами, с вольтеровски-ироничным выражением рта, который всегда был готов к улыбке. Давид даже внешностью выделялся в компании. В основе, конечно, лежало его необычайное обаяние, талант общения с людьми. Давид прямо-таки излучал незаурядность. Энциклопедист, всезнайка, он любил щегольнуть эрудицией и делал это с блеском. О чем бы Давид ни говорил, это всегда было интересно, ярко, во всем чувствовалась работа мысли» [23, с. 115].

Д. И. Рейтынбарг – методолог рекламы в СССР

Первая статья Д. И. Рейтынбарга, которую мы находим, посвящена сравнительному анализу организации профпригодности в Германии и СССР. Он критикует Г. Мюнстерберга за слова о нейтральности психотехники, так как, по его мнению, жизнь показывает ошибочность такой постановки вопроса: «Никакая другая наука не нейтральна, поскольку она имеет дело с живыми людьми. А тем более психотехника – испытание профессиональной пригодности рабо-

чих, лежащая на самой грани межклассовых отношений» [11, с. 158].

Д. И. Рейтынбарг представляет психотехническую деятельность в СССР, состоящую из 1) научно-методической работы, учитывающей весь местный научный опыт, экспериментально-психотехнические достижения, составление профессиональных карточек, публикации проработанного материала; 2) практически-организационной работы, где в жизнь внедряются достигнутые результаты и доводится до различных лабораторий единый план работы. Важными являются вопросы о связи психотехники со школой, о подготовке самих работников-психотехников, о пропаганде этой науки через публичные лекции, брошюры, выставки, периодические издания, перевод иностранной литературы [11].

Пожалуй, эта короткая статья – единственная по общим вопросам психотехники в рассматриваемый период, но нельзя не упомянуть в этом аспекте о рецензиях Д. И. Рейтынбарга на самые значительные книги ученых-психотехников, известных во всем мире (Г. Мюнстербергер, Ф. Баумгартен, Г. Э. Бэрд, Г. А. Кристен, Г. де Ман).

В дальнейшем Д. И. Рейтынбарг сосредоточился на психологии воздействия через рекламу и плакаты.

Впервые интерес к психологии рекламы у Рейтынбарга обозначился в хрестоматии по организации труда «Организационный труд», написанный для внешкольного чтения, где в разделе «Психотехника» он дал общее понятие психотехники рекламы через короткие тексты: «Условия успешности рекламы», «Воздействие на чувство», «Воздействие на память», «Воздействие на волю», «Условия действия рекламы» [22].

В том же 1925 г. появляются его небольшие заметки о рекламе. Например, в докладе, прочитанном на заседании сотрудников психотехнического отдела Государственного института экспериментальной психологии и психотехнической секции Государственного института охраны труда (май 1925 г.), он делится опытом «летучего опроса» – «простейшего эксперимента» со слушателями курсов научной организации труда при постоянной показательной выставке ВСНХ и таких же курсов МГСПС (Московского городского совета профессиональных союзов) [15, 16]. Курсанты в течение трех минут писали по два названия

рекламы, вспоминаясь без усилий. В статье отчетливо слышится романтический энтузиазм молодого ученого (ему всего 26 лет), когда он замечает, что этот опрос – «начало для регулярного изучения воздейственного эффекта нашего рекламирования» [15, с. 67].

По форме наиболее выгодны «рекламы звучащие» – так называет Д. И. Рейтынбарг стихотворные строки, далее – лозунги, плакаты, вывески, похожие на плакаты, и афиши. Газетная и журнальная реклама запоминается, если она оригинальна. Автор делает выводы: необходимо дифференцировать рекламу, приспособив ее к той группе населения, для которой она предназначена, для чего следует изучать различные социальные группы потребителей; продвигая товар к потребителю, больше использовать рекламу кино; насытить рекламой окраину, а не ждать, что потребитель поедет за рекламой; объединить методически работу по общественно-политическому и торгово-промышленному воздействию. Он предлагает создать хозрасчетную организацию для изучения эффективности рекламы, и ей могла бы стать, например, опытная станция при каком-нибудь культ- или хозучреждении – с быстрой выгодой [16].

Рейтынбарг рассматривает газету как наиболее распространенную форму общения власти и народа, как «коллективного пропагандиста, агитатора, политического воспитателя, коллективного организатора», несущего функцию информационного и эмоционального удовлетворения читателя. Различные определения газеты во многом совпадают с определениями рекламы: «Перед нами внутренне однородный тип деятельности, цель которой – известное воздействие, направленное на определенный объект – группу или массу людей» [9, с. 25]. Психологическая цель газеты – привить читателю известную систему оценок и отношений к окружающему его миру явлений, главным образом общественного порядка, что совпадает с определением идеологической рекламы. Газету можно изучать с разных сторон: социологической, технической, организационной, экономической, и психотехнику открываются большие методологические возможности, еще мало использованные для изучения прессы, изучения политико-культурного воздействия, при исследовании психотехнического подхода к газете: нужно обратить внимание на процессы, происходящие между газетой (суммой

воздейственных средств) и читателем – объектом этого воздействия.

Не обошел вниманием Д. И. Рейтынбарг короткие тексты – «микроскопические элементы плаката», которые могут усилить эффект воздействия, а могут поставить потребителя в тупик своим смысловым несоответствием [14]. Проанализировав надписи на русском (революционном), немецком и американском (по пропаганде охраны труда и безопасности) плакатах и размеры этих надписей, автор выяснял оптимальные: средний размер надписи на плакате; синтаксический строй надписи (типы соединений предложений, чередование синтаксических элементов, состав предложений); размер плаката; красочность плаката; расположение надписи относительно рисунка; внутренний смысл надписей. По результатам исследования Д. И. Рейтынбарг утверждает, что есть максимальный объем внимания, равный 4–6 элементам; примерная формула надписи в плакате: 1–2 предложения; 1–6 слов, или 3–15 слогов, или 5–30 букв [14, с. 46]. Вопрос изучения внутреннего смысла надписи только намечается им для изучения.

Охватившая мир «эпидемия танца», по мнению ученого, отразилась и на ритмическом оформлении плаката. Ритм, как «универсальнейшее средство для повышения производительности или... уменьшения затраты энергии» [21, с. 59], можно применить к психологии масс через восприятие ею рекламы, увеличив эффективность, так как затраты пока не оправдываются. Ритмическое оформление рекламы возможно, если «в каждом случае найти систему колебаний, которая могла им покрыть все составляющие рекламу элементы» [21, с. 60]. Надо заметить, что Д. И. Рейтынбарг не предлагает чего-то принципиально нового (в чем он и признается), так как принцип ритма был известен издавна. Смысл своей работы автор видит в том, что «он впервые применил этот принцип и практически его осуществил в специальной области рекламы. Ритм повышает производительность. Восприятие рекламы – работа. Значит, и производительность этой работы может быть повышена, если рекламу оформить ритмически» [21, с. 60].

Одно из направлений психологии воздействия – психология рекламы – набирала силы, о ней писали психотехники А. А. Гайворовский, И. Н. Дьяков, психологи А. Б. Залкинд

и В. И. Смирнов, инженер М. А. Мануйлов, искусствоведы В. П. Полонский и Я. А. Тугендхольд и др., поэтому закономерно, что в августе 1927 г. в Москве на территории сельскохозяйственной выставки открылась «Полиграфическая выставка» со специальным отделом рекламы и пропаганды, к устройству которого привлекли членов Ассоциации работников рекламы (АРР) при Доме печати.

Сама по себе Ассоциация работников рекламы при Доме печати была связана с Обществом работников научной организации труда Москвы, Кабинетом по изучению рекламы и пропаганды при Государственной академии художественных наук (ГАХН) и Центральным музеем охраны труда и социального страхования Москвы. О том, что состоялось организационное собрание АРР в Москве, сообщает отчет в майском номере журнала *Die Reklame* – печатном органе Союза германских работников рекламы.

В Центральном музее охраны труда и социального страхования проходили экскурсии для членов АРР, слушались доклады работников музея о постановке пропаганды охраны труда и безопасности в СССР. В Совете съездов торговли и промышленности состоялся доклад Дрюбина (АРР) о социально-экономических предпосылках капиталистической и советской рекламы. Присутствовали на докладе и принимали участие в прениях представители торговых и промышленных организаций. Постановлено: 1) вопрос о рационализации рекламы подвергнуть подробному рассмотрению; 2) создать при Совете съездов специальную конвенцию по вопросам рекламы. На объединенном заседании АРР и Кабинета рекламы и пропаганды ГАХН было заслушано сообщение Д. И. Рейтынбарга «Ритм и резонанс как экономический принцип в рекламе (работа Паули, Германия)». С критическими замечаниями об учении Паули выступили: проф. М. А. Рейснер, Н. А. Попов, В. Ю. Гаус, Б. Н. Познанский, В. М. Каабак, Ю. Н. Халтурина, Д. И. Рейтынбарг и др. Постановили подробный протокол заседания послать в Германию самому Ф. Паули.

В 1928 г. выходит три книги о труде пожарных: «Изучение профессии пожарного» (в соавт.), «Полундра. Жизнь пожарных», «Труд и утомляемость пожарных», две из которых написаны Д. И. Рейтынбаргом. Такое детальное изучение опасной профессии, нам

кажется, сыграло значительную роль в дальнейшей деятельности ученого, посвятившего себя пропаганде технике безопасности в различных профессиях.

В 1929 г. Д. И. Рейтынбарг предпринимает важный методический шаг, публикуя библиографический список литературных источников по рекламе и пропаганде безопасности труда [13] из 92 источников на русском языке и 409 – на иностранных, заодно проясняя основные термины. Ученый выделяет три группы подходов к понятию «реклама»: первая, идущая от самих работников рекламы, ориентирована на практическую или теоретическую установку автора, на объем понятия; вторая – определения частно-психологические, указывающие на один психофизиологический механизм, к которому адресуется реклама и от удачного воздействия на который зависит ее успех; третья, самая правильная, по мнению автора, выдвигающая ряд механизмов, подлежащих воздействию рекламы. Термин «реклама» синонимичен термину «торговая пропаганда»; это самая литературно разработанная область пропаганды. Ядром всей области пропаганды является политическая пропаганда – «наука об организации общественного мнения», с ее важнейшей частью – газетоведением (журналистика), но есть другие виды пропаганды: антирелигиозная, противоалкогольная, санитарно-гигиеническая, пропаганда безопасности (самая молодая отрасль) и т.д. [13].

После Постановления ЦК ВКП (б) «Об улучшении библиотечной работы» (октябрь 1929 г.), направленного на «формовку» советского читателя, Д. И. Рейтынбарг придает большое значение рекламе книги.

В работе о рекламе книги он вводит определение «свободная воздейственная деятельность» – «деятельность, направленная на других людей с целью склонить этих людей добровольно исполнить задачи, которые ставит перед собой субъект воздействия (лицо, учреждение, организация)» [20, с. 55], в отличие от воздействия принудительного – физического, гипноза, воздействия законов природы и воздействия государственных законов. Он разделяет понятия «плакат» и «реклама» (что делали не все) именно при описании воздействия через книгу: под коммерческой рекламой он понимал «преднамеренную деятельность, направленную на группу или массу людей с целью побудить эту группу или массу приоб-

рести данный товар или воспользоваться предлагаемыми платными услугами» [20, с. 55]; второе определение рекламы – «обозначение совокупности рекламных средств» [там же].

Процесс продвижения книги от издательства, книжного магазина, агентства, библиотеки к покупателю, читателю нуждается во внешней помощи, чем будет воздействие на покупателя, читателя со стороны издательства, библиотеки, со стороны многих других политпросветучреждений. При этом воздействующие усилия библиотеки наталкиваются на сопротивление «со стороны других источников воздействия, например пивной, кино и пр., и со стороны самого адресата воздействия» [20, с. 56]. Библиотечное воздействие сможет иметь успех только в том случае, если оно будет интенсивнее, вызовет больше доверия, чем другие, конкурирующие воздействия. В рамках политической, классовой борьбы, где наивысшей точкой является революция, и экономической борьбы с конкуренцией между отдельными предпринимателями в капиталистическом обществе Д. И. Рейтынбарг призывает применять богатый арсенал политического и коммерческого воздействия. Психотехник также разработал методы учета эффективности библиотечной рекламы (прямые и косвенные), которых в то время не было ни за границей, ни в СССР.

На фронте охраны труда и техники безопасности

Давил Исаакович участвовал в исследовании сотрудников отделения психологии труда и Кабинета психологии воздействия Института охраны труда (Л. Бурлюк, С. Г. Геллерштейн, Л. Красновская, Д. И. Рейтынбарг, Ю. И. Шпигель), впервые опубликовавших работу о роли личного фактора в несчастных случаях. Хотя работа носила ориентировочный характер, она подчеркивала всю важность проблемы и подтверждала необходимость проведения дальнейших экспериментов [1]. На основе обобщения мирового опыта о причинах несчастных случаев на производстве авторы отметили сохранившуюся тенденцию трактовать вопрос о несчастных случаях в промышленности с технической и статистической точек зрения. Для выбора оптимального варианта борьбы с несчастными случаями необходимо создать классификацию их причин, но нет

разработанной методологии изучения причин несчастных случаев.

Впервые вопрос о роли личного или психологического фактора в происхождении несчастных случаев возник в связи с профессиональным подбором на профессии «движенцев»: вагоновожатых, шоферов, железнодорожных машинистов и летчиков. Стремясь найти связь между пригодностью работника к профессии и подверженностью его несчастным случаям, которая виделась как прямой индикатор профессиональной пригодности, профессиональный подбор рассматривался как средство борьбы с несчастными случаями. Авторы хотели дифференцировать психологические причины несчастных случаев: источник их коренится или в недостаточном развитии у работника некоторых психофизических функций, или в чрезмерной лабильности и неустойчивости ряда психических функций либо «одновременно различные психофизиологические факторы – профессиональная непригодность, профессиональная утомляемость и другие – создают условия, делающие наиболее вероятным факт травматизации» [1, с. 655]. Перед ними стояла задача исследования профтравматизируемости как функции профпригодности и профутомляемости, но они считали, что в дальнейшем актуальными должны стать «специальные вопросы психологии травматизма: о связи несчастных случаев с ритмом движений, с соотношением скорости и точности движений; о влиянии системы заработной платы на травматизм; о связи травматизма с монотонной работой и т.д.» [1, с. 656].

Таким образом, психотехники из Института охраны труда данной работой обосновали методологический подход к изучению травматизма, чем обусловили развитие психологии воздействия в области плаката по технике безопасности (ТБ) и охраны труда (ОТ).

Работая с плакатами по ТБ, Д. И. Рейтынбарг обозначил существующие зарубежные методы изучения эффективности плаката (массовая оценка плаката рабочими и служащими предприятий, экспертная оценка плакатов санитарными или техническими инспекторами, лабораторное изучение), одновременно предложив расширить тематический круг плакатов по безопасности за счет увеличения плакатов, пригодных для всех отраслей промышленности; подбирая темы, используя статистику несчастных случаев, соотносить издаваемые

плакаты с реальной частотой и тяжестью несчастных случаев; привлекать работников на местах к конкурсам на проекты плакатов; привлекать разных художников-плакатистов, приветствуя самые разные формы: карикатуру, фотографию, лубок и т.д.; согласовывать необходимость темы какого-то плаката с организацией; издавать плакаты на национальных языках; четко просчитывать стоимость плаката; выпускать уменьшенные плакаты в виде марок; выпускать стандартные рамы и доски для плакатов и т.д. [10].

Он провел масштабное исследование на выставке советских и иностранных плакатов по гигиене и безопасности труда, где были показаны плакаты Австрии, Англии, Германии и Голландии, Канады, Норвегии, США, СССР, Франции, Чехословакии, Японии (всего около 700). Выставка проходила в 1929 и 1930 гг. в разных местах: в Музее охраны труда, в рабочем клубе им. Е. Ф. Кухмистерова, в Политехническом музее, на заводе «Парострой», а также в Иваново-Вознесенске, Шуе, Кинешме, Костроме. Посетители должны были ответить на вопросы: «Что вы думаете о нашей выставке?», «Плакаты какой страны вам кажутся наиболее удачными?». Мнение публики изменилось за два года: от утилитарного восприятия зрители перешли к конкретным и детальным замечаниям. Автор отметил, что с 1929 г. плакатное дело в СССР начало освобождаться от германского влияния, «влияние иностранной продукции на нашу становится не больше влияния нашей продукции на иностранную». И зрители на выставке отмечали, что «плакаты СССР просты и наглядны», «лучше и понятнее для нас», «русских плакатов плохих нет», «наши плакаты не хуже, но во многом лучше иностранных», «русские плакаты яркие, наглядны, животрепещущи» [17, с. 259].

В 1930 г. вышла книга Д. И. Рейтынбарга «Социалистическое соревнование на снижение несчастных случаев в производстве», где он провозглашает основной принцип соревнования – метод массовой работы, и отмечает, что следует привлекать как можно больше народу в это движение за счет премирования рабочих, их широкого информирования о положении дел, интенсивного и постоянного поощрения интереса и контроля над воздействием материалами. «Вообще привлекать и останавливать внимание заинтересованных

должно и можно новизной, изобретательностью, остроумием и безусловной художественностью оформления материала» [2], в то время как зачастую на производствах встречается куча висящих вниз головой плакатов, не меняющихся месяцами.

В 1931 г. Д. И. Рейтынбарг – ассистент отдела психологии труда Государственного научного института охраны труда НКТ, НКЗ и ВСНХ СССР (директор института – профессор, врач-гигиенист С. И. Каплун) – выпустил уникальную книгу о плакате по технике безопасности труда в СССР и за границей [18], в которой было представлено его диссертационное исследование [23]. Рейтынбарг предлагает уточненное определение плаката, исходя из трех его свойств: «Плакат – произведение изобразительного (включая и фото, и набор) и словесного (может быть одного изобразительного, или одного словесного, или комбинации этих двух видов искусств) искусства, посвященное одной теме и рассчитанное при помощи открытого воздействия практически изменять поведение людей» [18, с. 20]. Есть и другие особенности: четкость изображения, яркость, различимость на расстоянии, объективность, «эпичность» в отличие от лиричности и субъективности картины.

Кроме методологических основ психологии воздействия с применением плаката по ТБ автор дал полный, исчерпывающий обзор методов определения эффективности плаката, в основном описанных зарубежными специалистами, и впервые обозначил «болеую точку» во взаимодействии заказчика, художника и психотехника, вернее, отсутствие взаимодействия, описал типичные случаи непонимания позиций, обосновал свою позицию на равноценность точек зрения. Д. И. Рейтынбарг писал о стоящих перед создателями таких плакатов задачах: «привлечение к участию в создании плакатов не только художников, но и тысяч рабочих, для которых они выпускаются; популяризация плаката как средства пропаганды; изучение читаемости и понимаемости популярной литературы по безопасности труда, изучение эффективности экскурсий и других форм пропаганды охраны и безопасности труда [18]. Он предложил ряд мероприятий в рабочей среде, среди которых первое место по популярности занимают конкурсы на запоминание плакатов, где предлагалось назвать или описать плакаты по безопасно-

сти, показанные сотрудниками Института на заводе в течение месяца до объявления конкурса. За наибольшее количество названных плакатов и за лучшее их описание были назначены премии (первая премия – 15 руб., вторая – 10 руб.) и подарки всем участникам конкурса, независимо от количества плакатов, которые они назовут [12, с. 10]. Особо ценно, что вокруг конкурса создается общественное мнение, о плакатах начинают говорить, ими интересуются, и в связи с распределением премий можно созывать большие собрания рабочих и давать на этих собраниях расширенную программу по охране и безопасности труда. На этих собраниях можно поставить доклад, инсценировку, показать кинофильм.

Критика работ Д. И. Рейтынбарга и его арест

На I Всесоюзном съезде психотехники и психофизиологии труда (20–25 мая 1931 г., Ленинград) сотрудница Центральной лаборатории по профконсультации и профотбору ВЦСПС Э. А. Рахмель, отметив небольшие успехи мировой психотехники, в то же время подчеркнула серьезные достижения советской психотехники, которые все же снижают ошибки некоторых психотехников. Так, работа по пропаганде безопасности и созданию советского плаката в этой области, осуществляемая Д. И. Рейтынбаргом, полностью переносит опыт Америки в советские условия, не делая никаких различий; теоретические работы по пропаганде безопасности и по плакату не обосновывались, что привело к делячеству и ползучему эмпиризму как системе. Грубые политические ошибки имелись в применении тестов коллизий в армии и школе в разработке вопросов партпросветработы, что заменяло собой область политической массовой работы психотехникой. В вопросы психологии промышленного травматизма переносились «буржуазные теории Марбэ, Гильдебрандта и других, трактующих травматизм как врожденное биологическое качество. Психотехника очень мало сделала для помощи предприятиям в борьбе с травматизмом» [8, с. 175]. Психолог из Государственного института психологии, педологии и психотехники Т. Л. Коган, подводя итоги I Всесоюзного психотехнического съезда, также обвинила Д. И. Рейтынбарга в извращениях марксизма-

ленинизма, выразившихся в идеалистическом и формалистическом обосновании вопросов пропаганды техники безопасности: «Классовое содержание выхолащивалось, вопросы изучения плаката по безопасности брались чуждые нашей социалистической стройке, без теоретических обоснований и изолированно от политико-просветительных задач. Грань между буржуазным и советским плакатом по безопасности была стерта. Вместо отражения социалистического хозяйства... мы имели значительную часть импортированных буржуазных плакатов» [3, с. 166].

На волне критики была развернута дискуссия, в центре которой стоял вопрос о том, каким должен быть плакат по ТБ: смешным или страшным? Так, как трудящиеся «с мест» говорили, что они не будут работать на производстве, опасность которого натуралистично изображена на плакате (такие плакаты были признаны контрреволюционными, мешающими строить социализм). Были инициированы методически интересные эксперименты: Д. И. Рейтынбарга и И. О. Макарова – «Изучение эффективности положительного и отрицательного (устрашающего) плаката по безопасности», 1931; Г. А. Ротштейна – «К вопросу об эффективности устрашающего и неустрашающего плаката», 1931; Ф. Н. Барановского – «К вопросу о плакатах по технике безопасности», 1930 г., которые дали обширный материал по психологии восприятия.

На пороге второй пятилетки собралась I Уральская психотехническая конференция (март 1932 г.), на которой Д. И. Рейтынбарг (в то время работник Кабинета психологии воздействия Всесоюзного центрального института оздоровления и организации труда) в своем докладе заявил о коренном пересмотре плаката по охране труда и традиционно покаялся в ошибках. Он признал, что пришло время сосредоточиться на «мотивах производственного поведения» и подумать «о мотивации этого поведения плакатом» [19, с. 270], потому что мотивация – та ступень теоретического обобщения, на которую можно и должно поднять изучение плаката, внося в нее элементы классовой борьбы, которые раньше не замечались советскими психотехниками; наши советские плакаты по мотивировке значительно беднее, чем буржуазные; причина: «Мы не смогли использовать нашего богатейшего арсенала политических, классовых мотивов, мотивов,

связанных с новым пониманием труда, со строительством нового общества и созданием нового типа человека» [19, с. 274].

Психотехник предложил положить в основу дальнейшей работы над плакатом по безопасности труда положения: плакат по БТ не может быть оторван от других средств агитации и пропаганды социалистической трудовой политики, поэтому он должен быть политически острым; плакат по БТ должен подаваться под лозунгом «Усвой технику своего производства»; плакат должен строиться по принципам максимальной инструктивности, покрытия конкретного технического содержания, дифференциального подхода к зрителю; плакаты следует дифференцировать по конкретным отраслям. Были обозначены трудности: оформление тем, техническое содержание которых чрезвычайно примитивно, но важно, организация плакатного дела; гигантская нужда страны в плакате; усвоение опыта капиталистических стран в рациональных организационных формах распространения плаката; исследовательская работа над плакатом должна ликвидировать разрыв между теорией и практикой. Д. И. Рейтынбарг назвал следующие исследовательские задачи: подготовка плаката к печати совместно с техником, художником, редактором издательства и оформителем текста; при оформлении плаката по ТБ «изображаемая на плакатах обстановка должна говорить о высокой культуре социалистического труда. Плакаты должны внушать гордость и радость, любовь к машине и труду» [19, с. 277]; использование плаката в агитационно-пропагандистской практике (рационализация методов экспозиции, изучение «кривой воздействия», разработка новых способов экспозиции). Но исследовательская практика в плакатной работе сильно задерживалась, потому что специалистов по психологии воздействия было мало и подготовка кадров в этой области не была предусмотрена никакими программами. Д. И. Рейтынбарг предложил включить психологию воздействия в программы курсов по психотехнике и в каждую психотехническую лабораторию, особенно там, где изучают вопросы травматизма, организовать работы по воздействию и учитывать кроме плаката другие средства пропаганды.

В 1935 г. Д. И. Рейтынбарга арестовали по обвинению в контрреволюционной деятельности («знаменитая» статья 58-10) за

опубликованную еще в 1928 г. в соавторстве с И. Н. Шпильрейном и Г. О. Нецким книгу «Язык красноармейца» [27]; исследования для нее велись по заказу Политуправления РККА, которое хотело иметь представление о том, как влияет язык армейских газет и политических руководителей на сознание красноармейцев. Для изучения сознания 2500 красноармейцев были составлены тесты, где один ответ из четырех был правильный. В результате тщательного и статистически значимого анализа стало очевидно «крайне примитивное состояние интеллектуального и образовательного уровня военнослужащих» [23, с. 202]. Но в представленных неправильных ответах тестов власти почудились двусмысленность и политическая неблагонадежность или даже более – антисоветские мысли. С 27 января 1935 г. у Д. И. Рейтынбарга начался трехлетний срок исправительно-трудовых лагерей – работа на Сегежском целлюлозно-бумажном комбинате. Как пишет Прима Давидовна, «папе не просто повезло, а сильно повезло» [23, с. 202], так же «повезло» Г. О. Нецкому – он выжил в лагерях, а вот И. Н. Шпильрейн был расстрелян.

После психотехники

Вскоре психотехника окончила свое существование [7]. П. Д. Рейтынбарг видит причину ликвидации психотехники в неоднозначных результатах тестов, применяемых психотехниками, а также в «нейтральности» психотехники. Так закончился интересный,

плодотворный период работы психотехника Д. И. Рейтынбарга.

Отца своего дочь увидела в 1939 г., в Москве ему жить не разрешили, комнату конфисковали. До самой войны он жил и работал в Красноярске, откуда его вызвал С. Г. Геллерштейн в госпиталь в Кисегач, где они проводили научную и практическую работу по восстановлению трудоспособности инвалидов войны. Множество тяжелораненых, ставших инвалидами и калеками, не имели перспектив на новую жизнь, они нуждались в обслуживании, в протезах, в приобретении новой работы с учетом их ограниченных возможностей, а часто – в помощи в обучении речи, возвращении памяти. «В масштабах страны было организовано грандиозное дело... Кисегачский госпиталь стал... центральной методической базой для всех тыловых госпиталей подобного рода» [23, с. 222], что отразилось в работах «Организация мастерских трудотерапии при эвакогоспиталях ВЦСПС» (1944), «Восстановительная трудовая терапия» (1948, соавт. с С. Г. Геллерштейном). Потом Рейтынбарг продолжил работу: он занимался пропагандой безопасности дорожного движения среди школьников и опубликовал работу: «Стоит ли рисковать?» (1960).

История психотехники в СССР скрывает еще много белых пятен, не проясненных моментов, непроанализированных источников, неописанных биографий, без которых ни составление истории психотехники в полном объеме, ни разработка объективной истории психологии в СССР невозможны.

Литература

1. **Бурлюк Л., Геллерштейн С., Красновская Л., Рейтынбарг Д., Шпигель Ю.** К вопросу о психологическом изучении несчастных случаев // Промышленный травматизм и борьба с ним: Труды и материалы Государственного института охраны труда НКТ, НКЗ и ВСНХ СССР / Под общ. ред. С. И. Каплуна. М.: Л.: Гострудиздат, 1930. 720 с. С. 653–656.
2. **Катц А. Рейтынбарг Д. И.** Социалистическое соревнование на снижение несчастных случаев в производстве. Популярная библиотека Ин-та охраны труда. М.: Гострудиздат, 1930. 64 с.; Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 4. С. 348–349.
3. **Коган Т. К.** Материалы VII Международной психотехнической конференции // Психология. 1931. Т. V. Вып. 2. С. 161–167.
4. **Кольцова В. А., Носкова О. Г. Рейтынбарг Д. И.** Психологический лексикон: Энциклопедический словарь. В 6 т. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 783 с. С. 389.
5. **Мазилев В. А.** Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Т. 2. С. 202–210.
6. **Мазилев В. А.** История психологии и философия психологии: необходимо взаимодействие // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 2. С. 94–100.

7. **Мазиллов В. А., Стоюхина Н. Ю.** Последняя осень советской психотехники // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. Т. 2. С. 223–236.
8. **Рахмель Э. А.** Китогам I Всесоюзного съезда психотехники и психофизиологии труда // Психология. 1931. Т. V. Вып. 2. С. 171–178.
9. **Рейтынбарг Д. И.** Газета как реклама // Журналист. 1927. № 6. С. 24–25.
10. **Рейтынбарг Д.** К вопросу об издании плакатов по технике безопасности, профессиональной гигиене и социальному страхованию // Вопросы просвещения по охране труда и социального страхования: Сборник материалов / Под ред. О. Л. Кузнецова. М.: Вопросы труда, 1929. 96 с. С. 63–69.
11. **Рейтынбарг Д. И.** К вопросу об организации испытания профпригодности // Вопросы труда. 1923. № 10–11. С. 157–159.
12. **Рейтынбарг Д.** Массовая работа с плакатом по безопасности труда // Охрана труда. 1931. № 23–34. С. 10–13.
13. **Рейтынбарг Д. И.** Материалы к библиографии рекламы и пропаганды, в частности пропаганды безопасности // Вестник Казанского института НОТ. 1927. № 2. С. 40–45; № 3. С. 41–44; № 4. С. 29–34; № 5. С. 21–29; № 6. С. 25–28.
14. **Рейтынбарг Д. И.** Надпись на плакате (опыт статистики плаката) // Журналист. 1927. № 7–8. С. 44–46.
15. **Рейтынбарг Д.** Наша реклама // Время. 1925. № 11(23). С. 66–69.
16. **Рейтынбарг Д.** «Нигде кроме...» // Журналист. 1925. № 10. С. 59–60.
17. **Рейтынбарг Д. И.** Отзывы посетителей о выставках советских и иностранных плакатов по безопасности труда 1929 и 1930 г. (230 анкет) // Психотехника и психофизиология труда. 1930. Вып. 4. С. 243–260.
18. **Рейтынбарг Д. И.** Плакат по безопасности труда в СССР и за границей. М., 1931. 240 с.
19. **Рейтынбарг Д. И.** Плакат по безопасности труда на новом этапе // Советская психотехника. 1932. № 4. С. 269–278.
20. **Рейтынбарг Д. И.** Реклама книги // Прикладная психология (Психология труда и психотехника) / Под ред. И. Н. Шпильрейна. М., 1930. 160 с.
21. **Рейтынбарг Д.** Ритмическое оформление рекламы // Советское искусство. 1928. № 3. С. 59–62.
22. **Рейтынбарг Д. И., Гейвесман Р. М., Минц Р. В.** Организационный труд: Хрестоматия по организации труда для внешкольного чтения. М.: Работник просвещения, 1925. 488 с.
23. **Рейтынбарг П.** Так мы жили. Chertstoun, SC, 2013. 410 с.
24. **Стоюхина Н. Ю.** История советской психотехники: психология воздействия: Учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 324 с.
25. **Стоюхина Н. Ю.** Психология рекламы глазами психотехника Д. И. Рейтынбарга // Приволжский научный вестник. 2014. № 11–2 (39). С. 57–62.
26. **Стоюхина Н. Ю., Мазиллов В. А.** Рождение парадигмы воздействия в работах первых психотехников Америки и Европы // Методология современной психологии: Академический сборник научных статей. Вып. 4 / Под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова, В. Ф. Петренко. М.: МАПН, ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, 2014. С. 119–130.
27. **Шпильрейн И. Н., Рейтынбарг Д. И., Нецкий Г. О.** Язык красноармейца. Опыт исследования словаря красноармейца Московского гарнизона. М.; Л.: Госиздат, Отдел военной литературы, 1928. 190 с.

References

1. **Burliuk L., Hellerstein S., Krasnovsky L., Ruitenberг D., Spiegel Y.** To the Question About the Psychological Study of Accidents // Industrial Injuries and Control: Proceedings of the National Institute of Occupational Safety Tubing, SCP and VSNKh of the USSR / Ed. S. I. Kaplun. M.; L.: Getrudis-dates 1930. 720 p. P. 653–656.
2. **Katz A. Reichenberг D. I.** Socialist Competition at Reducing Accidents in the Workplace. Popular Library of the Institute of Occupational Safety. Gastrodia, 1930, 64 p.; Psychotechnics and Psychophysiology of Labor. 1930. № 4. P. 348–349.
3. **Kogan T.** To the VII International Psychological Conference of Psychology. 1931. T. V. Vol. 2. P. 161–167.
4. **Koltsova V. A., Noskova O. G. Ruitenberг D. I.** Psychological Lexicon: Encyclopedic Dictionary: In 6 vol. / Ed. L. A. Karpenko, V. A. Petrovsky. M: PER SE, 2005. 783 p. P. 389.
5. **Mazilov V. A.** Actual Methodological Problems of Modern Russian Literature on the History of Psychology // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2014. № 2. Vol. 2. P. 202–210.
6. **Mazilov V. A.** History of Psychology and Philosophy of Psychology: Must Mutually Synergies // Bulletin of Vyatka State Humanities University. 2014. № 2. P. 94–100.

7. **Mazilov V. A., Ctouchine N. Yu.** The Last Fall of the Soviet Psycho // Yaroslavsky Pedagogical Bulletin. 2014. № 4. Vol. 2. P. 223–236.
8. **Rahmel E. A.** To the I all-Union Congress of Psycho and Psychophysiology of Work // Psychology. 1931. Vol. 5. № 2. P. 171–178.
9. **Reichenberg D. I.** Newspaper as Advertising // The Journalist. 1927. № 6. P. 24-25.
10. **Reichenberg D.** To the Question About the Publication of Posters on Safety, Occupational Health and Social Insurance // Issues of Education on Labour Protection and Social Insurance / Ed. O. L. Kuznetsov. M.: Labour, 1929. 96 p. P. 63–69.
11. **Reichenberg D. I.** To the Question of the Organization of Proficiency Tests // Labour Issues. 1923. № 10-11. P. 157–159.
12. **Reichenberg D.** Mass Work with Poster-Workplace Safety // Occupational Safety. 1931. № 23–34. P. 10–13.
13. **Reichenberg D.** Materials for a Bibliography of Advertising and Propaganda, in Particular Promoting Safety // Bulletin of the Kazan Institute of MUSIC. 1927. № 2. P. 40–45; № 3. P. 41–44; № 4. P. 29–34; № 5. P. 21–29; № 6. P. 25–28.
14. **Reichenberg D. I.** The Inscription on the Poster (Experience Statistics Poster) // Journalist. 1927. № 7-8. P. 44–46.
15. **Reichenberg D.** Our Advertisement // Time. 1925. № 11(23). P. 66–69.
16. **Reichenberg D.** “Anywhere except...” // The Journalist. 1925. № 10. P. 59–60.
17. **Reichenberg D.** The Feedback from the Visitors about the Exhibitions of Soviet and Foreign PLA-cuts on Safety, 1929 and 1930 (230 Questionnaires) // Psychotechnics and Psychophysiology labour. 1930. Vol. 4. P. 243–260.
18. **Reichenberg D. I.** Poster on Safety in the USSR and Abroad. M., 1931. 240 p.
19. **Reichenberg D. I.** Poster on Health and Safety in a New Phase // Soviet Psychotechnics. 1932. № 4. P. 269–278.
20. **Reichenberg D. I.** Advertising Books: Applied Psychology (Psychology of Work and Psychotechnics) / Ed. I. N. Spielrein. M., 1930. 160 p.
21. **Reichenberg D.** The Rhythmic Design of Advertising // Soviet Art. 1928. № 3. P. 59–62.
22. **Reichenberg D., Hausman R. M., Mintz R. V.** Organizational Work. Readings on the Labor Organization for Extracurricular Reading. M.: Worker Education, 1925. 488 p.
23. **Rautenberg D.** So we Lived. Cherlston, SC, 2013. 410 p.
24. **Ctouchine N. Yu.** The History of Soviet Psycho: The Psychology of Influence. Training Manual. Berlin: Springer, 2012. 324 p.
25. **Ctouchine N. Yu.** Psychology of Advertising Through the Eyes of Psychotechnics D. I. Ratenberga // Privolzhsky Scientific Journal. 2014. № 11-2 (39). P. 57–62.
26. **Ctouchine N. Yu., Already V. A.** The Birth of the Paradigm of Influence in the Works of Psychotechnics America and Europe // Methodology of Modern Psychology: The Academical Collection of Scientific Articles. Vol. 4 / Ed. V. V. Kozlov, A. V. Karpov, V. F. Petrenko. M.: MAPS, YarSU, LCIII RAS, 2014. P. 119–130.
27. **Spielrein I. N., Reichenberg D. I., Necko G. O.** Language of the Red Army. The Research Experience of the Dictionary of Soldier of the Moscow Garrison. M.; L.: Gosizdat, the Department of Military Literature, 1928. 190 p.

КАДРЫ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ананишнев В. М.

МГПУ, Москва

Машкова Л. А.

МГУ им. М. В. Ломоносова

Данная статья является продолжением цикла публикаций журнала «Системная психология и социология», посвященных описанию технологизации управления в сфере образования. В статье рассмотрены теоретические проблемы технологизации образовательной системы; исследуются кадры в системе управления образованием.

Ключевые слова: технология управления, технологизация, управленческая деятельность, метод, кадровая политика, кадры, образовательная система.

STAFF IN THE EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM

Ananishnev V. M.

MCTTU, Moscow

Mashkova L.A.

MSU, Moscow

The article is devoted to the problem of management technologies in education area, mentioned in the previous publications of the journal “System psychology and sociology”. The article deals with theoretical problems of technologies in the educational area and the staff problem in the system of education management is discussed.

Keywords: technology management, technology, management, method, personnel policy, staff, educational system.

Введение

Для всех направлений деятельности справедливо утверждение «Кадры решают все», поэтому и в сфере образования так необходимы объективные принципы и проверенные методы отбора педагогических кадров, способных организовывать образовательный процесс с учетом личности учащегося. Если обратиться к опыту лучших американских и японских образовательных учреждений, то можно выделить следующие формы и принципы отбора педагогических кадров:

- выяснение личных ценностей и их соответствие с культурными ценностями образовательного учреждения (через опрос, сочинения, собеседования, причем кадровые службы образовательного учреждения начинают работать со студентами колледжей и университетов за два-три года до окончания ими учебного заведения);
- организация адаптации принятого в образовательное учреждение (через подготовительные курсы, причем речь идет об адаптации к организационной культуре);

- обучение (также на специальных курсах) навыкам коллективного принятия решений, правилам установления контактов и общения с подчиненными, стандартам рыночного поведения сотрудников [3, с. 202].

Важным направлением кадровой политики является и дальнейший профессиональный рост преподавательского состава, который прежде всего связан с соответствием его поведения основным принципам организационной культуры, обучением, постоянным приобретением новых знаний. Фактор знания входит в систему ценностей многих образовательных учреждений.

Понятно, проводить такую политику в образовательном учреждении может только тот руководитель, который сам постоянно учится. Однако еще и сегодня в России встречаются талантливые, энергичные управленцы с большим желанием что-то сделать, но с абсолютным отсутствием базовых навыков. Поэтому вновь обратимся к опыту эффективных зарубежных образовательных учреждений. В них руководители в течение первых 30 дней после своего назначения должны пройти недельный курс обучения в Центре повышения квалифи-

Таблица 1

**Наиболее предпочтительные качества
руководителей образовательных учреждений**

Качества	Доля респондентов, назвавших данное качество, %
<i>Концептуальные способности и стандарты поведения:</i>	
1. Широта взглядов, глобальный подход	29
2. Долгосрочные предвидение и гибкость	34
3. Энергичность, инициативность и решительность	42
4. Упорная работа и непрерывная учеба	10
<i>Личностные качества:</i>	
5. Умение четко формулировать цели и установки	17
6. Готовность выслушивать мнение других	22
7. Беспристрастность, бескорыстие и лояльность	29
8. Способность полностью использовать возможности сотрудников с помощью правильной их расстановки и справедливых санкций	24
9. Личное обаяние	22
10. Способность создавать коллектив и гармоничную атмосферу в нем	20
11. Здоровье	46

кации руководящих работников (такие центры создаются практически во всех крупных образовательных учреждениях). Программа занятий предполагает изучение истории образовательного учреждения, ее принципов, стратегий, основных принципов управленческой технологии (мотивация, оценка деятельности сотрудников, отношения с ними, восприимчивость к инновациям и т.п.).

**Кадровая политика
в системе образования**

Переподготовка руководителей направлена в целом на формирование тех качеств, которые в наибольшей степени отвечали бы требованиям эффективной работы образовательного учреждения. Примерный перечень таких качеств приведен в табл. 1 [10, с. 74–83].

Подобные качества могут вырабатываться только в обстановке последовательно реализуемой профессиональной этики, профессиональной морали, являющейся важнейшим компонентом организационной культуры. Профессиональная этика – это динамичная, развивающаяся система. Ее ценности и нормы углубляются и уточняются в соответствии с совершенствующейся практической деятельностью. Эффективное выполнение профессиональных задач предполагает не только

готовность и умение безукоризненно выполнять свой профессиональный долг, но и глубокое осознание моральной ответственности за результаты своего труда перед коллективом образовательного учреждения и обществом в целом. Перечисленным выше проблемам в дискурсе психологии и социологии управления в последнее время уделяется большое внимание социологами и психологами, в том числе и представителями МГПУ [2–6, 8, 9].

В настоящее время в образовательных учреждениях западных стран организуется ансамблевая система подготовки, суть которой состоит в том, что в одной группе могут заниматься руководители разных уровней управления. Такая система связана с тем, что при индивидуальном направлении на учебу, например, директор образовательного учреждения получает некоторые знания и навыки, но его необученные подчиненные и его руководители их не имеют, а потому его инновации не поддерживают и даже противятся им.

Во многих образовательных учреждениях кадровая политика поставлена так, что для замены каждого ответственного руководителя всегда имеются два человека – один достаточно квалифицированный, чтобы немедленно приступить к работе (если это понадобится), другой же будет подготовлен к этой работе в течение ближайших двух лет.

Связь особенностей учебной работы с достигаемой целью

Степень творчества	Особенности учебной работы	Результат учебной работы	Какие процессы познания работают	Достигаемая цель учебной работы
1	Обучающийся слушает лектора	Слушатель понимает изложенный материал	Внимание и память	Формирование знаний не обеспечивается
2	Слушатель отвечает на вопрос лектора	Слушатель вспоминает пройденное, отвечает или записывает ответ в конспекте, делает чертеж	Внимание и память	Могут формироваться знания
3	Слушателю дается задача, для решения которой можно пользоваться полученными знаниями и изученными действиями	Слушатель решает задачу	Внимание, память, репродуцирующее, механическое мышление без напряжения	Могут формироваться знания
4	Учебной группе поручают коллективно решить проблему, которую нельзя решить с использованием полученных знаний и изученных действий	Проблема решается коллективно	Внимание, память, творческое коллективное решение	Могут формироваться умения и навыки
5	Слушателю поручают индивидуально решить проблему, которую нельзя решить с использованием полученных знаний и изученных действий	Слушатель решает проблему индивидуально	Внимание, память, самостоятельное творческое мышление	Могут формироваться умения и навыки

Эффект от учебы в значительной мере связан с методами и технологией обучения (табл. 2) [15, с. 99]. Причем, когда учебный материал подается слушателям в проблемной форме, знания приобретаются в результате активной творческой работы. Такой подход наиболее целесообразен и при переподготовке, и при повышении квалификации всех категорий педагогических работников образовательного учреждения.

Одна из форм обучения преподавателей – создание тренировочных, учебных ситуаций в процессе реальной деятельности, что дает возможность для индивидуального развития. Ведь самым ценным источником роста является столкновение с настоящими проблемами. Тренировочные ситуации пред-

полагают, что преподаватели берутся за поручения, выходящие за рамки их должностных обязанностей, что расширяет их опыт и компетентность. Такие поручения должны носить характер реальных заданий, например посещение лекций преподавателей более высокого уровня, осуществление проектов, консультации с другими структурами образовательного учреждения, анализ решений в новых областях деятельности, анализ информации и др.

По мере того как преподаватель, управленец знакомится с новой работой, обычно происходят предсказуемые изменения его компетентности.

Процессы обучения и переподготовки, повышение квалификации способствуют

эффективному трудовому поведению, которое предполагает, что преподаватель добросовестно исполняет свои непосредственные обязанности и готов в интересах коллектива выходить за их пределы, прилагая дополнительные усилия, проявляя активность, готовность помочь. Естественно полагать, что прежде всего он должен быть готов ко всему этому по своим профессиональным и квалификационным качествам. Однако квалификация и профессиональная подготовка являются лишь необходимой предпосылкой эффективного трудового поведения. Для активного трудового поведения необходимы мотивы, внутренние устремления, ценности, определяющие направленность активности преподавателя, управленца.

Систематизация мотивов эффективной деятельности в сфере образования

Одно из фундаментальных понятий – *мотив* – используется в социологии для описания и анализа сферы побуждения индивида к деятельности. Побуждение к деятельности вообще связано с потребностно-мотивационной сферой. Как известно, потребности суть объективные характеристики человека как субъекта потребления благ, необходимых для его воспроизводства, функционирования и развития, причем речь идет и о биологических, и о социальных потребностях. Последние состоят в поддержке другими людьми, полноценном общении с ними, личностном развитии, которое, в свою очередь, связано с самоопределением, и т.п. Конкретный круг предметов (в самом широком смысле), служащих удовлетворению потребностей, достаточно велик и не определен изначально. Когда в актах «опредмечивания» потребность приобретает конкретное содержание, активный поиск уже определенных благ становится направленным. Для обозначения таких предметов потребности, на которые направлена деятельность, привлекается термин «мотив» [16, с. 112].

Мотив представляет собой критерий выделения отдельных видов деятельности: учебной, трудовой и др. Конкретная деятельность может соответствовать не одному мотиву, а сразу нескольким, то есть быть полимотивированной. Благодаря связи с потребностью мо-

тив выполняет функцию побуждения, в нашем конкретном случае преподавателя и учащихся, к активности и придает смысл отдельным действиям, целям и условиям их достижения.

Исходя из этого мотивы различают по следующим критериям: значимость для жизни и развития субъектов, социальная адекватность, место в иерархической структуре потребностно-мотивационной сферы, источники побуждения к решению определенной задачи, отношение к сознанию.

Отечественные и зарубежные исследователи к систематизации мотивов эффективной деятельности подходят по-разному. Так, по мнению отечественных социологов (и психологов), к добросовестному отношению к деятельности как преподавателей, так и учащихся могут побуждать следующие мотивы:

- увлеченность делом, учебой;
- ориентация на получение максимального материального вознаграждения;
- осознание важности и нужности работы, учебы.

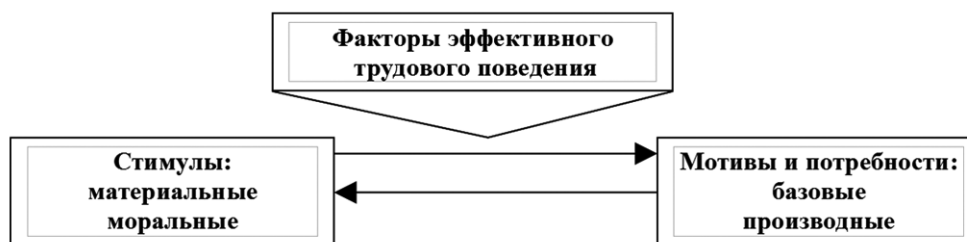
Западные специалисты к мотивам эффективного поведения относят:

- среду;
- вознаграждение;
- безопасность;
- личное развитие и профессиональный рост;
- чувство причастности;
- интерес и вызов [7, с. 185-186].

Что же кроется за тем или иным мотивом активного поведения? Интерес к образовательному процессу во многом определяется не только его содержанием, но и его организацией, методами управления и степенью влияния на преподавателей и учащихся.

Материальная заинтересованность, безусловно, – один из основных общечеловеческих стимулов активности, однако срабатывает он, к сожалению, далеко не всегда. Социальная значимость труда преподавателя включает в себя понимание общественного значения выполняемой работы. В данном случае важно, как относится к преподавателю руководитель, замечают ли его труд коллеги, ценят ли вообще в образовательном учреждении. Названным проблемам уделяется большое внимание социологами и психологами, в том числе и представителями нашего университета [12–15, 18].

Поскольку большое влияние на активное поведение преподавателей и учащихся ока-



Социологический подход к стимулированию в образовательном учреждении

зывает окружающая среда, образовательному учреждению следует стремиться к созданию такой обстановки, которая содействовала бы достижению его задач, а для этого необходимы затраты и время. Причем следует помнить, что максимальная отдача со стороны преподавателей вряд ли возможна, если в образовательном учреждении отсутствует атмосфера безопасности. Чувство безопасности связано не только с наличием или отсутствием работы. Преподаватели боятся утратить свое положение или потерять уважение других и т.п.

Один из наиболее эффективных способов увеличить вклад преподавателей в результаты деятельности образовательного учреждения состоит в оказании помощи их личностному росту.

Если сложившаяся в образовательном учреждении ситуация удовлетворяет потребностям преподавателя, способствует его самореализации, то он, как правило, бывает удовлетворен своим трудом, а следовательно, мотивирован на эффективное трудовое поведение.

Что же в организации труда мотивирует преподавателя на эффективное трудовое поведение? Могут быть выделены следующие общие моменты [11, с. 50–57].

1. Любые действия должны быть осмысленными.
2. Люди хотят, чтобы их действия были важны для кого-то конкретно.
3. Каждый стремится выразить себя в труде.
4. Практически каждый имеет собственную точку зрения на то, как можно улучшить свою работу, ее организацию.
5. Успех без признания приводит к разочарованию (необходимы признание и поощрение – материальное и моральное).
6. Люди негативно относятся к тому, что решения об изменениях в их работе принимаются без учета их знаний и опыта.

7. Каждому требуется информация о качестве собственного труда.

8. Каждая работа выигрывает от максимально возможной степени самоконтроля (контроль со стороны неприятен).

9. Повышенные требования, дающие шанс для дальнейшего развития, воспринимаются гораздо охотнее, чем заниженные.

10. Сотрудники остро реагируют, если их старания и полученные ими результаты приводят к тому, что их загружают еще больше, особенно если это не компенсируется материально (так «убивают» инициативу).

11. Должно быть свободное пространство для инициативы, для индивидуальной ответственности.

Стимулирование как метод воздействия на поведение преподавателя действует опосредованно, через его мотивацию. При стимулировании побуждение к труду происходит в форме компенсации за трудовое усилие. Воздействие через стимулы обычно оказывается сильнее прямого воздействия, но по своей организации оно сложнее последнего. Деление стимулов на «материальные» и «моральные» условно, поскольку они взаимосвязаны. Например, премия выступает и как акт признания труда преподавателя, как оценка его заслуг, а не только как материальное вознаграждение по результатам труда. Иногда у преподавателей ориентации на общение, принадлежность к определенному сообществу, престиж проявляются сильнее, чем ориентация на денежное вознаграждение. В социологии подход к трудовому стимулированию состоит в выделении и сопоставлении, с одной стороны, системы стимулов, с другой – системы мотивов и потребностей, на удовлетворение которых направлены эти стимулы (см. рисунок).

В той мере, в какой согласуются встречные потоки стимулов и мотивов, будет эффективным и стимулирование, и, наоборот, их несогласованность снижает эффект стимули-

рования. Следовательно, одной из важных управленческих задач является обеспечение такого воздействия стимулов на мотивы (потребности), которое вызывало бы наиболее целесообразное для образовательного учреждения трудовое поведение сотрудников.

Дисгармония, несоответствие между возможностями исполнителя и требованиями, которые к нему предъявляются (независимо от того, завышены они или занижены), служит своеобразным регулятором в установлении стимулирующих уровней. Если этого не учитывать, то отдача от преподавателя будет неполной, более того, это может негативно отразиться на его здоровье.

Заключение

Таким образом, при анализе профессионализма преподавателей и выборе соответствующих стимулов к эффективной трудовой деятельности интересны исследования, в которых обращают внимание прежде всего на стремление к цели с учетом условий сегодняшнего дня; возложение на себя основной ответственности за свою жизненную мотивацию; сознание того, что образовательное учреждение и педагогический коллектив развиваются, проходя через кризисы; понимание того, что мотивация к образовательному процессу – это только часть мотивации к жизни.

Литература

1. **Абрамов А.** Образование в политике и политика в образовании // Вести высшей школы. 1992. № 1.
2. **Ананишнев В. М.** Моделирование в сфере образования // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 67–85.
3. **Ананишнев В. М.** Социология образования: Учебное пособие. М.: МГПУ, 2006.
4. **Ананишнев В. М.** Технология социального управления в образовательной сфере. М.: МГПУ, 1998.
5. **Ананишнев В. М.** Современные социологические теории и школы. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2011. Т. 5. 272 с.
6. **Ананишнев В. М., Денисова Т. Н., Сергейчик С. И.** Формирование рынка труда и самоопределение личности учащегося // Инновации в образовании. 2002. № 1. С. 17–34.
7. **Вудкок М., Фрэнсис Д.** Раскрепощенный менеджер: Пер. с англ. М.: Дело, 1991.
8. **Гостев А. Н., Демченко Т. С.** Гражданское общество: контроль над деятельностью государства. М.: СГА, 2011.
9. **Ермаков И. П.** Социологический анализ публикаций ООН – способ выявления стратегического контекста информационного управления: Дисс. ... канд. социол. наук. М.: МГПУ, 2005.
10. **Коно Т.** Стратегия и структура японских предприятий: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1990.
11. **Ксенчук Е. В., Киянова М. К.** Технология успеха. М.: Дело, 1993.
12. **Романова, Е. С., Абушкин, Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении образовательной политики // Системная психология и социология. 2014. № 2(10) С. 127–135.
13. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.
14. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–24.
15. **Сакович С. М.** Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 3. С. 40–45.
16. **Социология управления: Учебник /** Под. общ. ред. В. Э. Бойкова. М.: РАГС, 2006.
17. **Социологический энциклопедический словарь.** На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Редактор-координатор Г. В. Осипов. М.: ИНФРА-М-Норма, 1998.
18. **Татаринцев, Е. А.** Стиль руководства в государственной общеобразовательной школе: Дисс. ... канд. социол. наук. М.: МПГУ, 2005. 178 с.

References

1. **Abramov A.** Education Policy and Politics in Education // To the high school. 1992. № 1.
2. **Ananiev V. M.** Modeling in Education // System Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 67–85.
3. **Ananiev V. M.** Sociology of Education: a Training Manual. M.: Moscow State Pedagogical University, 2006.
4. **Ananiev V. M.** Technology of Social Control in Education. M.: Moscow State Pedagogical University, 1998.
5. **Ananiev V. M.** Modern Sociological Theories and Schools. M.: ООО SIC “Engineer”, 2011. Vol. 5. 272 p.

6. **Ananiev V. M., Denisova T. N., Sergeychik S. I.** The Formation of the Labor Market and the Determination of Individual Student // *Innovations in Education*. 2002. № 1. P. 17–34.
7. **Woodcock M., Francis D.** *Emancipated Manager*. M.: Delo, 1991.
8. **Gostev, A. N., Demchenko T. C.** *Civil Society: Control Over the Activities of the State*. M: МУН, 2011.
9. **Ermakov, I. P.** *Sociological Analysis of the Publications of the UN – Method of Identifying the Strategic Context of Information Management: the Dissertation on Competition of a Scientific Degree of the Candidate of Sociological Sciences*. M.: Moscow State Pedagogical University, 2005.
10. **Kono T.** *The Strategy and Structure of Japanese Enterprises*. M.: Progress, 1990.
11. **Xencal E. V., Kenova M. K.** *Technology of Success*. M.: Delo, 1993.
12. **Romanova E. S., Abashkin B. M., Tkachenko A. V.** Parents in Solving Educational policy // *System Psychology and Sociology*. 2014. № 2(10). P. 127–135.
13. **Romanova E. S.** The Potential of University Research in the Civil and Professional Development of Participants of Educational Process // *System Psychology and Sociology*. 2010. № 2. P. 28–42.
14. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // *System Psychology and Sociology*. 2010. № 1. P. 5–24.
15. **Sakovich S. M.** The Role of Information and Communication Technologies in Ensuring the Quality and Accessibility of Higher Education // *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. 2010. № 3. P. 40–45.
16. *Sociology of Management: the Textbook / General. ed. V. E. Boikova*. M.: Russian Academy of Public Service, 2006.
17. *Sociological Encyclopedic Dictionary*. In Russian, English, German, French and Czech / Editor-coordinator G. V. Osipov. M.: INFRA-M-Norma, 1998.
18. **Tatarintsev A. E.** *The Style of Leadership in Public Secondary School: the Dissertation on Competition of a Scientific Degree of the Candidate of Sociological Sciences*. M.: Moscow State Pedagogical University, 2005. 178 p.

АССЕРТИВНОСТЬ, ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ, АФФИЛИАЦИЯ И НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ ИНДИВИДА ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ: СВЯЗИ И СВОЙСТВА

Шейнов В. П.
РИВШ, Минск

В статье выявлена положительная связь между ассертивностью и интернальностью как у мужчин, так и у женщин (в англоязычном социуме она имеет место лишь для мужчин). Обнаружена высокая статистически значимая отрицательная корреляция между ассертивностью и стремлением к принятию, между ассертивностью и страхом отвержения, что свидетельствует о самодостаточности ассертивной личности в части общения. Подтвержден полученный автором ранее вывод, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипулятивных воздействий. Выявлены психические состояния, переживаемые как ассертивными, так и незащищенными от манипуляций объектами и субъектами манипулирования.

Ключевые слова: ассертивность, локус контроля, интерналы, аффилиация, незащищенность от манипуляций, психические состояния.

ASSERTIVENESS, INTERNALITY, AFFILIATION AND INDIVIDUAL'S VULNERABILITY TO MANIPULATIONS: CONNECTION AND PROPERTIES

Sheinov V. P.
RIVHS, Minsk

In the article positive connection between assertiveness and internality both for men and women is established, while in English speaking society it is revealed only for men. A high statistically significant negative correlation between assertiveness and striving to acceptance, assertiveness and the fear of rejection is found, which indicates the self-sufficiency of the assertive personality regarding the process of communication. The fact received by the author earlier that women are generally better protected against manipulative influences than men is confirmed. Mental states experienced by the assertive as well as vulnerable to manipulations objects and subjects of manipulation are revealed.

Key words: assertiveness, locus of control, internals, psychological vulnerability to manipulation, affiliation, aspiration to be accepted, fear to be denied, mental states.

Введение

«Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [2, с. 40].

Ассертивность является одним из компонентов социальной компетентности. Ассертивное поведение соотносится со способностью отстаивать собственные права, при необходимости просить других о помощи, проявлять свои положительные и отрицательные чувства, отклонять нежелательные просьбы, помогать справиться с социальной тревожностью, а также со способностью к адаптации в социальной жизни [14].

В теории Солтера [30] ассертивное поведение рассматривается как альтернатива весьма распространенному деструктивному способу воздействия – манипуляции. Эту точку зрения поддерживает и ряд других авторов [6, 10], по мнению которых ассертивность является оптимальным и наиболее конструктивным подходом к межличностным отношениям.

Ранее автором [7] был введен в научный оборот конструкт «незащищенность индивида от манипулятивных воздействий». В процессе его исследований на выборке из более 1500 испытуемых показано, что каждый человек в той или иной степени не защищен от манипуляций. Репрезентативность этой выборки позволила утверждать, что введенный конструкт актуален (хотя и в разной степени) для любого человека.

В статье рассмотрены связи ассертивности и незащищенности личности от манипуляций с локусом контроля со стремлением к аффилиации, а также психические состояния, переживаемые объектами и субъектами манипулирования.

Используемые методики

Для исследования и оценки ассертивности применялась авторская методика ее измерения, надежность и валидность которой доказана [6].

Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий осуществлялась с помощью авторского теста, надежность и валидность которого также доказана [7].

Для выявления психических состояний, переживаемых объектами и субъектами манипулирования, применен авторский опросник, представленный в работе [8].

Для исследования и оценки локуса контроля использовалась модификация шкалы I-E Дж. Роттера – тест-опросник субъективной локализации контроля С. Р. Пантелеева и В. В. Столина [4, с. 131–134].

Для выявления тенденций к аффилиации использован известный опросник А. Меграбяна в модификации М. Ш. Магомед-Эминова [3, 5] – тест мотивации аффилиации.

В экспериментальной части исследования испытуемыми были слушатели Академии последипломного образования (АПО, Минск) и Республиканского института высшей школы (РИВШ, Минск), преподаватели Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ, Минск), преподаватели, лаборанты и учащиеся Слуцкого медицинского колледжа. Всего в исследовании участвовали 246 респондентов в возрасте от 17 до 74 лет: заместители директоров школ (51 человек), преподаватели вузов (45), преподаватели и лаборанты колледжа (43), дефектологи (32), психологи (31), учащиеся колледжа (44).

Проверка полученных в результате тестирования данных на соответствие закону распределения (на всех этапах исследования), проводившаяся по одновыборочному критерию Колмогорова – Смирнова (вычисление статистики Z и относящейся к ней вероятности ошибки p), показала, что распределение всех изучаемых переменных вполне соответствует нормальному. Это позволяет использовать для

статистического анализа (осуществлявшегося с помощью программы SPSS, версия 18.00) параметрические методы. Нормальность распределения результатов тестирования также служит указанием на то, что «выборка представляет собой репрезентативный срез популяции» [1, с. 201], для которой создается тест.

Результаты исследования и их обсуждение

Ассертивность и локус контроля

В ряде исследований установлено, что наличие ассертивного поведения [20] и внутренней системы убеждений [25] – каждого по отдельности – сказывается на человеке. Естественно задаться вопросом: действуют ли они разрозненно или сами находятся в какой-то связи друг с другом?

Это предположение послужило основой ряда исследований о возможной связи между локусом контроля и ассертивным поведением. Ожидалось, что интерналы, которые считают, что их успехи отражают результаты их собственного поведения, будут действовать согласно своим ожиданиям и проявлять ассертивность. В отличие от них экстерналы, которые думают, что их действия не принесут им пользу, могут показать меньшую склонность к ассертивному поведению.

М. Симан и Дж. Эванс [32] провели первое исследование данного вопроса, изучив процесс поиска информации у пациентов тубдиспансера. Их результаты показали, что интерналы находили больше информации о здоровье, нежели экстерналы, то есть интерналы более активно отстаивали свое право на здоровье.

У. Дэвис и Э. Фарес [13] пришли к схожим выводам, отметив, что интерналы извлекали больший объем информации в ситуации неопределенности. В другом исследовании Э. Фарес [27] также установил, что интерналы с большей эффективностью используют полученную информацию. Вместе взятые результаты этих исследований привели к выводу о том, что интерналы ведут себя более ассертивно, чем экстерналы.

В последующих исследованиях было установлено, что интернальность студентов связана с их высокими показателями ассертивности [9, 17]. То же – и у учащихся медицинских учебных заведений [29]. Однако в указанных исследованиях не уделено внимания потенци-

альным различиям между мужчинами и женщинами относительно связи между локусом контроля и ассертивностью. Поскольку ассертивное самовыражение у женщин традиционно не поощрялось [11], вполне вероятно, что связь между убеждениями и поведением может проявляться у женщин не так последовательно, как у мужчин. Поэтому целью последующих исследований было сравнение представителей мужского и женского пола касательно связи между представлениями о локусе контроля и ассертивным поведением.

Так, исследование Э. Л. Кули и С. Новицки [12] было направлено на изучение зависимости локуса контроля и ассертивности среди студентов обоего пола. 55 студентов были протестированы при помощи шкалы Новицкого – Стрикленда [26] для определения внутреннего и внешнего локуса контроля среди взрослых и шкалы ассертивности Р. Ратуса [28]. В отличие от испытуемых женского пола у мужчин была обнаружена положительная взаимосвязь между интернальностью и ассертивностью.

В нашем исследовании в трех группах испытуемых численностью 51, 43 и 18 человек была выявлена статистически значимая двусторонняя корреляция между ассертивностью и интернальностью: $r = 0,336, p = 0,004$ ($N = 51$), $r = 0,327, p = 0,032$ ($N = 43$) и соответственно $r = 0,418, p = 0,084$ ($N = 18$).

Принципиальным отличием этого результата от упомянутого выше вывода Э. Л. Кули и С. Новицки [12] является то, что в нашем исследовании положительная взаимосвязь между интернальностью и ассертивностью обнаружена как у мужчин, так и у женщин, в то время как в англоязычном социуме она имеет место лишь для мужчин, но не для женщин.

Ассертивность и аффилиация

Нами также установлена статистически значимая двусторонняя корреляция между ассертивностью и аффилиацией.

«Аффилиация (от англ. *Affiliation* – соединение, связь) – потребность в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви. Аффилиация проявляется в стремлении иметь друзей, взаимодействовать с окружающими, оказывать кому-либо помощь, поддержку и принимать их» [2, с. 54].

В соответствии с определениями быть аффилиативным – значит стремиться быть в обществе других людей, а быть ассертивным – означает быть способным к независимости, то

есть ассертивность и аффилиация в определенной степени должны конкурировать.

Приведем ряд исследований, свидетельствующих о том, что такая конкуренция в самом деле имеет место.

Ассертивная речь предполагает достижение намеченных результатов в соответствии с принципами ассертивности – отстаивать свои интересы, не ущемляя интересов других людей. Признаками же аффилиации являются эмоциональная речь [15], поддержка и похвала [31], взаимопонимание [22], выражение признательности [33], улыбочивость [18], согласие [33] и принесение извинений [19].

Тем самым ассертивные формы коммуникации более соответствует маскулинности, а аффилиативные – фемининности [21]. В ходе ряда мета-исследований данных форм поведения были обнаружены определенные гендерные различия: женщины склонны определять себя в отношении к другим, в то время как мужчины рассматривают себя принципиально отдельно от других людей. Индивидуальная ассертивность представляет собой дилемму для женщин, которые опасаются, что ассертивность поставит под угрозу отношения с окружающими и, таким образом, подавляют ее в себе, уступая в конфликте между их аффилиативными и ассертивными потребностями. Действительно, в процессе изучения методов общения у детей и взрослых было установлено, что представители мужского пола ассертивнее представительниц женского, а последние несколько аффилиативнее, чем лица мужского пола [16, 18, 21, 23, 24].

Выявленная в указанных работах определенная конкуренция ассертивности и аффилиации порождает интерес к их одновременному изучению у индивидов.

Методика (тест) А. Меграбяна [3] диагностирует два обобщенных устойчивых мотиватора, входящих в структуру мотивации аффилиации, – стремление к принятию (СП) и страх отвержения (СО). Тест состоит соответственно из двух шкал: СП и СО.

В нашем исследовании для групп дефектологов и психологов ($N = 50$) была выявлена высоко статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между: 1) ассертивностью и стремлением к принятию ($r = -0,379, p = 0,007$) и 2) ассертивностью и страхом отвержения ($r = -0,492, p < 0,001$). Ассертивность отрицательно коррелирует со страхом отвер-

жения ($r = -0,616, p < 0,001$) у преподавателей и лаборантов колледжа ($N = 43$), а также у учащихся колледжа ($r = -0,720, p < 0,001, N = 44$). Аналогично у преподавателей БГМУ ($N = 30$), что сильно выражено как у мужчин ($r = 0,797, p = 0,001$), так и у женщин ($r = -0,785, p < 0,001$). Статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между ассертивностью и стремлением к принятию в этой группе наиболее ярко выражена у мужчин: $r = -0,659, p = 0,007$ ($N = 50$).

Полученные результаты свидетельствуют о самодостаточности ассертивной личности в части общения: она не испытывает особого стремления к принятию и в еще большей степени не испытывает страха отвержения.

Локус контроля и аффилиация оказались связанными между собой: экстернальность положительно коррелирует со стремлением к принятию у преподавателей университетов ($r = 0,568, p = 0,014$) и учащихся колледжа ($r = 0,329, p = 0,029$), а интернальность уменьшает страх отвержения у преподавателей ($r = -0,329, p = 0,031$) и учащихся колледжа ($r = -0,272, p = 0,075$).

Незащищенность индивида от манипулятивных воздействий

Степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий оказалась в целом не связанной с ассертивностью ($N = 131$), но для психологов эта связь существует и положительна: $r = 0,361, p = 0,046$ ($N = 31$). По-видимому, особенности этой профессии оказывают определенное влияние на возникновение указанной связи.

Для преподавателей университета установлена положительная корреляция незащищенности индивида от манипуляций со стремлением к принятию ($r = 0,431, p = 0,017$). При этом у женщин она сильна и высоко значима ($r = 0,710, p = 0,001$), а у мужчин имеет место лишь тенденция к такой связи. Подобная связь означает, что стремление к принятию способствует незащищенности индивида от манипуляций.

Сравнение средних значений изучаемых переменных у мужчин и женщин по всем изученным в данной работе выборкам ($N = 202$) показало: степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий у мужчин («сырые» баллы теста, равные 20,15) статистически значимо ($p < 0,05$) превосходят аналогичный показатель у женщин (19,24). Этот

результат подтверждает установленный автором ранее [7] факт, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипулятивных воздействий.

Для заместителей директоров школ, дефектологов и психологов ($N = 100$) выявление психических состояний, переживаемых объектами и субъектами манипулирования, дало следующие результаты. Степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий оказалась положительно связанной ($r = 0,202, p = 0,044$) с чувством удовлетворения от удавшейся манипуляции.

У этой же группы респондентов ассертивность (при удавшейся манипуляции) положительно коррелирует с состоянием радости ($r = 0,248, p = 0,013$), решимостью поступать так и впредь ($r = 0,265, p = 0,008$), с суммой положительных эмоций от достигнутого успеха ($r = 0,246, p = 0,014$) и отрицательно связана с чувством стыда ($r = -0,191, p = 0,057$). То есть когда ассертивная личность манипулирует, она может испытать некоторые положительные эмоции, но не угрызения совести.

По-видимому, в этом находит отражение то, что ассертивное поведение было определено Дж. Вольпе, одним из авторов этого понятия, как «собственное выражение любой эмоции, а не беспокойства за другого человека» [34].

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

Выявлена статистически значимая двусторонняя корреляция между ассертивностью и интернальностью. Принципиальным отличием этого результата от аналогичного результата зарубежных исследований является то, что в нашем исследовании положительная взаимосвязь между интернальностью и ассертивностью обнаружена как у мужчин, так и у женщин, в то время как в англоязычном социуме она имеет место лишь для мужчин, но не для женщин.

Установлено наличие двусторонней связи между такими конкурирующими между собой качествами личности, как ассертивность и аффилиация. Выявлена высоко статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между: а) ассертивностью и стремлением к принятию; б) ассертивно-

стью и страхом отвержения. Первая одинаково выражена как у мужчин, так и у женщин, вторая (в группе преподавателей вуза) наиболее ярко выражена у мужчин. Полученные результаты свидетельствуют о самодостаточности ассертивной личности в части общения: она не испытывает особого стремления к принятию и в еще большей степени не испытывает страха отвержения.

Локус контроля и аффилиация оказались связанными между собой: экстернальность положительно коррелирует со стремлением к принятию, а интернальность уменьшает страх отвержения.

Степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий оказалась в целом не связанной с ассертивностью, но для психологов эта связь существует и положительна. По-видимому, особенности этой профессии оказывают определенное влияние на возникновение указанной связи.

Для преподавателей вузов обнаружена положительная корреляция незащищенности индивида от манипуляций со стремлением к принятию. При этом у женщин она силь-

на и высоко значима, а у мужчин имеет место лишь тенденция к такой связи. Подобная связь означает, что стремление к принятию способствует незащищенности индивида от манипуляций.

Степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий у мужчин статистически значимо ($p < 0,05$) превосходит аналогичный показатель у женщин. Этот результат подтверждает ранее установленный автором факт, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипулятивных воздействий.

Степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий положительно связана с чувством удовлетворения от удавшейся собственной манипуляции.

Ассертивность (при удавшейся манипуляции) положительно коррелирует с состоянием радости, решимостью поступать так и впредь, с суммой положительных эмоций от достигнутого успеха, но отрицательно связана с чувством стыда: когда ассертивная личность манипулирует, она испытывает некоторые положительные эмоции, но не угрызения совести.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Грайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
3. Магомед-Эминов М. Ш. Тест мотивации аффилиации // Практикум по психодиагностике / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: МГУ, 1998. С. 58–67.
4. Пантелеев С. Р., Столин В. В. Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы I-E Дж. Роттера // Практикум по психодиагностике. М., 1988. С. 131–134.
5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 95–98.
6. Шейнов В. П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.
7. Шейнов В. П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154.
8. Шейнов В. П. Психические состояния инициаторов и жертв манипулятивных воздействий // Психология психических состояний: Сб. статей / Под ред. А. О. Прохорова. Казань: Отечество, 2014. Вып. 9. С. 279–285.
9. Appelbaum A. S., Tuma J. M., Johnson J. H. Internal-External Control and Assertiveness of Subjects High and Low in Social Desirability // Psychol. Rep. 1975. Vol. 37, P. 319–322.
10. Bishop S. Develop Your Assertiveness. Lond.: Kogan Page, 2006.
11. Bloom L. Z., Coburn K., Pearlman J. The New Assertive Woman. New York: Dell, 1976.
12. Cooley E. L., Nowicki Jr. S. Locus of Control and Assertiveness in Male and Female College Students // The Journal of Psychology. 1984. № 117. P. 85–87.
13. Davis W. L., Phares E. J. Internal-External Control as a Determinant of Information-Seeking in a Social Influence Situation // J. Personal. 1967. № 35, P. 547–561.
14. Eisler A. M., Hersen M., Miller P. M. Situational Determinants of Assertive Behaviors // J. Consult. and Clin. Psychol. 1975. № 43, P. 330–340.

15. **Ganong L. H., Coleman M.** Sex, Sex Roles, and Emotional Expressiveness // *J. of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*. 1985. № 146. P. 405–411.
16. **Hall J. A.** Meta-Analysis of Nonverbal Behavior // Ed. V. Manusov: *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words*. Mahwah, N.Y.: Erlbaum, 2005, P. 483–492.
17. **Hartwig W. H., Dickson A. L., Anderson H. N.** Locus of Control and Assertion // *Psychol. Rep.* 1980. № 46. P. 1345–1346.
18. **LaFrance M., Hecht M. A., Paluck E. L.** The Contingent Smile: A Meta-Analysis of Sex Differences in Smiling // *Psychological Bulletin*. 2003. № 129. P. 305–334.
19. **Lakoff R.** *Language and Women's Place*. N.Y.: Harper & Row, 1975.
20. **Lange A. J., Jakubowski P.** *Responsible Assertive Behavior*. Champaign, Ill.: Research Press, 1976.
21. **Leaper C., Ayres M. M.** A Meta-Analytic Review of Gender Variations in Adults' Language Use: Talkativeness, Affiliative Speech, and Assertive Speech // *Personality and Social Psychology Review*. 2007. № 11. P. 328–363.
22. **Leaper C., Carson M., Baker C. et al.** Self-Disclosure and Listener Verbal Support in Same-Gender and Cross-Gender Friends' Conversation // *Sex Roles*. 1995. № 33. P. 387–404.
23. **Leaper C., Robnett R.D.** Women are More Likely than Men to Use Tentative Language, aren't they? A Meta-Analysis Testing for Gender Differences and mModerators // *Psychology of Women Quarterly*. 2011. № 35. P. 129–142.
24. **Leaper C., Smith T.E.** A Meta-Analytic Review of Gender Variations in Children's Language Use: Talkativeness, Affiliative Speech, and Assertive Speech // *Development Psychology*. 2004. № 40. P. 993–1027.
25. *Locus of Control in Personality*. Morristown, N.Y.: General Learning Press, 1976.
26. **Nowicki S., Jr. Strickland B.** A Locus of Control Scale for Children // *J. of Consulting and Clinical Psychol.*, 1973. № 40. P. 148–155.
27. **Phares E. J.** Differential Utilization of Information as a Function of Internal-External Control // *J. Personal*. 1968. № 36. P. 649–662.
28. **Rathus S. A.** A 30-Item Schedule for Assessing Behavior // *Behavior Therapy*. 1973. № 4, P. 298–406.
29. **Replogle W. H., O'Bannon R. M., McCullough P. W., Cashion, L. N.** Locus of Control and Assertive Behavior // *Psychol. Rep.* 1980. № 47. P. 769–770.
30. **Salter A.** *Conditioned Reflex Therapy*. N.Y.: Capricorn, 1949.
31. **Sayers S., Baucom D. H.** Role of Femininity and Masculinity in Distressed Couples' Communication // *J. of Personality and Social Psychol.* 1991. P. 641–647.
32. **Seeman M., Evans J. W.** Alienation and Learning in a Hospital Setting // *Amer. Sociolog. Rev.* 1962. № 27. P. 772–783.
33. **Stiles W. B., Stiles W. B., Walz N. C. et al.** Attractiveness and Disclosure in Initial Encounters of Mixed-Sex Dyads // *J. of Social and Personal Relationships*. 1996. № 13. P. 303–312.
34. **Wolpe J.** *The Practice of Behavior Therapy*. N.Y.: Pergamum Press, 1973.

References

1. **Anastasi A., Urbina S.** *Psychological Testing*. SPb.: Piter, 2002. 688 p.
2. *Big Psychological Dictionary (Bolshoy Psichologicheskiiy Slovar)* / Ed. B. Mescheryakov, V. Zinchenko. SPb.: Praim-EVROZNAK, 2004. 672 p.
3. **Magomed-Eminov M. Sh.** Test of Affiliation Motivation // *Practice in Psychodiagnostics* / Ed. A. A. Bodalev, V. V. Stolin. M.: MSU, 1998. P. 58–67.
4. **Pantelev S. R., Stolin V. V.** Test-Questionnaire of Subjective Localization of Control. The Modification of the Scale I-E of J. Rotter // *Practice in Psych. Diagnostics*. M., 1988. P. 131–134.
5. **Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M.** *Social and Psychological Diagnosis of Personality Development and Small Groups*. M., 2002. P. 95–98.
6. **Sheinov V.P.** The Development of the Assertiveness Test Meeting Requirements of Reliability and Validity // *Psychology Questions*. 2014(a). № 2. P. 107–116.
7. **Sheinov V. P.** The Development of a Questionnaire for Assessment of Individual's Vulnerability to Manipulative Influences // *Psychology Questions*. 2012. № 4. P. 147–154.
8. **Sheinov V. P.** Mental States of Initiators and Subjects of Manipulation // *Psychology of Mental States: A Set of Articles* / Ed. A. O. Prochorov. Kazan: Otechestvo, 2014. Vol. 9. P. 279–285.
9. **Appelbaum A. S., Tuma J. M., Johnson J. H.** Internal-External Control and Assertiveness of Subjects High and Low in Social Desirability // *Psychol. Rep.* 1975. Vol. 37, P. 319–322.

10. **Bishop S.** Develop Your Assertiveness. Lond.: Kogan Page, 2006.
11. **Bloom L. Z., Coburn K., Pearlman J.** The New Assertive Woman. New York: Dell, 1976.
12. **Cooley E. L., Nowicki Jr. S.** Locus of Control and Assertiveness in Male and Female College Students // The Journal of Psychology. 1984. № 117. P. 85–87.
13. **Davis W. L., Phares E. J.** Internal-External Control as a Determinant of Information-Seeking in a Social Influence Situation // J. Personal. 1967. № 35, P. 547–561.
14. **Eisler A. M., Hersen M., Miller P. M.** Situational Determinants of Assertive Behaviors // J. Consult. and Clin. Psychol. 1975. № 43, P. 330–340.
15. **Ganong L. H., Coleman M.** Sex, Sex Roles, and Emotional Expressiveness // J. of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. 1985. № 146. P. 405–411.
16. **Hall J. A.** Meta-Analysis of Nonverbal Behavior // Ed. V. Manusov: The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words. Mahwah, N.Y.: Erlbaum, 2005, P. 483–492.
17. **Hartwig W. H., Dickson A. L., Anderson H. N.** Locus of Control and Assertion // Psychol. Rep. 1980. № 46. P. 1345–1346.
18. **LaFrance M., Hecht M. A., Paluck E. L.** The Contingent Smile: A Meta-Analysis of Sex Differences in Smiling // Psychological Bulletin. 2003. № 129. P. 305–334.
19. **Lakoff R.** Language and Women's Place. N.Y.: Harper & Row, 1975.
20. **Lange A. J., Jakubowski P.** Responsible Assertive Behavior. Champaign, Ill.: Research Press, 1976.
21. **Leaper C., Ayres M. M.** A Meta-Analytic Review of Gender Variations in Adults' Language Use: Talkativeness, Affiliative Speech, and Assertive Speech // Personality and Social Psychology Review. 2007. № 11. P. 328–363.
22. **Leaper C., Carson M., Baker C. et al.** Self-Disclosure and Listener Verbal Support in Same-Gender and Cross-Gender Friends' Conversation // Sex Roles. 1995. № 33. P. 387–404.
23. **Leaper C., Robnett R.D.** Women are More Likely than Men to Use Tentative Language, aren't they? A Meta-Analysis Testing for Gender Differences and mModerators // Psychology of Women Quarterly. 2011. № 35. P. 129–142.
24. **Leaper C., Smith T.E.** A Meta-Analytic Review of Gender Variations in Children's Language Use: Talkativeness, Affiliative Speech, and Assertive Speech // Development Psychology. 2004. № 40. P. 993–1027.
25. Locus of Control in Personality. Morristown, N.Y.: General Learning Press, 1976.
26. **Nowicki S., Jr. Strickland B.** A Locus of Control Scale for Children // J. of Consulting and Clinical Psychol., 1973. № 40. P. 148–155.
27. **Phares E. J.** Differential Utilization of Information as a Function of Internal-External Control // J. Personal. 1968. № 36. P. 649–662.
28. **Rathus S. A.** A 30-Item Schedule for Assessing Behavior // Behavior Therapy. 1973. № 4, P. 298–406.
29. **Replogle W. H., O'Bannon R. M., McCullough P. W., Cashion, L. N.** Locus of Control and Assertive Behavior // Psychol. Rep. 1980. № 47. P. 769–770.
30. **Salter A.** Conditioned Reflex Therapy. N.Y.: Capricorn, 1949.
31. **Sayers S., Baucom D. H.** Role of Femininity and Masculinity in Distressed Couples' Communication // J. of Personality and Social Psychol. 1991. P. 641–647.
32. **Seeman M., Evans J. W.** Alienation and Learning in a Hospital Setting // Amer. Sociolog. Rev. 1962. № 27. P. 772–783.
33. **Stiles W. B., Stiles W. B., Walz N. C. et al.** Attractiveness and Disclosure in Initial Encounters of Mixed-Sex Dyads // J. of Social and Personal Relationships. 1996. № 13. P. 303–312.
34. **Wolpe J.** The Practice of Behavior Therapy. N.Y.: Pergamum Press, 1973.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ КАК СИСТЕМНОГО ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зотова М. В.
МГПУ, Москва

Статья посвящена актуальной задаче профессорско-преподавательского состава – формированию гражданской позиции и социализации студентов как наиболее прогрессивной части современного молодого поколения. Рассмотрен актуальный вопрос воспитания личности студента в процессе обучения в высшем профессиональном учреждении. Раскрывается вклад трудов Аристотеля и К. Д. Ушинского в понимание понятия «гражданское общество». Важную роль в формировании гражданской позиции молодежи в современных условиях автор отводит преподавателям вуза.

Ключевые слова: гражданское общество, гражданская позиция, социализация, преподаватель вуза.

THE ROLE OF A UNIVERSITY TEACHER IN THE FORMATION OF STUDENT'S CIVIL POSITION AS THEIR SYSTEMIC PERSONAL QUALITY

Zotova M. V.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the topical problem of professorial-teaching staff on the formation of civil position and socialization of the students as the most progressive part of the young generation. The article is devoted to the topical issue of education of the student in the learning process in higher professional institution. Reveals the role and content of the formation of civil position and the socialization of the students. The author turns to historical experience, the writings of Aristotle, K.D. Ushinskiy in the understanding of the notion of «civil society». An important role in the formation of civil position of youth in modern conditions the author devotes the teachers of the University.

Key words: civil society, civil position, socialization, teacher of the University.

Введение

Проблема формирования гражданской позиции современного молодого человека – одна из приоритетных, несмотря на то что задача гражданского воспитания всегда была в центре внимания теории и практики научных исследований [2, 4, 13, 14]. В настоящее время остро встает вопрос теоретического обоснования системы психолого-педагогических условий успешного гражданского воспитания студентов, в которой основная роль отводится преподавателям российских вузов в вопросе формирования базовых качеств гражданственности у студентов. Общеметодологические основы системного подхода, на основе которых можно рассматривать развитие гражданской позиции личности как сложного системного образования, заложены работами И. Р. Пригожина, Б. Н. Рыжова, Е. С. Романовой,

В. И. Свободчикова, Ю. В. Громыко [6, 7, 9, 10, 12]. Гражданственность представляет собой системную структуру личности, в которой важное место отводится ценностным категориям, поскольку они составляют ядро формирующейся личности [2, 10, 11]. Эта система включает в себя комплекс духовно-нравственных устоев, эмоциональный компонент, представляющий собой систему отношений личности к себе и другим в процессе сопоставления ценностных категорий и оценки поступков, конкретные действия и поступки личности [2, 10, 11, 15].

Формирование гражданской позиции и социализация студентов в период обучения в высшем профессиональном учреждении – сложный многосторонний процесс комплексного развития личности, в котором преподавателю отводится главная роль. Под руководством преподавателя происходит не только овладение профессиональными ком-

петенциями, но постижение студентом своего социального статуса и значимости своей деятельностной роли в структуре общества. Преподаватель как основное связующее звено между научными знаниями и процессом их освоения выступает в роли духовно-нравственного наставника студента в процессе его социализации и формировании гражданской позиции [1, 5, 8].

Понятие «гражданское общество», введенное Аристотелем, рассматривалось им как союз равноправных свободных граждан, объединенных государством. К. Д. Ушинский считал, что личность немислима вне нации и народа, так как национальное самосознание базируется на понимании причастности к многонациональной родине и чувстве ответственности за ее судьбу [14].

Социализация личности и проблема формирования гражданской позиции в процессе обучения в вузе

Для гражданского общества актуален процесс социализации личности. В современном российском обществе акцент в социализации молодого поколения делается на гражданской социализации личности. Социализация личности предполагает восприятие социального опыта, преемственность, сохранение национальных традиций и исторического наследия, участие в решении экономических, социальных, политических и духовных проблем общества.

Задачей преподавателей высших профессиональных учреждений в становлении современного молодого поколения является воспитание принципиально новой, демократической личности, способной к инновациям, к управлению собственной и общественной жизнью, готовой самостоятельно обеспечивать свою материальную независимость. Исторический опыт свидетельствует, что студенчество – наиболее интеллектуальная, творчески развитая и прогрессивная часть молодежи, важнейший фактор политического, экономического и социального преобразования общества. Преподаватель вуза призван выполнить роль по воспитанию социально востребованных качеств личности студента: адаптированности к современным экономическим условиям и тенденциям развития, интеллектуальной и социальной

мобильности, инициативности и активной гражданской позиции [3, 7, 8].

Происходящие социально-экономические изменения, вызванные построением гражданского общества, выдвигают требования к формированию деятельного, сознательного, социализированного гражданина, приспособленного к условиям демократии, способного к продуктивной профессиональной деятельности на благо государства. Стратегия государственной политики в области образования в качестве одной из приоритетных задач выдвигает проблему воспитания студентов как ведущей социально-демографической группы современной молодежи. Формирование гражданской позиции молодежи в современных условиях объективно является ключевым условием обеспечения устойчивого политического, социально-экономического развития и национальной безопасности России. Это определяет задачи преподавательского состава по воспитанию студентов вуза, направленному на овладение ими профессиональными компетенциями и формирование гражданской позиции, обусловленной наличием гражданской ответственности, патриотизма, активной жизненной позиции. Под руководством преподавателя весь период обучения в вузе должен стать для студентов школой гражданского и нравственного воспитания, активного участия в организации и управлении социальной среды, научно-исследовательской деятельности, развития инициативы и творческого потенциала.

Формирование гражданской позиции и профессиональное обучение в процессе обучения в вузе представляет собой единый целенаправленный процесс формирования личности молодого гражданина, направленный на духовное самосовершенствование, приобретение личного опыта демократических отношений, проектирование будущей профессиональной деятельности. Формирование гражданской позиции у студентов в процессе обучения в вузе как условие их социализации в гражданском обществе – одна из приоритетных задач педагогов высшей школы. Задача профессорского-преподавательского состава в этой области должна быть направлена на преодоление гражданской пассивности, личностного пессимизма, ограниченности интеллектуальных интересов, пренебреже-

ния законами, индивидуализма, неуверенности в своих действиях как гражданина.

Преподаватель призван помочь современному поколению студентов сформировать приверженность демократическим принципам, личностную гражданскую позицию и профессиональную компетентность, необходимые для гражданина. Формирование гражданской позиции призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания молодого человека как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей.

Гражданственность является приоритетной ценностью, позволяющей осознать человеческое достоинство, и путем к достижению личностного совершенства.

Студенческий возраст – время жизненного, личностного и профессионального самоопределения. Период обучения в вузе под руководством преподавателя должен быть нацелен на развитие в каждом студенте демократичности, гуманности и духовности, необходимых для жизни в гражданском обществе. Процесс обучения должен способствовать достижению высокого уровня самосознания, самоуважения, независимости собственного суждения и духовной целостности.

Для формирования гражданской позиции студентов в вузе, на наш взгляд, необходимо определить особенности жизнедеятельности в условиях гражданского общества, научиться воспринимать себя как гражданина, соблюдать гражданские права и обязанности как условие социализации и личностного самосовершенствования. Сформированная гражданская позиция личности выступает ценностно-смысловой регуляцией поведения в обществе, личностного и профессионального становления. Целенаправленная работа преподавателя вуза по выработке гражданской позиции студентов многокомпонентна. Формирование гражданской позиции предполагает компетентность студентов в ряде областей – по-

литической, экономической, юридической, психолого-педагогической и др., – необходимой для успешной социализации.

Гражданское самосознание это осознание своих прав и обязанностей и своей социальной роли в обществе и государстве. Нравственное содержание гражданской позиции определяется активной личностной позицией, чувством сопричастности, ответственности за судьбу общества, стремлением к деятельному участию в его жизни.

Заключение

В современных условиях подготовки студентов в высших профессиональных учреждениях возрастает роль конкурентоспособности молодежи работать в условиях рыночной экономики и реформирования общества. Тем не менее возрастает значимость моральных и духовных ценностей личности, фундаментальным остовом которых являются вековое историческое наследие, национальные традиции, литература, наука, искусство.

В настоящее время истинная любовь к Родине выражается в повседневной качественной профессиональной работе, сохранению ее безопасности и стремлении к совершенству условий ее существования. Деятельностный характер гражданской позиции личности проявляется в желании приносить пользу обществу, использовать собственное призвание и личностный творческий потенциал для процветания Родины. Важным показателем сформированности гражданской позиции студентов в вузе является наличие эмоционально-выраженного проявления чувств о судьбе Родины и государства, отсутствие безразличного отношения к происходящим общественным событиям или несчастьям сограждан. Гражданское общество в России проходит стадию своего становления. От успешного решения преподавателями высшей школы задачи по формированию гражданской позиции современного студенчества во многом зависит будущее Российского гражданского общества.

Литература

1. **Борытко Н. М.** Педагог в пространстве современного воспитания. Волгоград, 2010. 214 с.
2. **Гаврилюк В. В., Маленков В. В.** Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи // Социс. 2009. № 4. С. 44–50.

3. **Капустина З. Я.** Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. 2003. № 9; Круглый стол «Образовательные запросы общества и актуальные проблемы российской школы» // Педагогика. 2003. № 4.
4. **Мирошина Т. А.** Формирование гражданственности студентов вуза как педагогическая проблема // Высшее образование сегодня. 2012. № 3. С. 67–71.
5. Роль образования в формировании гражданского общества: Круглый стол журналов «Вопросы философии» и «Педагогика» // Педагогика. 2009. № 3. С. 42–70.
6. **Пригожин И. Р.** От существующего к возникающему. М.: Наука, 1985.
7. **Романова Е. С.** Новые формы практической реализации освоенного интегративного содержания образования // Системная психология и социология. 2011. № 3 С. 103–108.
8. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2(1). С. 28–42.
9. **Рыжов Б. Н.** Естественнаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. № 6(2). С. 5–20.
10. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 5–17.
11. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1(1). С. 6–43.
12. **Слободчиков В. И., Громыко Ю. В.** Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3–12.
13. **Сухомлинский В. А.** Рождение гражданина. М., 2009.
14. **Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990.
15. **Фарафонова Л.** Некоторые аспекты гражданского образования молодежи; **Капустина З. Я.** Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. 2011. № 9. С. 45–49.

References

1. **Boratko N. M.** The Teacher in Modern Education. Volgograd, 2010. 214 p.
2. **Gavrilyuk V., Malenkov V.** Citizenship, Patriotism and Education of Youth // Sotsis. 2009. № 4. P. 44–50.
3. **Kapustin Z. Y.** Civic Education in the Conditions of Renewing Russia // Pedagogy. 2003. № 9. Round table “Educational Demands of Society and Actual Problems of Russian Education // Pedagogy. 2003. № 4.
4. **Merosina T. A.** Formation of Civic Consciousness of Students as a Pedagogical Problem // Higher Education Today. 2012. № 3. P. 67–71.
5. The Role of Education in Building Civil Society: Round Table of the Journal “Problems of Philosophy” and “Education” // Pedagogy. 2009. № 3. P. 42–70.
6. **Prigogine I. R.** From Existing to Emerging. M.: Nauka, 1985.
7. **Romanova E. S.** New Forms of Practical Implementation Mastered Integrative Education Content // System Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 103–108.
8. **Romanova E. S.** Potential of University Research to Ensure the Civilian and Professional Development of Participants of Educational Process// System Psychology and Sociology. 2010. № 2(1). P. 28–42.
9. **Ryzhov B. N.** Scientific and Philosophical Preconditions for the Development of Systemic Psychology, Systematic Psychology, and Sociology. 2012. № 6(2). P. 5–20.
10. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // System Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 5–17.
11. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1(1). P. 6–43.
12. **Slobodchikov V. I., Gromyko Y. V.** Russian Education: Prospects of Development // Director of the School. 2000. № 2. P. 3–12.
13. **Sukhomlinsky V. A.** The Birth of the Citizen. M., 2009.
14. **Ushinsky K. D.** Pedagogical Works: In 6 vol. M.: Education, 1990.
15. **Farafonov L.** Some Aspects of Civic Education of Youth; **Kapustin Z. Y.** Civic Education in the Conditions of Renewing Russia // Pedagogy. 2011. № 9. P. 45–49.

СОЦИОЛОГИЯ ВИРТУАЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ КОНСТИТУИРОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИИ

Отюцкий Г. П.,
Кузьменко Г. Н., Меликов И. М.
РГСУ, Москва

В статье анализируются существующие подходы к социологическому осмыслению виртуальности. Дана критика неоправданного отождествления виртуальной социологии и социологии виртуальности. Показано, что естественнонаучное и социальное понимание виртуальной реальности не имеют совпадающих сущностных характеристик, поэтому несовместимы. Выявлена взаимосвязь замещаемой, порождающей и виртуальной реальностей. Обосновано положение о том, что социальное понимание виртуальности является определяющим при конституировании «социологии виртуальности».

Ключевые слова: виртуальность; виртуальная реальность; социология виртуальности; социология интернет; киберсоциология.

VIRTUALITY SOCIOLOGY: PROBLEMS OF INSTITUTIONALIZATION AND METHODOLOGY

Otyutsky G. P.,
Kuzmenko G. N., Melikov I. M.
RSSU, Moscow

The article focuses on the sociological understanding of virtuality. The characteristics of methodological difficulties in sociological researches of virtual reality is given. Wrong interpretation of identification of virtual sociology and sociology of virtuality is shown. The interrelation of the virtual, generating and replaced realities is revealed. Possible ratios of the virtual and replaced realities are shown: placement; combination; replacement. Variants of correct identification of “virtual” and “unreal”, and also identifications of “computer reality” and “virtual reality” are offered. Basic difference in understanding of “physical virtuality” and “social virtuality” is also revealed. Need of an institutionalization of sociology of virtuality as sociological theory of the average level is shown. “Social virtuality» can only be the object of such sociology.

Keywords: virtuality, virtual reality, virtuality sociology, sociology of Internet, cybersociology.

Введение

Современная социология не может пройти мимо феномена виртуальности. Однако еще не сложилось методологического единства в понимании сущности самого термина и социологической специфики исследования этого феномена. Нередко виртуальная реальность трактуется как неустойчивый мир символов, при этом подчеркивается некоторая «нежизненность» виртуальности, ее исключенность из системы повседневного бытия [7, 19, 34 и др.]. В одном из социологических текстов дается даже уничижительно-пренебрежительная характеристика «виртуальной реальности, которая строится по типу «если бы, да кабы»» [6]. Поскольку широко распространено понимание виртуальности как «небытия» (или «не-вполне-бытия»), а объектом социологии вы-

ступает именно социальное *бытие*, не следует ли из этого, что социология виртуальности как социология «небытия» есть «небытийствующая» социология?

Для прояснения сути дела необходимо рассмотреть две группы проблем.

1. Существует ли корпус социологических исследований виртуальности и позволяет ли содержание этих исследований ставить вопрос о конституировании социологии виртуальности как социологической теории среднего уровня?

2. Какое место понятие «виртуальный» занимает в терминологическом аппарате социально-гуманитарного знания? Тождественны ли категории в следующих парах понятий: виртуальный – несуществующий; виртуальный – цифровой; виртуальный – нереальный; виртуальный – не социальный?

Таблица 1

**Сравнение запросов на понятия «виртуальный» и «виртуальность»
в поисковых системах Яндекс и Mail.ru**

Запросы поисковых систем на слова			
«виртуальный»		«виртуальность»	
Яндекс	Mail.ru	Яндекс	Mail.ru
Виртуальный диск	Виртуальный кампус МЭСИ	Виртуальность	Виртуальность
Виртуальный кампус МЭСИ	Виртуальный Владимир	Виртуальность - фильм	Виртуальность – это
Виртуальный Владимир	Виртуальный	Виртуальность 2009	Виртуальность в нашей жизни
Виртуальный менеджер МТС	Виртуальный диск	Виртуальность википедия	Виртуальность википедия
Виртуальный некрополь	Виртуальный тюнинг	Виртуальность 2009	Виртуальность 2009
Виртуальный принтер	Виртуальный офис	Виртуальность смотреть онлайн	Виртуальность как способ изучения реального мира
Виртуальный номер	Виртуальный менеджер МТС	Виртуальность как феномен современной культуры	Виртуальность в нашей жизни сочинение
Виртуальный принтер pdf		Виртуальность фильм 2009	
Виртуальный номер		Виртуальность фильм 1995 википедия	
Виртуальный диск Daemon Tools		Виртуально собрать УМЗЧ	

**Социология виртуальности:
специфика предметного поля**

Для решения указанных проблем в статье ставится задача – выявить сложившиеся в социологическом сообществе представления о предметном поле социологии виртуальности и ее методологических проблемах. Методика такого рода исследований предложена В. Л. Силаевой. Используя поисковые системы Интернета, она выявила многообразие смыслов и значений «виртуального». На основе репрезентативной выборки первых пяти сайтов Яндекса ею было показано, что в 2010 г. 80% сайтов содержали слово «виртуальный» в контексте «симулирующий нечто реальное», а 20% сайтов связывали этот термин с информационными технологиями [27, с. 20].

В настоящей статье используется аналогичный подход. Поскольку поисковые системы отображают рейтинг сайтов, связанных с за-

прашиваемым словом в соответствии с их посещаемостью, целесообразно выявить специфику запросов в поисковых системах, чтобы понять логику их рейтинга. Сравнивались две активно используемые системы: Яндекс и Mail.ru – по критерию наиболее часто запрашиваемых словосочетаний, связанных со словами «виртуальный» и «виртуальность». В Яндексе при этом показывается десять запросов, в Mail.ru – семь. Результаты сравнения отражены в табл. 1. По запросу на слово «виртуальный» отклики обеих систем (по состоянию на 5 марта 2015 г.) примерно совпадают, поскольку авторы запросов преследуют сугубо прагматические цели: получение консультации преимущественно по бытовым вопросам. Принципиально расходятся отклики на запросы по слову «виртуальность». Семь из десяти запросов в Яндексе относятся к фильму «Виртуальность», все запросы в Mail.ru преследуют цель выяснения смысла понятия «виртуальность».

Очевидно, что аудитория Яндекса более ориентирована на развлечение, а аудитория Mail.ru – на информирование и обучение. При поиске по запросу «социология виртуальности» Яндекс прямого ответа не дает, но на первых пяти страницах 17 раз указывает те сайты, на которых выложен анонимный реферат по социологии «Виртуальность – парадокс современной жизни» [29]. Большинство остальных сайтов характеризуют «виртуальность», как правило, без связи с социологией.

Более плодотворен запрос на понятие «виртуальная социология». Уже в первых десяти сайтах Яндекса раскрывается тематика киберсоциологии, виртуальной социологии, социологии Интернета [5]. Это же понятие задано на Mail.ru [4]. В информационной базе обеих поисковых систем были выбраны первые десять страниц, содержащие 100 сайтов. Из них отбирались те, в названии которых в прямой постановке содержались понятия «виртуальное» и «социология» в разных формах, что позволило уточнить различные аспекты отношения социологии к феномену виртуального.

Указанные сайты учитывают: 1) наличие научных публикаций по запрошенным темам (статьи, книги, диссертации и др.); тем самым отражается, с той или иной мерой полноты, состояние исследований по проблеме; 2) образовательный контент: учебники, пособия, студенческие рефераты, шпаргалки и др.; этот контент ценен тем, что в значительной мере отражает устоявшееся состояние науки: в учебники попадают прежде всего результаты конвенций научного сообщества по отдельным теоретическим проблемам; 3) дискуссии (на форумах, в ЖЖ и др.) по поводу спорных научных тезисов, неоднозначных выводов со стороны научного (и околонаучного) сообщества, студенческой и аспирантской молодежи, активных блогеров и др.; зачастую наибольший интерес в этой части контента представляют позиции скептиков (а то и нигилистов). В результате «узкие» места научных исследований становятся более наглядными, а проблематика интернет-обсуждений в перспективе может стать компонентом предметного поля социологии виртуальности.

Использовались еще два типа контента.

Во-первых, результаты исследований виртуальности, отраженные в научной продукции книжного формата: монографиях, сборниках статей, материалах конференций – на основе

материалов электронного каталога Российской государственной библиотеки [24]. Однако по запросу «виртуальная социология» показана только книга Н. А. Носова [20], по запросу «виртуальность» – 15 работ, из них три художественные книги и три переиздания работы В. В. Красных [15]. Лишь по запросу «виртуальн*» получено 984 источника, из которых выбраны первые 500, охватившие период 2008–2014 гг. Из них для анализа отобраны источники, либо явно связанные с социологической проблематикой, либо включающие проблемы, которые представляют методологический и мировоззренческий интерес для социологии виртуальности. Значимость этого типа контента заключается в том, что он отражает уже *закрепившиеся рубежи* научного поиска.

Во-вторых, проанализирован контент, характеризующийся как «репортаж с переднего края науки». Речь идет о социально-гуманитарной периодике. Наиболее репрезентативной представляется информационная система, специально ориентированная на исследователей в широком спектре наук, – научная электронная библиотека <http://elibrary.ru>, известная как РИНЦ – Российский индекс научного цитирования.

Системой РИНЦ на запрос «социология виртуальности» предложено 545 источников [25], из них для анализа отобраны первые 200, отражающие состояние исследований преимущественно последнего десятилетия. Из этого числа выбраны те, в названии или в содержании которых в прямой постановке содержится понятие «виртуальный». Явного ответа на запрос относительно «социологии виртуальности» также не получено, однако некоторые из текстов показывают отношение социологии к феномену виртуальности, другие тексты представляют мировоззренческий и методологический интерес для социологии виртуальности.

Фактически все три типа контента приводят к выводу о том, что, хотя понятие «социология виртуальности» еще не конституировано, исследования на этом предметном поле проводятся достаточно активно. Выявлены те основные компоненты проблемного поля социологии виртуальности, по которым уже ведется исследовательская работа. Они перечислены в табл. 2. В соответствии с этим сгруппированы анализируемые публикации.

Таблица 2

Соотношение публикаций по отдельным проблемам социологии виртуальности в разных типах контента

Проблемы	Яндекс	Mail.ru	РИНЦ	РГБ
<i>Мировоззренческие и общетеоретические проблемы социологии виртуальности</i>				
Общее понимание виртуальности и виртуальной реальности. Философские исследования феномена виртуального	6	4	8	9
Анализ понятия (категории) «виртуальность»	–	–	3	4
Виртуальная социология	5	3	–	1
Киберсоциология	8	1	–	–
<i>Методология социологического исследования виртуальности, а также виртуальное в социологических исследованиях</i>				
Виртуальный социологический опрос	–	2	–	–
Виртуальные социологические центры (лаборатории)	1	5	–	–
Виртуальные социологические консультации	3	5	–	–
Виртуальное в социологии	7	1	–	–
Виртуальная библиотека (виртуальный читальный зал, виртуальный музей)	–	2	–	11
<i>Компоненты предметного поля социологии виртуальности</i>				
Компьютерные игры как способ взаимодействия с виртуальной реальностью		1	2	1
Виртуальная культура как социокультурный феномен; виртуальное в культуре	1	3	5	4
Интернет как виртуальная реальность общества	10	10	10	1
Виртуальные социальные действия, виртуальные социальные акции	–	–	2	1
Человек виртуальный (либо: виртуальная личность)	7	3	7	10
Социологический срез виртуальной манипуляции	–	1	–	–
Специфика виртуального общения	–	2	4	3
Социология виртуальных сообществ (или социумов); виртуальные социальные сети	–	15	1	4
Виртуальное пространство (среда) и время	5	5	3	7
Виртуальный город	1	4	–	–
Виртуальный конфликт	4	1	–	–

Некоторые публикации разнесены по нескольким позициям, если в них разрешается сразу несколько проблем. Отдельные публикации оказалось непросто локализовать. Так, само существование социальных сетей обязано Интернету. Однако, если авторы публикации фиксируют внимание именно на специфике социальных сетей, а не на технологической специфике Интернета, такая публикация отнесена к позиции «социальные сети и сообщества».

Проведенный анализ позволяет оценить соотношение проблем, отнесенных к предметной области социологии виртуальности, с точки зрения того интереса, который проявляется к ним социологическим исследовательским сообществом. Такое соотношение оценивалось на основании табл. 2, в которой указано число публикаций по конкретным проблемам, выявленным в каждой из четырех анализируемых информационных систем (Яндекс, Mail.ru, РИНЦ, РГБ).

Таким образом, исследовательский интерес современной социологии к феномену виртуального, виртуальной реальности несомненен и проявляется на разных направлениях. Выявляется и разное отношение к содержанию этого феномена. Уже упоминалась уничижительно-отрицательная характеристика виртуальности, причем не столько по отношению к самой виртуальной социологии, сколько к ее объекту, сущность которого трактуется: «если бы, да кабы» [6]. Однако на другом сайте блогер под ником «Toy-market» не только не отрицает значимость виртуальной социологии, но прямо утверждает становление новой науки: «С развитием социальных сетей в Интернете стала явно проявляться новая наука – виртуальная социология. Я пока не встречал интересных теоретических исследований на эту тему, но полевые исследования потрясают» [33].

Таким образом, *социология виртуальности уже внятно заявила о себе*, по крайней мере как о совокупности социологических исследований феномена виртуального. Однако конституирования этой социологии пока не произошло, она не получила достаточного признания на уровне тематики научных конференций, глав в популярных учебниках социологии, специальных учебных курсов и т.д. По-видимому, одна из причин этого – отсутствие адекватного термина для соответствующего научного направления.

Так, нередко социологию виртуальности соотносят с *киберсоциологией*, отталкиваясь от работы В. И. Добренькова и А. И. Кравченко, в которой киберсоциология определена как «некоммерческая мультидисциплинарная отрасль знания, использующая технологии веб-дизайна и имеющая целью критический анализ проблем, связанных с Интернетом, киберпространством, киберкультурой и жизнью интернет-сообщества. Другие названия данной отрасли – интернет-социология, веб-социология, виртуальная социология» [12, с. 406]. О нередком отождествлении понятий «социология Интернета», «компьютерная социология», «киберсоциология», «виртуальная социология» пишут и другие авторы (см., например, [32]).

Очевидно, здесь неоправданно смешиваются сразу несколько аспектов социологического исследования.

С одной стороны, не разделяются *предметное* поле конкретного направления со-

циологии и *методология* его исследования. Однако, например, «использовать технологии веб-дизайна» возможно при исследовании проблем семьи, города, политики и т.д., не обращая при этом к киберпространству как предмету исследования. Такое направление исследований можно назвать киберсоциологией, но исключительно с точки зрения используемых *методов и методик*. С некоторой долей условности такой подход может быть назван «виртуалистской исследовательской программой» (см., например, [16, с. 185–188]), когда «виртуальное» выступает в качестве инструмента социологического анализа конкретных объектов, например, при исследовании социологических проблем города с использованием технологии «виртуального города» [23, 31].

С другой стороны, «критический анализ проблем, связанных с Интернетом», может осуществляться в русле традиционных «невиртуальных» методик. Такие исследования целесообразно называть социологией Интернета, социологией киберпространства и др., следуя устоявшейся логике, когда предмет исследования акцентируется во втором слове, а конкретная наука – в первом термине словосочетания, обозначающего конкретную научную теорию, например: «философия религии», «психология компьютерных коммуникаций», «социология виртуальности». При таком подходе «виртуальное» – именно предмет социологического исследования, а методология и методика могут быть и «невиртуалистскими», исключая виртуальные инструменты исследования.

Кроме того, при перечислении основных тем киберсоциологии (виртуальные сообщества, гипертекстовая революция, постмодернизм и киберпространство и др.) объединяются темы, действительно связанные с развитием компьютерных технологий [12, с. 406-407]. Однако авторы не задаются вопросом: все ли из перечисленных предметов исследования имеют *виртуальную природу* и могут рассматриваться как составляющие виртуальности или как ее проявления? Если утвердительного ответа на этот вопрос нет, то и отождествление киберсоциологии с «виртуальной социологией», тем более с социологией виртуальности, оказывается проблематичным. Именно поэтому важнейшая методологическая проблема социологии виртуальности – уточнение своего предмета, выяснение *содержания «виртуальности» в ее социологическом смысле*.

Так, не только в отдельных публикациях, но и в монографических исследованиях закрепляется термин «виртуальная социология» [20]. Однако «виртуальность» в форме прилагательного характеризует не объект социологического исследования, а специфику социологического знания. Вполне очевидно, что философия религии, например, подразумевает философский анализ религии как социального феномена, в том числе и с атеистических позиций, но религиозная философия предполагает религиозный способ философской рефлексии по поводу разных сфер бытия (и не только религии). Аналогично и термин «виртуальная социология» отнюдь не указывает на конкретный объект такой социологии, но подчеркивает, что ее исследовательская программа, методы и др. отличают ее от других «социологий». С формальной точки зрения она может изучать любые социальные феномены. Напротив, термин «социология виртуальности» предполагает исследование конкретного феномена – виртуальности – на основе использования всего методологического инструментария современной социологии.

Виртуальная реальность как объект социологии виртуальности

Категория «виртуальная реальность» (ВР) – центральное понятие социологии виртуальности и поэтому требует теоретических уточнений по отношению именно к социологическим исследованиям. К настоящему времени сложился спектр подходов к пониманию и исследованию ВР [1; 7; 9, с. 167-168; 10; 19; 27 и др.]. Прояснились и некоторые методологические трудности, а то и заблуждения, связанные с анализом этого феномена. Выделим лишь некоторые из них, наиболее методологически значимые для конституирования социологии виртуальности.

Первое. Зачастую анализ феномена ВР подменяется анализом обозначающего этот феномен термина. Однако термины в процессе развития, особенно многовекового, могут не только существенно изменять свое содержание, но и прилагаться к прежде не существовавшим объектам. Так, современная философия давно не отождествляется с «любовью к мудрости». Непосредственное приложение терминов в их античном и средневековом смысле к современным явлениям, тем более

порожденным современными коммуникационными технологиями (что и происходит с «виртуальностью»), представляется малопродуктивным.

Второе. Существует стремление придать «виртуальному» статус универсальной философской категории, при помощи которой можно было бы описывать *любые* виды бытия/небытия [1, 11, 12 и др.]. Существует две принципиально различных группы объектов, к которым применяют ныне понятие «виртуальный».

Одна из них исследуется в научном *естествознании*. Эти явления существуют объективно; объективны их свойства, некоторые из них обозначаются как виртуальные (для них не выполняются, например, законы сохранения энергии и импульса). Впрочем, субъективная характеристика здесь также присутствует – через специфические характеристики *процесса познания* таких объектов.

Другая группа явлений первоначально связана с исследованием влияния компьютерной реальности на систему социальных отношений общества, но далее обнаружилось, что совокупность свойств, присущих компьютерной ВР (пусть и в неполном объеме, в менее развитом виде), свойственна и иным типам социальной реальности, в частности эстетической реальности, измененным состояниям психики и др. Человек в этой реальности может занимать место субъекта, объекта или медиатора.

Применительно к физической виртуальности подчеркивают ее объективность: она существует вне и помимо человека. В силу этого «физическая ВР» и «социальная ВР» принципиально различны, и поэтому методологически несостоятельны попытки теоретического объединения этих виртуальностей на основе поиска их общих родовых признаков, поскольку такие признаки отсутствуют. Так, неудачной оказалась попытка Е. В. Грязновой распространить свойства виртуальности на все виды бытия, как биотического, так и абиотического [11].

В рамках социологического подхода виртуальность подразумевает *специфическое восприятие ВР человеком*, а также осмысление специфических функций такой реальности в обществе. Подобную позицию отстаивает, в частности, немецкий исследователь М. Пэттау, утверждая, что «виртуализация – это процесс социальный, процесс изменения

общества в целом, а не процесс создания параллельного виртуального общества» (цит. по [28, с. 183]).

Третье. В числе специфических свойств ВР выделяют: *порожденность* (ВР производится активностью порождающей реальности); *актуальность* (ВР существует «здесь и теперь», пока активна порождающая реальность); *автономность* (ВР обладает собственным временем, пространством и законами существования); *интерактивность* (ВР может взаимодействовать с другими реальностями, в том числе с порождающей) [21, с. 32-33].

Методологически целесообразно дополнить эти характеристики еще одной важнейшей отличительной чертой ВР – присущей этой реальности *функцией замещения* других типов реальности (ВР выступает как взаимодействующая система информационных эквивалентов замещаемых вещей и процессов). Замещаемая реальность может обладать статусом как действительности, так и возможности (нередко – невозможности: для ВР компьютерных игр зачастую невозможно найти замещаемую реальность: замещается то, что существовать не может).

Варианты сосуществования виртуальной и замещаемой реальностей:

- *размещение*, когда они сосуществуют рядом и такое рядоположение осознается субъектом: виртуальный мир сказки практически никогда не отождествляется с реальностью объективного мира,
- *совмещение*, когда виртуальный мир как бы «просвечивает» сквозь мир замещаемый, или замещаемый мир «просвечивает» сквозь виртуальный: так, идеологическая картина советского образа жизни в зависимости от ситуации предстала то как виртуальная, то как «константная» реальность,
- *замещение*, когда в сознании субъекта виртуальный мир воспринимается именно как замещаемый: такого рода психологический сдвиг характерен, в частности, для компьютероманов (подробнее см. [22]).

Осмысление функции замещения позволяет увидеть существенный недостаток тех методологических подходов к пониманию виртуальности, которые опираются на исследова-

ния Н. А. Носова [21]: они исходят из наличия *дуальной оппозиции* порождающей («константной») реальности и ВР. Однако, например, виртуальная реальность 3D-кинофильма порождена константной реальностью современной киноаппаратуры, равно как и виртуальный мир Анны Карениной порожден константной реальностью печатной (или электронной) книги. Но замещает ВР не эти константные артефакты (киноаппарат и книгу), а систему социальных отношений, связи между людьми и др.

Таким образом, речь идет о *трех реальностях*¹, и именно реальностях: порождающей, замещаемой и виртуальной (замещающей). Поэтому несостоятельно нередкое противопоставление виртуального и реального: виртуальное – всегда реальное, хотя и особого типа («недород бытия», по выражению С. С. Хоружего [35]).

В числе важнейших задач социологии виртуальности выступают:

- исследование порождающей реальности (например, развитие информационно-коммуникационных технологий в конкретной сфере социального бытия),
- анализ замещающей (виртуальной) реальности;
- научная характеристика замещаемой реальности, в частности выявление факторов, порождающих необходимость такого замещения;
- выявление социальных характеристик механизма замещения конкретной ВР.

Замещение характеризует не только функцию, но и сущность виртуального как отображения замещаемой реальности через систему символов. Весьма удачно введенный Ж. Бодрийаром термин «симулякр» (Ж. Бодрийар, 2000) как раз и отражает специфику такой ВР, которая замещает «несуществующее» (и зачастую не могущее существовать). Перед социологией встает и такая задача, как исследование изменений социальности под влиянием ВР (см., например, [26, 36]).

Четвертое. Нередко, особенно при не критическом использовании развивающейся терминологии, *технологии* социального бытия (в первую очередь информационно-компьютерные технологии) отождествляются с сущностью этого бытия: либо замещаемого, либо

¹ Аналога такому выводу авторам настоящей статьи не удалось найти в известных им публикациях по ВР.

виртуального. Так, нередко все социальные отношения и действия, реализуемые с помощью цифровых технологий, зачисляются в разряд виртуальных. К примеру, в качестве «виртуальных» характеризуются в социологических текстах сетевые сообщества. С. В. Бондаренко, например, прямо предлагает вместо термина «киберсоциология» ввести понятие «социология виртуальных сетевых сообществ» [3].

Однако с точки зрения социальных функций нет никакого различия между почтовой открыткой и электронным письмом, если они имеют одних и тех же адресатов, несут одну и ту же информацию. В недавнем, «доинтернетном», прошлом перед каждым праздником десятками закупались поздравительные открытки и писались поздравительные тексты. Никому не приходило в голову называть такой способ общения адресатов виртуальным. Технология Интернета также позволяет доставить адресату «открытки», и нередко с точно такими же рисунками и текстами. Социальный эффект двух технологий общения абсолютно одинаков, а виртуальность отсутствует.

Таким образом, если иметь в виду постоянную и универсальную характеристику социальных сетей, то их скорее надо назвать распределенными (поскольку их члены «распределены» в пространстве). Виртуальные же их характеристики являются *переменными* и формируются лишь в случае, когда члены этих сообщества скрываются под маской «аватарки» и выдают себя за другого; поэтому цифровое (или компьютерное) – это не обязательно «виртуальное».

В качестве точного попадания в предметную сущность социологии виртуальности может быть представлен анализ антропоморфных, зооморфных, флороморфных лиц-масок Интернета (аватарок) у А. И. Затулий и Е. М. Бурняевой: «шизоидность виртуальной культуры напрямую обуславливается разложением личности на несколько (в пределе – множество) виртуальных индивидуумов, которые обладают не только разными именами, возрастом и полом, но и диаметрально противоположными взглядами на жизнь. В результате «*homo virtualis*» становится в виртуальных ландшафтах практически неуловимым, бессмертным, бесполом, бестелесным, а часто еще и безголовым (безликим)» [13, с. 209–216].

Об опасности виртуализации человека, следствием которой могут быть «синдром мно-

жественной личности, социокультурная амнезия, квазидемиургическое состояние», пишет В. Г. Кузьминов [17, с. 106]. Действительно, инструментом манипулирования сознанием нередко выступает «виртуальный мир, построенный информационными манипуляторами с гарантированной культурной гегемонией нужных заказчикам ценностей» [8, с. 36].

В современной библиотечной культуре утвердилось понятие «виртуальный читальный зал». Что здесь замещается? Задача читального зала – предоставлять тексты для чтения. Различаются ли тексты, предоставляемые виртуальным читальным залом (особенно в формате pdf), и тексты, предоставляемые читальным залом не виртуальным? Нет! В этом смысле никакого замещения конкретной социальной функции иной функцией не происходит: итог работы с текстами в обоих читальных абсолютно одинаков – получение одной и той же информации. Другое дело, что функция чтения для не виртуального читального зала – не единственная: читатель может сесть за выбранный стол или удобно расположиться на диване с журналом в руках, ощутить запах свежей типографской краски и др. Эти функции в виртуальном читальном зале отсутствуют, и применительно к такого рода отсутствующим функциям читальный зал действительно является виртуальным.

В онтологическом аспекте важно, что ВР стремится подменить собой замещаемую реальность: «Онтологизация виртуальной социальности выражается в том, что новый информационный пласт претендует на статус подлинной семиотической сферы, более того – на статус подлинной реальности, истинного бытия», – подчеркивают С. А. Храпов и А. С. Новиков [36, с. 192].

Таким образом, «виртуальность», «порожденность» и «замещенность» образуют категориальную триаду. В своем единстве они выступают сторонами единой онтологической модели современной культуры и характеризуют специфику бытия человека в этой культуре. Для социологических исследований виртуальности важно, что такая модель не обязательно связана с процессами компьютеризации. Правомерно, в частности, освоение в терминах виртуальной реальности корпуса текстов художественной литературы. При таком подходе социология виртуальности может быть обогащена результатами осмыс-

ления мира как Текста в постмодернистской философии. Вместе с тем конкретная физическая основа и технологическая специфика процессов порождения виртуальной реальности влияют на само ее содержание и его социальное восприятие.

Так, виртуальный мир народных сказок даже в детском воображении никогда полностью не отождествлялся с константным миром социума. Виртуальная компьютерная реальность не просто замещает мир социума, но в сознании рядового обывателя нередко отождествляется с ним. Пример тому – разрушение 11 сентября 2001 г. Всемирного торгового центра в Нью-Йорке в результате террористического акта, когда некоторое время телезрители не могли понять, что они видят на экране: репортаж о реальных событиях или очередной блокбастер?

Выводы

1. Интерес социологов к исследованию феномена виртуального является несомненным и проявляется на разных направлениях. Вполне прогнозируемо, что наибольшее внимание исследователей обращено к Интернету, социальным сетям, виртуальному пространству и времени, проблемам виртуальной личности. Отдельные темы пока находятся на периферии социологического анализа. Это, например, «социологический срез виртуальной манипуляции», а также, как ни странно, компьютерные игры, рассматриваемые в качестве способа взаимодействия с виртуальной реальностью.

2. Большинство авторов осторожны в определении дисциплинарной характеристики исследований и ведут речь о «социологических срезах» или «социологических аспектах» виртуальности, но не о социологии виртуальности как таковой.

3. Термин «социология» применяется к таким предметам исследования, научное понимание которых является устойчивым и недвусмысленным (или представляется таковым для автора исследования): социология виртуальных сообществ, социология виртуаль-

ного пространства, социология виртуальных коммуникаций, киберсоциология. Чаще всего используется понятие «социология Интернета». Так, только на первых десяти страницах запроса «социология Интернета» поисковая система Mail.ru 5 марта 2015 г. выдала 56 сайтов (без учета повторений и без учета терминов «интернет-социология», «социология в Интернете») [30].

4. Некоторые проблемы, активно обсуждающиеся в отдельных публикациях научной периодики или на интернет-сайтах, в значительной мере отражены в книжных публикациях. Видимо, научное понимание таких проблем, а также формирование научных конвенций по их поводу находятся в процессе становления. К их числу можно отнести социологию виртуальных сообществ, проблемы виртуального города и виртуального конфликта и др.

5. Понятие «социология виртуальности» в исследованных текстах не употребляется, вместе с тем в научный оборот входит понятие «виртуальная социология», но смысл этого понятия у разных авторов оказывается прямо противоположным.

Заключение

Интерес социологов к исследованию феномена виртуального проявляется на разных направлениях. Прежде всего исследуются социологические проблемы Интернета, социальных сетей, виртуального пространства и времени, виртуальной личности. Нарастание массива социологических текстов по исследованию феномена виртуальности и необходимость выработки общих методологических подходов в такого рода исследованиях приводят к выводу, что назрела необходимость конституирования социологии виртуальности как социологической теории среднего уровня. Дальнейшее изучение виртуальности в рамках этой теории предполагает всестороннюю разработку методологического инструментария и обстоятельное теоретическое освоение предмета исследования – виртуальной реальности.

Литература

1. **Афанасьева В. В.** Тотальность виртуального. Саратов: Науч. книга, 2005. 103 с.
2. **Бодрийяр Ж.** Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000. 389 с.
3. **Бондаренко С. В.** О социологии виртуальных сетевых сообществ // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: Труды VII Всероссийской объединенной конференции. СПб., 10–12 ноября 2004 г. СПб.: Изд-во Филологического ф-та СПбГУ, 2004. С. 7–8.
4. Виртуальная социология (mail.ru). URL: <http://go.mail.ru/search?q=виртуальная%20социология&gch=1&sf=90> (дата обращения – 5 марта 2015).
5. Виртуальная социология (Яндекс). URL: <http://yandex.ru/yandsearch?text=виртуальная%20социология&clid=2139453-002&lr=213> (дата обращения – 5 марта 2015).
6. Виртуальная социология донецких или украинский вариант постмодерна в социологии. URL: <http://pro-test.org.ua/index.php?id=5005&newsid=32466&show=news> (дата обращения – 5 марта 2015).
7. **Гаврилов А. А.** Основные подходы к определению категории «виртуальная реальность» в современном философском дискурсе // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 162–166.
8. **Гезалов А. А.** Глобализация, информационное общество и социокультурная модель развития // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2012. № 1. С. 32–37.
9. **Грицанов А. А., Карпенко И. Д.** Виртуальная реальность // Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. ред. А. А. Грицанов. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2001. С. 167–168.
10. **Грязнова Е. В., Урсул А. Д.** Информация и виртуальная реальность: концептуальные основания проблемы. Н. Новгород: ННГАСУ, 2012. 159 с.
11. **Грязнова Е. В.** Философский анализ концепций виртуальной реальности // NB: Философские исследования. 2013. № 4. С. 53–82.
12. **Добренчиков В. И., Кравченко А. И.** Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 1. Теория и методология. М.: ИНФРА-М, 2003. 908 с.
13. **Затулий А. И., Бурняева Е. М.** «Человек виртуальный» – кукла, манекен, марионетка: Проблемы самоидентификации // Вестник ТОГУ. 2011. № 2. С. 209–218.
14. **Корытнникова Н. В.** Интернет как средство производства сетевых коммуникаций в условиях виртуализации общества // Социологические исследования. 2007. № 2. С. 85–93.
15. **Красных В. В.** Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. М.: АО «Диалог-МГУ», 1998. 350 с.
16. **Кузьменко Г. Н., Отюцкий Г. П.** Философия и методология науки. М.: ЮРАЙТ, 2014.
17. **Кузьминов В. Г.** Социологический срез виртуальной манипуляции // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2010. № 1. С. 105–112.
18. Культурология. XX век. Словарь. СПб.: Университ. книга, 1997. 630 с.
19. **Малышко А. А.** Философская мысль о «виртуальной реальности» // Поиск: «Философские и социально-экономические исследования»: Межвуз. сб. науч. статей. Мурманск: МГТУ, 2006. Вып. XI. С. 45–48.
20. **Носов Н. А.** Виртуальный конфликт. Виртуальная социология медицины: Материалы II съезда Нац. о-ва виртуалистики, 20–24 октября 2002 г., Москва. М.: Путь, 2003. 137 с.
21. **Носов Н. А.** Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000. 430 с.
22. **Отюцкий Г. П.** 12 лекций по информационной антропологии. Лекция девятая: Человек в виртуальном мире // СОТИС – социальные технологии, исследования. 2014. № 6. С. 82–99.
23. Простой социологический опрос для жителей нашего виртуального города. URL: <http://mapkc.ru/topic823-prostoi-sotsiologicheskii-opros-dlya-zhitelei-nashego-virtualnogo-goroda.html> (дата обращения – 1 марта 2015).
24. Российская государственная библиотека. Каталог книг (изданных с 1831 г. по настоящее время). URL: http://aleph.rsl.ru/F/?func=file&file_name=find-b&local_base=xbk (дата обращения – 5 марта 2015).
25. Российский индекс научного цитирования. URL: http://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения – 5 марта 2015).
26. **Сахроков В. А.** Философская концепция социальности в религиях и культурах // Регионоведение. 2012. № 2. С. 204–215.
27. **Силаева В. Л.** Об использовании понятия «виртуальный» // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 19–26.
28. Социальная система как информационное взаимодействие / В. И. Игнатьев, Т. В. Владимирова, А. Н. Степанова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. 308 с.

29. Социология виртуальности. URL: <http://yandex.ru/yandsearch?lr=213&clid=2139453-002&win=158&text=социология%20виртуальности> (дата обращения – 5 марта 2015).
30. Социология Интернета. URL: // <http://go.mail.ru/search?q=социология%20интернет&rch=1&sf=90> (дата обращения – 5 марта 2015).
31. Социология толпы на примере виртуального города. URL: <http://keep-intouch.ru/analytics/vozrast/sociology-virt-city.htm> (дата обращения – 1 марта 2015).
32. **Сушко А. И.** Социально-коммуникативная среда интернета в научно-образовательном процессе России: Социологический анализ: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2009.
33. Toy-marker. Виртуальная социология. URL: <http://toy-marker.livejournal.com/434841.html> (дата обращения – 1 марта 2015).
34. **Таратуга Е. Е.** Философия виртуальной реальности. СПб.: СПб. ун-т, 2007. 145 с.
35. **Хоружий С. С.** Род или недород? Заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии. 1997. № 6. С. 53–68.
36. **Храпов С. А., Новиков А. С.** Виртуальная социальность: социокультурный анализ // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики (Тамбов: Грамота). 2013. № 7(33): В 2-х ч. Ч. II. С. 189–193.

References

1. **Afanasyeva V. V.** Totality of Virtual. Saratov: Scientific Book, 2005. 103 p.
2. **Bodriyyar Zh.** Simvolichesky Exchange and Death. M.: Dobrosvet, 2009. 389 p.
3. **Bondarenko S. V.** About Sociology of Virtual Network Communities // Technologies of Information Society — the Internet and Modern Society: Works VII of the All-Russian Joint Conference. St. Petersburg, November 10–12 2004. SPb., 2004. P. 7-8.
4. Virtual Sociology (mail.ru). URL: <http://go.mail.ru/search?q=виртуальная%20социология&rch=1&sf=90> (date of the address – on March 5, 2015).
5. Virtual Sociology (Yandex). URL: <http://yandex.ru/yandsearch?text=виртуальная%20социология&clid=2139453-002&lr=213> (date of the address – on March 5, 2015).
6. Virtual Sociology Donetsk or the Ukrainian option of a Postmodern in sociology. URL: <http://pro-test.org.ua/index.php?id=5005&newsid=32466&show=news> (date of the address – on March 5, 2015).
7. **Gavrilov A. A.** The Main Approaches to Definition of the Category «Virtual Reality» in a Modern Philosophical Discourse // The Young Scientist. 2012. № 9. P. 162–166.
8. **Gezalov A. A.** Globalization, Information Society and Sociocultural Model of Development // Bulletin of National Academy of Culture and Arts. 2012. № 1. P. 32–37.
9. **Gritsanov A. A., Karpenko I. D.** Virtual Reality // World Encyclopedia: Philosophies. M.; Mn., 2001. P. 167-168.
10. **Gryaznova E. V., Ursule A. D.** Information and Virtual Reality: Conceptual Bases of a Problem. N. Novgorod, 2012. 159 p.
11. **Gryaznova E. V.** Philosophical Analysis of Concepts of Virtual Reality // NB: Philosophical Researches. 2013. № 4. P. 53–82.
12. **Dobrenkov V. I., Kravchenko A. I.** Fundamental Sociology: In 15 vol. Vol. 1. Theory and Methodology. M.: INFRA-M, 2003. 908 p.
13. **Zatuly A. I., Burnyaeva E. M.** «The Person Virtual» – a Doll, a Dummy, a Puppet: Self-Identification Problems // TOGA Bulletin. 2011. № 2. P. 209–218.
14. **Korytnikova N. V.** Internet as Means of Production of Network Communications in the Conditions of Virtualization of Society // Sociological Researches. 2007. № 2. P. 85–93.
15. **Krasnyh V. V.** Virtual Reality or Real Virtuality? Person. Consciousness. Communication. M.: JSC Dialog-MGU, 1998. 350 p.
16. **Kuzmenko G. N., Otyutsky G. P.** Filosofiya and Methodology of Science. M.: YuRAYT, 2014. 480 p.
17. **Kuzminov V. G.** Sociological Aspect of Virtual Manipulation // Philosophical Problems of Information Technologies and Cyberspace. 2010. № 1. P. 105–112.
18. Cultural Science. XX century. Dictionary. SPb.: Universit. Book, 1997. 630 p.
19. **Malysheko A. A.** Philosophical Thought of «Virtual Reality» // Search: «Philosophical and social and economic researches»: Interhigher Education Institution: Articles. Murmansk: MGTU, 2006. Vol. XI. P. 45–48.
20. **Nosov N. A.** Virtual Conflict. Virtual Sociology of Medicine. M.: Way, 2003. 137 p.

21. **Nosov N. A.** Virtual Psychology. M.: Agraffe, 2000. 430 p.
22. **Otyutsky G. P.** 12 Lectures on Information Anthropology. Lecture 9th: The Person in the Virtual World // SOTIS – Social Technologies, Researches. 2014. № 6. P. 82–99.
23. Simple Sociological Poll for Residents of our Virtual City. URL: <http://mapkc.ru/topic823-prostoi-sotsiologicheskii-opros-dlya-zhitelei-nashego-virtualnogo-goroda.html> (date of the address – on March 1, 2015).
24. Russian State Library. The Catalog of the Books (published since 1831 to the present). URL: http://aleph.rsl.ru/F/?func=file&file_name=find-b&local_base=xbk (date of the address – on March 5, 2015).
25. Russian Index of Scientific Citing. URL: http://elibrary.ru/query_results.asp (date of the address – on March 5, 2015).
26. **Sakhrokov V. A.** Filosofskaya the Concept of a Sociality in Religions and Cultures // Regionologiya. 2012. № 2. P. 204–215.
27. **Silayeva V. L.** About Use of the Concept «Virtual» // Sociological Researches. 2010. № 8. P. 19–26.
28. Social System as Information Exchange / V. I. Ignatyev, T. V. Vladimirova, A. N. Stepanova. Novosibirsk: NGTU, 2009. 308 p.
29. Virtuality sociology. URL: <http://yandex.ru/yandsearch?lr=213&clid=2139453-002&win=158&text=-социология%20виртуальности> (date of the address – on March 5, 2015).
30. Sociology Internet. URL: <http://go.mail.ru/search?q=социология%20интернет&rch=l&sf=90> (date of the address – on March 5, 2015).
31. Crowd sociology on the Example of the Virtual City. URL: <http://keep-intouch.ru/analytics/vozrast/sociology-virt-city.htm> (date of the address – on March 1, 2015).
32. **Sushko A. I.** The Social and Communicative Environment of the Internet in Scientific and Educational Process of Russia: Sociological Analysis. The Abstract of the Thesis on Competition of an Academic Degree of the Candidate of Sociological Sciences. M., 2009.
33. Toy-Marker. Virtual Sociology. URL: <http://toy-marker.livejournal.com/434841.html> (date of the address – on March 1, 2015).
34. **Taratuta E. E.** Philosophy of Virtual Reality. SPb., 2007. 145 p.
35. **Horuzhy S. S.** «Rod» or «Nedorod»? Notes to Virtuality Ontology // Philosophy Questions. 1997. № 6. P. 53–68.
36. **Khrapov S. A., Novikov A. S.** Virtual Sociality: Sociocultural Analysis // Historical, Philosophical, Political And Jurisprudence, Cultural Science and Art Criticism. Questions of the Theory and Practice (Tambov: Diploma). 2013. № 7(33). Part II. P. 189–193.

У ИРИНЫ ВЛАДИМИРОВНЫ ДУБРОВИНОЙ ЮБИЛЕЙ!



6 июня юбилей отметила известный ученый, доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, лауреат премии Президента Российской Федерации **Ирина Владимировна Дубровина!**

Ирина Владимировна внесла весомый вклад в развитие педагогической психологии в нашей стране. Она – одна из немногих, кто стоял у истоков нового направления возрастной психологии, детской практической психологии. Вместе со своими коллегами Ирина Владимировна участвовала в фундаментальных исследованиях, посвященных разработке теоретических основ и прикладных аспектов детской практической психологии, ставших основой для работы современной школьной психологической службы.

Именно Ирина Владимировна в 1980 г. начала работу по организации в стране школьной психологической службы. Были созданы «Положение о психологической службе образования» и ряд других нормативных документов, составляющих основу деятельности психолога в системе образования. И сегодня у психологов, в том числе непосредственно работающих в школе, заслуженной популярностью пользуются изданные под редакцией Ирины Владимировны книги и практические пособия по организации работы психологической службы в образовании, прежде всего «Рабочая книга школьного психолога», а также оригинальная программа подготовки практических психологов.

В 1996 г. под редакцией Ирины Владимировны создан журнал «Детский практический психолог», позже получивший премию «Золотая психея» в номинации «Лучший проект 2000 года в практической психологии». В период с 2007 по 2010 г. Ирина Владимировна была главным редактором научно-методического журнала «Вестник практической психологии образования». На протяжении многих лет Ирина Владимировна возглавляет государственную экзаменационную комиссию по приему государственного экзамена, защите выпускных квалификационных работ и присвоению квалификации в Институте психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета и является членом редколлегии научного журнала «Системная психология и социология».

В 2006 г. за большой вклад в развитие отечественной науки Ирине Владимировне было присвоено звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации».

Сегодня Ирина Владимировна является признанным авторитетом в своей области. Она успешно сочетает педагогическую, теоретико-экспериментальную и научно-практическую работу. Ведет научные проекты, издает новые пособия, является председателем большого жюри Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России».

От всего сердца поздравляем **Ирину Владимировну Дубровину** с юбилеем, желаем крепкого здоровья, творческих успехов и неиссякаемой жизненной энергии!

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2015, № 2 (14)**



РЫЖОВ Борис Николаевич – доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

RYZHOV Boris Nikolayevich – Doctor of Psychology, Full professor. Head of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rzhov51@mail.ru.



КОЖИНОВА Ольга Владиленовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

KOZHINOVA Olga Vladilenovna – PhD (psychology). Docent of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: kozhina59@mail.ru



КСЕНОФОНТОВА Катерина Михайловна – лаборант-исследователь лаборатории отдела психофизиологии и профессиональной деятельности ФГБУ ГНЦ РФ «Институт медико-биологических проблем» РАН.

KSENOFONTOVA Katerina Mikhaylovna – a research laboratory assistant of the Laboratory of the Department of Psychophysiology and Professional practice of the Institute of Biomedical Problems (IBMP RAS) of the State Scientific Center of the Russian Federation and Federal State Budgetary Institution of Science.



КАРПОВА Ольга Ивановна – Заведующая лабораторией отдела психофизиологии и профессиональной деятельности ФГБУ ГНЦ РФ «Институт медико-биологических проблем» РАН.

KARPOVA Olga Ivanovna – Head of the Department of the Laboratory of the Department of Psychophysiology and Professional practice of the Institute of Biomedical Problems (IBMP RAS) of the State Scientific Center of the Russian Federation and Federal State Budgetary Institution of Science.



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

VALYAVKO Svetlana Mikhailovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: valyavko@yandex.ru



КНЯЗЕВА Алёна Андреевна – соискатель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

KNYAZEVA Alyena Andreyevna – a candidate for a degree in psychology of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: alenaemelyanova@gmail.com



КОГАН Борис Михайлович – доктор биологических наук, профессор. Заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

KOGAN Boris Mikhailovich – Doctor of Biology, Full professor. Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: boriskogan@mail.ru



ВИКТОРОВА Ольга Александровна – аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

VIKTOROVA Olga Alexandrovna – Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



МАКШАНЦЕВА Людмила Викторовна – доцент, кандидат психологических наук. Доцент кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ. Ученый секретарь диссертационного совета Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

MAKSHANTSEVA Ludmila Viktorovna – Docent, PhD (Psychology). Docent of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Scientific secretary of the Dissertation Council of the IPSSR MCTTU.

E-mail: mak.96@mail.ru



ОВЧАРЕНКО Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ по учебной работе.

OVCHARENKO Larisa Yurevna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Psycho-Social Technologies of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy Director for Studies work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: larisa_eremina@mail.ru



ТРЕБУХИНА Елена Александровна – аспирант кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ, заведующая ГОУ ДОУ № 2567 ВОУО ДО г. Москвы, победитель – медалист всероссийского конкурса «Молодой директор 2008 года».

TREBUKHINA Elena Alexandrovna – a post-graduate student of the Department of General and Applied Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Head of the Kindergarten Institution № 2567 in Moscow, the winner of the Russian competition «Fledgeling Director 2008».



БАУЛИНА Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

BAULINA Mariya Evgenjevna – PhD (Psychology). Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: psiho-sovet@yandex.ru



СВИСТУНОВА Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

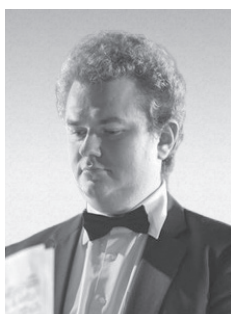
SVISTUNOVA Ekaterina Vladimirovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: proficiat@mail.ru . 8-925-509-28-14



СЕРАВКИНА Марина Сергеевна – аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

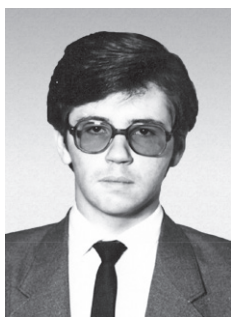
SERAVKINA Marina Sergeevna – a post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



КОНСОН Григорий Рафаэлевич – доктор искусствоведения, профессор. Начальник отдела прикладной докторантуры и подготовки научных кадров в докторантуре Российского государственного социального университета.

KONSON Grigoriy Rafaelevich – Doctor of Art History, professor. The Head of the Applied Doctoral and Research Training in Doctoral Department at the Russia State Social University.

E-mail: gkonson@yandex.ru.



ИВАНОВ Денис Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВПО «НГПУ»).

IVANOV Denis Vasilievich – Ph.D (Pedagogical). Docent of the Department of General Psychology and History Psychology, FGBOU VO «Novosibirsk State Pedagogical University».

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



СТОЮХИНА Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психологии управления Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского.

STOYUKHINA Natalya Yuryevna – PhD (Psychology), docent. Associate professor of the Department of Psychology of Management of N. I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

E-mail: natas0@rambler.ru



МАЗИЛОВ Владимир Александрович – доктор психологических наук профессор. Заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного университета им. К. Д. Ушинского.

MAZILOV Vladimir Aleksandrovich – Doctor of Psychology, professor. The Head of the Department of General and Social Psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinskiy.

E-mail: v.mazilov@yspu.org



АНАНИШНЕВ Владимир Максимович – доктор социологических наук, профессор. Академик Российской академии естественных наук, заведующий кафедрой общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

ANANISHNEV Vladimir Maksimovich – Doctor of Sociology, Full professor. Academician of Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: ananishnevv@yandex.ru



МАШКОВА Лариса Александровна – кандидат филологических наук. Доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ им. М. В. Ломоносова.

MASHKOVA Larisa Alexandrovna – PhD (philology), docent of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Public Administration of Lomonosov Moscow State University.



ШЕЙНОВ Виктор Павлович – доктор социологических наук, профессор, академик Международной Академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета.

SHEINOV Viktor Pavlovich – Doctor of Sociology, Full professor, Academician of the International Academy of Information Technologies, professor of Department of Psychology and Pedagogical Proficiency the Institute of Higher Education under the auspices of the Belarusian State University.
E-mail: sheinov1@mail.ru



ЗОТОВА Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ.

ZOTOVA Marina Viktorovna – PhD (Pedagogics), docent of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government – Financed Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».
E-mail: m.v.zotova2015@yandex.ru



ОТЮЦКИЙ Геннадий Павлович – доктор философских наук. профессор. Профессор кафедры социальной философии, теологии и религиоведения Российского государственного социального университета.

OYUTSKY Gennady Pavlovich – Doctor of Philosophy, Professor. Professor of the Department for social philosophy, theology and religious studies of the Russian State Social University, Moscow.
E-mail: otuzkyi@mail.ru



КУЗЬМЕНКО Григорий Николаевич – доктор философских наук. профессор. Заведующий кафедрой социальной философии, теологии и религиоведения Российского государственного социального университета.

KUZMENKO Grigory Nikolaevich – Doctor of Philosophy, Professor. Head of the Department for social philosophy, theology and religious studies of the Russian State Social University, Moscow.
E-mail:rgsu-centr@mail.ru



МЕЛИКОВ Ибрагим Мустафаевич – доктор философских наук. профессор. Профессор кафедры социальной философии, теологии и религиоведения Российского государственного социального университета.

MELIKOV Ibragim Mustafaevich – Doctor of Philosophy, Professor. Professor of the Department for social philosophy, theology and religious studies of the Russian State Social University, Moscow.
E-mail: imelikov@rambler.ru

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 2 (14) 2015

Выходит 4 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
С. Прокопович
В. Дёмкин