

**Московский городской педагогический университет**

---



**Всероссийское периодическое издание**

# **СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ**

**№ 3 (19) 2016**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN 2223–6880**

**Москва  
2016**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ,  
2016. № 3 (19). 100 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, 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 № 13–6518 от 01.12.2015 г.  
включен в Перечень рецензируемых научных изданий,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 41421

Зав. редакцией О. В. Чибискова

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел.: +7 495 612 6716

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto: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

<b>Валявко С. М.</b> Анализ формирования самооценки старших дошкольников .....	5
<b>Консон Г. Р.</b> Психология инферального двойника героя в романе Т. Манна «Доктор Фаустус» .....	12
<b>Лубовский В. И., Валявко С. М., Князев К. Е.</b> Забытый, но не утраченный тест .....	23
<b>Бакланова Н. К., Данилова Л. В.</b> Музыкально-эмоциональное развитие младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности .....	31
<b>Набатникова Л. П., Голубниченко А. А.</b> Психологические особенности личностного самоопределения застенчивых старшеклассников .....	38
<b>Староверова М. С.</b> Особенности взаимодействия матерей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.....	47
<b>Шейнов В. П.</b> Уверенность в себе и психологический пол .....	54

### История психологии и психология истории

<b>Рыжов Б. Н.</b> Психологический возраст цивилизации (XIII – начало XIV веков).....	60
<b>Иванов Д. В.</b> Психологическая мысль в России конца XVIII – начала XIX века. И. П. Пнин .....	74

### Социологические исследования

<b>Ананишнев В. М., Ткаченко А. В., Фурсов В. В.</b> Международные критерии и показатели оценки деятельности вузов .....	86
--	----

### Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2016, № 3 (19) .....	93
---	----

## CONTENTS

### Psychological Researches

<b>Valyavko S. M.</b> Analysis of Formation of Senior Preschool Children Self-Esteem.....	5
<b>Konson G. R.</b> The Psychology of Infernal Doppelganger of the Hero in the Novel by Thomas Mann the «Doctor Faustus» .....	12
<b>Lubovsky V. I., Valyavko S. M., Knyazev K. E.</b> Lost, but not Forgotten Test.....	23
<b>Baklanova N. K., Danilova L. V.</b> Music-and-Emotional Development in Primary School Children in the Process of Creative Art Work.....	31
<b>Nabatnikova L. P., Golubnichenko A. A.</b> Psychological Features of Self-Determination in Shy High School Students .....	38
<b>Staroverova M. S.</b> Features of the Mother Interaction with Children Having Autism Spectrum Disorders.....	47
<b>Sheinov V. P.</b> Self-Reliance and Psychological Gender .....	54

### History of Psychology and Psychology of History

<b>Ryzhov B. N.</b> Psychological Age of Civilization (the 13 <sup>th</sup> – the Beginning of the 14 <sup>th</sup> Centuries).....	60
<b>Ivanov D. V.</b> Psychological Idea in Russia in the End of the 18 <sup>th</sup> and in the Beginning of the 19 <sup>th</sup> Centuries. I. P. Pnin.....	74

### Sociological Researches

<b>Ananishnev V. M., Tkachenko A. V., Fursov V. V.</b> The International Criteria and Indicators for Assessing University Activities.....	86
--	----

### Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2016, № 3 (19) .....	93
---	----

## АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*С. М. Валявко,*  
МГПУ, Москва

В статье описано начало развития самооценочного отношения у нормально развивающихся старших дошкольников и их сверстников с разными типами недоразвития речи. Наиболее близки к нормально развивающимся — заикающиеся, наиболее своеобразны — дети с общим недоразвитием речи. Описаны также корреляции уровней развития самооценки старших дошкольников с другими особенностями их личности.

*Ключевые слова:* психологическая диагностика; самооценка; старшие дошкольники; общее недоразвитие речи; заикание.

## ANALYSIS OF FORMATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN SELF-ESTEEM

*S. M. Valyavko,*  
MCU, Moscow

The article is devoted to the description of the beginning of a self-esteem development in normally-developing senior preschool children and their peers with different types of speech underdevelopment. The study showed that children with stuttering problem are closer to the normally-developing children, while children with general speech underdevelopment have more peculiar differences. The correlation between the levels of the senior preschool children self-esteem development and their personality features has been also described.

*Keywords:* psychological diagnostics; self-esteem; senior preschool children; general speech underdevelopment; stuttering.

### Введение

Осознание себя и отношение к себе у ребенка начинают формироваться на втором году жизни. Этому способствует возможность видеть себя в зеркале, показ частей своего тела по просьбе («покажи носик» и т. п.), а также возникающие вследствие определенных отношений наиболее близких взрослых элементы самооценки («я хороший мальчик», «я плохой»). Окончательный вклад в формирование самооценочного отношения вносят результаты ожидания ребенком успеха или неудачи, наказание, критика или похвала [20].

Одновременно с формированием половозрастной идентификации и представлений о себе в дошкольном возрасте у детей начинают формироваться оценочные суждения и оценочное отношение к собственным качествам — на основе этого в будущем складывается самооценка. Самооценочное отношение у дошкольника еще не осознанное, эмоциональное,

недифференцированное, подверженное влиянию оценки окружающих и множества других факторов. Все исследователи считают, что самооценка является показателем комплексным и представляет собой совокупность внешних оценок себя. Потребность личности в поддержании высокого уровня самооценки считается универсальной для всех культур.

Подавляющее большинство научной литературы по психологии самооценки опубликовано на английском языке [9]. В ней для обозначения самооценки как понятия чаще всего используются три термина-синонима: «self-esteem», «self-evaluation» и «self-rating». Два последних наиболее близки друг к другу и обычно применяются при использовании личностью каких-то средств (методик), дающих представление о себе. «Self-esteem» предполагает определение степени самооценки личности.

Считается, что трудно сколько-нибудь точно измерить самооценку детей младше семи лет.

У дошкольников, видимо, отсутствует глобальная, или обобщенная, самооценка — «trait self-esteem»: они оценивают себя в каждой отдельной ситуации, что соответствует понятию «state self-esteem» [1: с. 15; и др.]. Такая вариативность самооценочного отношения, как спасательный круг, поддерживает ребенка в непростых, постоянно изменяющихся жизненных ситуациях и дает возможность не утратить оптимистической веры в будущее и ожиданий личных успехов. Л. С. Выготский писал, что именно к семи годам начинает складываться самооценка — обобщенное, т. е. устойчивое, внеситуативное и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, отражает опыт его деятельности, общение с другими людьми [7: с. 184]. Современными психологами самооценка рассматривается как совокупность партикулярных оценок — общей, конкретной (ситуационной) и динамической. Вектор развития идет от конкретной самооценки — к общей через динамическую, которая является неким промежуточным звеном обобщения самооценочного отношения [17]. Общая самооценка появляется к концу дошкольного возраста, заметим, что это происходит при нормальном развитии ребенка. В младшем школьном возрасте самооценка становится более устойчивой [12].

### Организация и методы исследования

Недостатки речи затрудняют и замедляют формирование самосознания, что сильно сказывается на развитии социального взаимодействия, в частности мешает ребенку осознать и выразить свои потребности. Как отмечает Кирк и соавторы, при недостатках речевого развития отмечаются затруднения и отставание в формировании представлений о себе и самооценки. Последнее особенно отмечается при заикании [19: с. 254]. У ребенка с нарушениями речевого развития оценочное отношение к своей речи начинает формироваться в коррекционно-развивающем взаимодействии с логопедом. Можно предположить, что это происходит раньше, чем в норме, чему способствуют вынужденное более раннее начало учебной деятельности в случаях

речевого дизонтогенеза и неизбежные оценки речевых успехов и неудач ребенка, даваемые логопедом.

Гипотезой настоящего исследования выступило положение психологической науки о том, что вне зависимости от речевого статуса завышенная самооценка является возрастной нормой для всех дошкольников [10].

Экспериментальную группу составили 424 ребенка с верифицированным заключением «общее недоразвитие речи III уровня» по российской классификации Р. Е. Левиной (средний паспортный возраст — 5 лет 8 мес.), 100 дошкольников с нормальным развитием вошли в контрольную группу (их средний паспортный возраст — 5 лет 7 мес.). Контрастная по ряду методик группа была представлена дошкольниками с заиканием (30 детей). Все дети посещали обычные общеобразовательные и специализированные дошкольные образовательные учреждения г. Москвы. Исследование проводилось в 2010–2013 гг. Для изучения заявленной проблемы использовалась методика «Лесенка» В. Г. Щур. Для получения данных о связи самооценки с другими личностными компонентами применялись методики, описанные нами ранее [3–5] и др.

### Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе статистической обработки был проведен разведочный анализ с помощью пакета прикладных программ для статистической обработки, а именно SPSS statistics 21 version. Данные полученные с помощью *T*-критерия Стьюдента позволяют говорить о наличии достоверно значимых различий самооценки в группе детей с ОНР и их сверстников с нормальной речью, а также заикающихся (см. табл. 1).

На рисунках 1–3 представлены данные, полученные с помощью методики «Лесенка» В. Г. Щур. Зависит ли обобщенная самооценка дошкольника от его речевого статуса? Обратимся к рисунку 1.

Показатели неадекватно завышенной самооценки (в %) имеют близкие значения в группах детей с речевым дефектом, но их

Таблица 1

Достоверность различий (*T*-критерий для независимых выборок)

	Дети с общим недоразвитием речи	Дети с заиканием	Дети с нормальным речевым развитием
Дети с общим недоразвитием речи	–	,312 ( $p = 0,755$ )	<b>2,641 (<math>p = 0,009</math>)</b>
Дети с заиканием	,312 ( $p = 0,755$ )	–	1,944 ( $p = 0,054$ )
Дети с нормальным речевым развитием	<b>2,641 (<math>p = 0,009</math>)</b>	1,944 ( $p = 0,054$ )	–

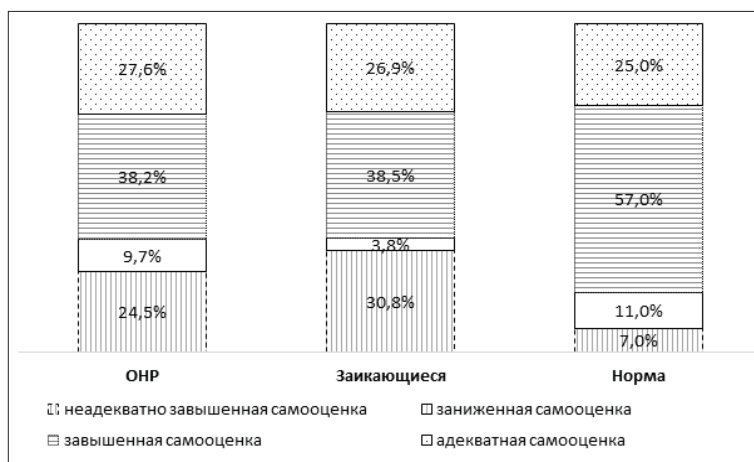


Рис. 1. Особенности самооценки дошкольников с разным речевым статусом

число в 3–4 раза превышает показатели такой самооценки у дошкольников с нормальной речью. Возможно, дети с речевыми недостатками в гораздо большей степени по сравнению с нормой переоценивают себя. Является ли это следствием гиперкомпенсации личности как реакции на дефект или несформированности обобщающей функции? Нам представляется, что ответ на этот вопрос требует специальных исследований с применением других методик.

Процентные показатели заниженной самооценки у всех исследуемых групп не имеют достоверно значимых различий, т. е. изначально низкая самооценка не связана с речевым статусом и, очевидно, обусловлена другими причинами. В частности, материалами исследования С. Хартер (1987, 1990) выявлено несколько типов воздействия на самооценку ребенка, в том числе ощущаемое или неощущаемое им чувство поддержки, которое ребенок испытывает от значимых лиц близкого круга общения [1]. Венгерские ученые Й. Раншбург и П. Поппер указывают на очень сильную

потребность ребенка в чувстве собственной компетенции и возлагают ответственность за удовлетворение этой потребности на поведение взрослых, которое должно стимулировать детей формировать свою компетентность во всех ее проявлениях. Под влиянием положительного или отрицательного стимулирования проявлений компетенции у ребенка вырабатывается соответствующее мнение о себе, т. е. самооценка [16].

Завышенная самооценка примерно одинакова в процентном отношении у дошкольников с речевыми недостатками (38,2 и 38,5 %), но встречается достоверно реже, чем у их сверстников с нормальным развитием речи (57 %). Полученные сведения по последней группе не расходятся с описанными ранее [6; 8; 13; 14] и др.

Число дошкольников с адекватной самооценкой приблизительно одинаково во всех исследуемых группах и составляет около четверти детей. Итак, проанализированные выше показатели иллюстрируют довольно широкий разброс, что говорит об интенсивном

процессе формирования самооценочного отношения в старшем дошкольном возрасте.

Существует ли каузальная связь между особенностями самооценки и возрастом детей-дошкольников? Посмотрим на рисунке 2, демонстрирующий полученные данные.

мальчиков с ОНР и с заиканием достоверно не различаются. Поскольку сравнительные исследования самооценки детей с речевым дизонтогенезом с дополнительной дифференциацией по полу и возрасту проводилось впервые, мы не можем сопоставить

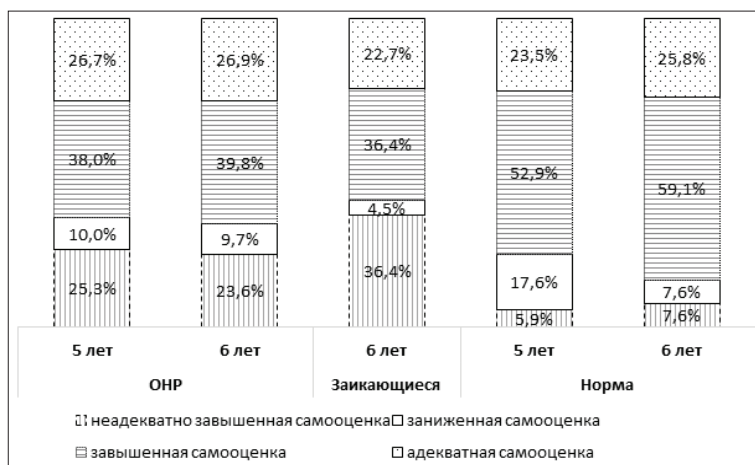


Рис. 2. Особенности самооценки дошкольников с разным речевым статусом в зависимости от возраста

На протяжении 6–7-го года жизни самооценка детей с ОНР не претерпевает существенных изменений. У остальных исследованных групп дошкольников изменения несколько более выражены, но не достигают уровня достоверной значимости.

В отношении различий самооценки по полу (рис. 3) можно сказать следующее. У старших дошкольников с ОНР таких различий не выявлено. Самооценка шестилетних

их с другими эмпирическими данными. У дошкольников с нормальным уровнем речевого развития выявлены отличительные особенности по половому признаку (на уровне достоверной значимости). Большинство мальчиков имеют завышенную самооценку, в то время как девочек с завышенной самооценкой достоверно меньше. Адекватную самооценку имеют около трети девочек (32,3 %) и 13,2 % мальчиков с нормальным уровнем речевого развития.

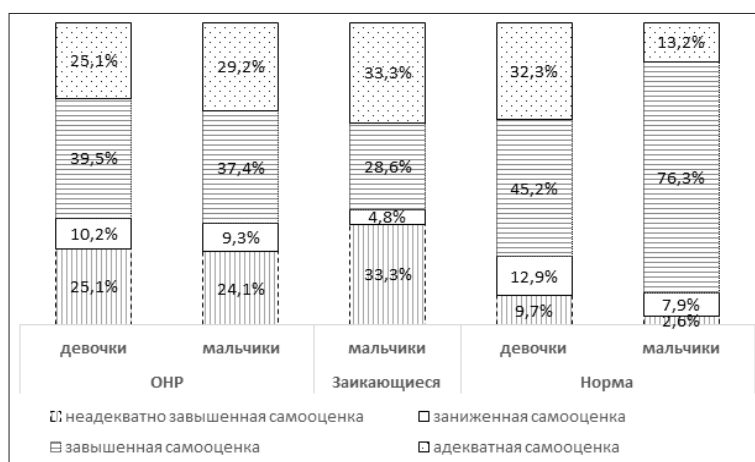


Рис. 3. Особенности самооценки дошкольников с разным речевым статусом в зависимости от пола



Рассмотрим связи самооценки с другими показателями личностного развития, такими как сформированность ценностно-потребностно-мотивационной сферы личности (см. рис. 4–6).

Чем больше дошкольник с ОНР доволен собой (т. е. чем выше его самооценка) и своей компетентностью (в том числе и своей речью), тем меньше его страхи, ниже уровень его мотивации к логопедическим занятиям, общению, тем интернальнее его локус контроля.

Чем выше самооценка ребенка с заиканием и чем больше она приближается к неадекватно высокой, тем меньше проявлений застенчивости и ситуативной тревожности. Но это справедливо только для тех ситуаций, которые не связаны с использованием речи (рис. 5).

У дошкольников с нормальным уровнем речевого развития самооценка, прежде всего, связана с ценностью познавательной деятельности (у них, очевидно, уже работает принцип

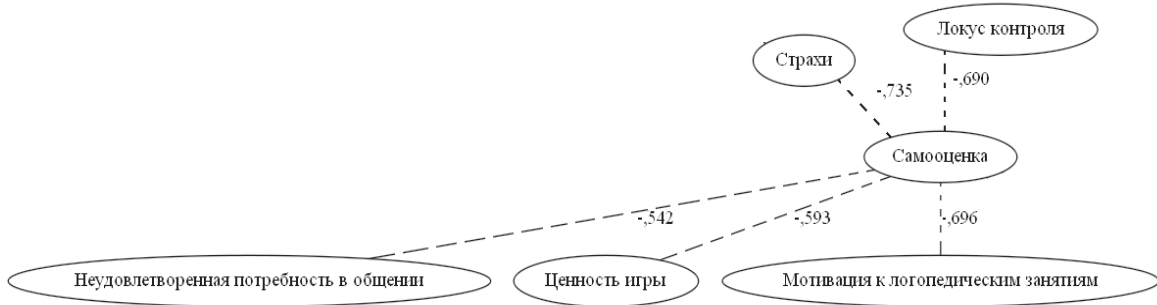


Рис. 4. Корреляционные связи самооценки с другими проявлениями личности у детей с ОНР

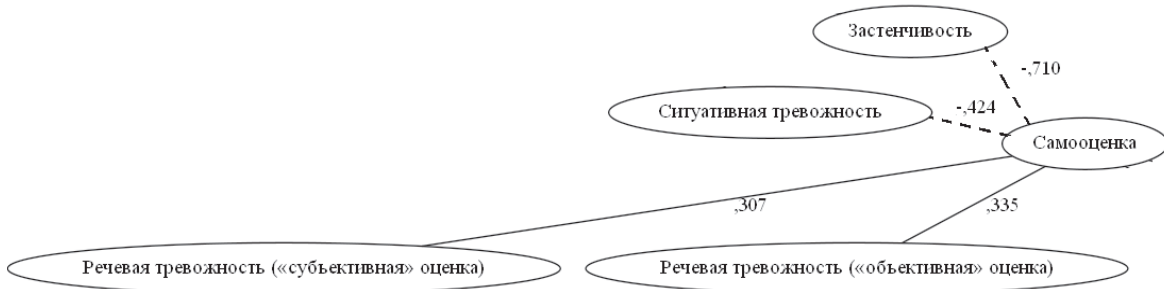


Рис. 5. Корреляционные связи самооценки с другими проявлениями личности у детей с заиканием

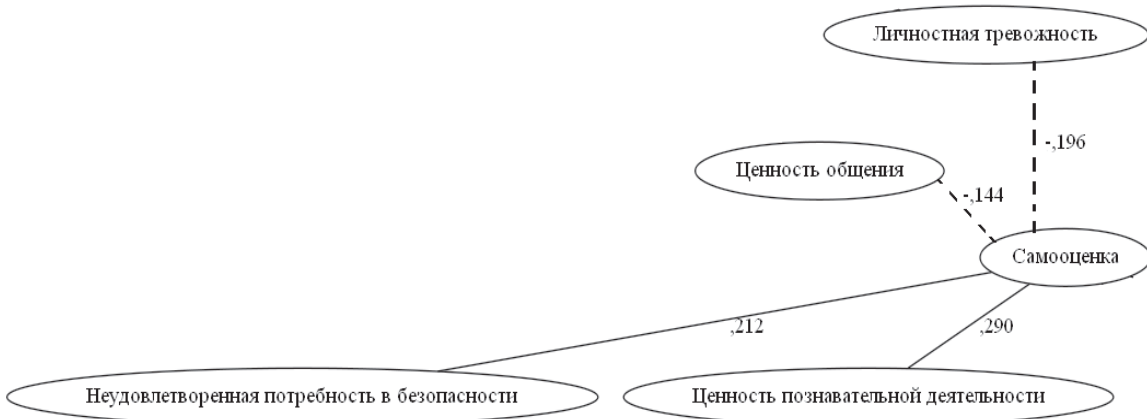


Рис. 6. Корреляционные связи самооценки с другими проявлениями личности у детей с нормальным речевым развитием

древних греков «Познай самого себя!») и удовлетворением потребности в безопасности. Чем выше самооценка, тем меньше выражена личностная тревожность и ценность общения.

Сделаем некоторые выводы:

- в старшем дошкольном возрасте выявляются все степени оценочного отношения к себе — от заниженной самооценки до неадекватно завышенной. Это относится ко всем исследованным группам;
- наиболее близкие к норме показатели общей самооценки у заикающихся дошкольников, в то время как показатели детей с общим недоразвитием речи и нормальном уровне речевого развития значительно различаются (на уровне достоверной значимости);

- у дошкольников с нормальным уровнем развития речи (особенно у мальчиков) преобладает завышенная самооценка;
- заниженная самооценка старших дошкольников не связана с их речевым статусом, с возрастом (в пределах 5–6 лет) и полом.

Полученные выводы о формировании самооценки в дошкольном возрасте дают основание считать, что недоразвитие лексико-грамматической стороны речи (обуславливающее существенно худшее восприятие речевого сообщения на слух) у дошкольников с ОНР обуславливают трудности понимания ими речи окружающих. Недостатки импрессивной речи оказывают более сильное влияние на личностное развитие, чем трудности коммуникации их сверстников с заиканием, у которых понимание содержания речевого общения не отличается от нормы.

### Литература

1. **Би Х.** Развитие ребенка. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. 765с.
2. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 398 с.
3. **Валявко С. М.** Эмпирический опыт конструирования и формализации психодиагностических методик на примере теста общей и специальной мотивации // Системная психология и социология. 2014. № 3 (11). С. 28–40.
4. **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** Методика исследования ценностных ориентаций: опыт конструирования // Экспериментальная психология. 2012. № 2. С. 83–95.
5. **Валявко С. М., Князев К. Е.** Исследование потребностной сферы дошкольников с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2014. № 2 (34). С. 5–13.
6. **Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х.** Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М.: Книголюб, 2008. 90 с.
7. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
8. **Дмитриевская Н. Ф.** Особенности самооценки как структурного компонента внутренней картины дефекта у младших школьников с общим недоразвитием речи // Коррекционная педагогика. 2014. № 2 (60). С. 31–34.
9. **Жокина П. А.** О некоторых зарубежных подходах к изучению самооценки и уверенности в себе в зарубежной психологии // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. Ч. 2. М.: МГПУ, 2016. С. 46–59.
10. **Запорожец А. В.** Психическое развитие ребенка: избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. 316 с.
11. **Колягина В. Г.** Психологические особенности страхов дошкольников с недостатками речевого развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 23 с.
12. **Львова С. В.** Сравнительный анализ особенностей самооценки младших школьников и подростков // Системная психология. 2016. № 1 (17). С. 5–10.
13. **Орешкина М. Ю.** Самооценка и уровень притязаний младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 18 с.
14. **Панасенко К. Е.** Особенности самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Белгород, 2005. 22 с.
15. Развитие личности ребенка: пер. с англ. / общ. ред. А. М. Фонарева. М.: Прогресс, 1987. 325 с.
16. **Раншбург Й., Поппер П.** Секреты личности: пер. с венг. М.: Педагогика, 1983. 160 с.

17. **Стеркина Р. Б.** Некоторые особенности самооценки детей дошкольного возраста // Воспитание, обучение и психология развития. Ч. 1. М., 1977. С. 44–45.
18. **Щур В. Г.** Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент / под ред. В. В. Давыдова. М.: Академия, 1982. С. 108–114.
19. **Kirk S. A., Gallagher J., Anastasiow M. J.** Educating Exceptional Children. 9<sup>th</sup> ed. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 2000. 590 p.
20. **Peterson N. L.** Early intervention for handicapped and at-risk children. Denver. London: Love publishing company, 1988. 580 p.

#### References

1. **Bee H.** The Child's Development. 9<sup>th</sup> Edition. Stb.: Piter, 2004. 765 p.
2. **Bozhovich L. I.** Personality and its Formation During the Childhood. Stb.: Piter, 2009. 398 p.
3. **Valyavko S. M.** Empirical Experience of Construction and Formalization of the Psychodiagnostic Methods on Example of a General and Special Motivation Test // Systems Psychology and Sociology. 2014. № 3 (11). P. 28–40.
4. **Valyavko S. M., Averyanova E. V.** Methodology of the Study of Value Orientations of Preschool Children: the Experience of Designing // Experimental Psychology. 2012. № 2. P. 83–95.
5. **Valyavko S. M., Knyazev K. E.** Research of the Sphere of Needs of Preschool Children With Impaired Speech Development // Special Education. 2014. № 2 (34). P. 5–13.
6. **Volkovskaya T. N., Usupova G. H.** Psychological Support for Children With Speech Disorders. M.: Knigolub, 2008. 90 p.
7. **Vygotskiy L. S.** Collected Works. T. 2. M. Pedagogika, 1982. 504 p.
8. **Dmitrievskaya N. F.** Self-Evaluation Features As a Structural Component to the Internal Picture of the Defect in Primary School Children With General Speech Underdevelopment // Correctional Pedagogy. 2014. № 2 (60). P. 31–34.
9. **Zhokina P. A.** Some Overseas Approaches to the Study of Self-Esteem and Self-Confidence in Foreign Psychology // Psychological and Pedagogical Support for Children With Disabilities: Collection of Scientific Articles. Part 2. M.: MCU, 2016. P. 46–59.
10. **Zaporozhets A. V.** The Mental Development of the Child: Selected Psychological Works: in 2 Vol. / Edited by V. V. Davydov, V. P. Zinchenko. Vol. 1. M.: Longman, 1986. 316 p.
11. **Kolyagina V. G.** Psychological Features of Fears in Preschool Children With Speech Development Disorders. Abstract. Diss. ... Candidate of Psychological Sciences. M., 2011. 23 p.
12. **Lvova S. V.** Comparative Analysis of the Self-Esteem Features in Junior Schoolchildren and Teenagers // Systems Psychology and Sociology. 2016. № 1 (17) P. 5–10.
13. **Oreshkina M. U.** Schoolchildren's Self-Esteem and Their Level of Claims in case of Serious Speech Disorders. Abstract. Diss. ... Candidate of Psychological Sciences. M., 1999. 18 p.
14. **Panasenko K. E.** Features of Self-Presentation of Preschool Children With Violation of Speech Development. Abstract. Diss. ... Candidate of Psychological Sciences. Belgorod, 2005. 22 p.
15. The Development of the Child / Edited by A. M. Fonareva. M. Progress, 1987. 325 p.
16. **Ransburg J., Popper P.** The Secrets of Personality. M.: Pedagogika, 1983. 160 p.
17. **Sterkina R. B.** Some Features of the Preschool Children Self-Esteem // Education, Training, and Developmental and Educational Psychology. Part 1. M., 1977. P. 44–45.
18. **Shour V. G.** The Study of Children's Views Technique: Child's Views About Himself Through the Opinions of the Others // Psychology of Personality: Theory and Experiment / Edited by V. V. Davydov. M.: Academy, 1982. P. 108–114.
19. **Kirk S. A., Gallagher J., Anastasiow M. J.** Educating Exceptional Children. 9<sup>th</sup> ed. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 2000. 590 p.
20. **Peterson N. L.** Early intervention for handicapped and at-risk children. Denver. London: Love publishing company, 1988. 580 p.

## ПСИХОЛОГИЯ ИНФЕРНАЛЬНОГО ДВОЙНИКА ГЕРОЯ В РОМАНЕ Т. МАННА «ДОКТОР ФАУСТУС»

Г. Р. Консон,  
РГСУ, Москва

В статье анализируется психология инфернального двойника героя, который в романе «Доктор Фаустус», несмотря на усилия выглядеть правдивым и положительным, остается лжецом, искажающим объективную сущность явлений. При этом двойник, воспроизведенный в качестве весьма эрудированного психолога-циника с шизофреничным мышлением, трактован не как самостоятельное явление, а как порождение деперсонализованного сознания человека. Подобное раздвоение личности изображено Т. Манном специально для того, чтобы иметь возможность «увидеть» перед собой живущего внутри себя антагониста и изучить его психологию.

*Ключевые слова:* Томас Манн; «Доктор Фаустус»; Адриан Leverkühn; двойник; характер; психология; философия; культура; искусство; музыка; Ницше.

## THE PSYCHOLOGY OF INFERNAL DOPPELGANGER OF THE HERO IN THE NOVEL BY THOMAS MANN THE “DOCTOR FAUSTUS”

G. R. Konson,  
RSSU, Moscow

The article analyzes the psychology of infernal Doppelganger of the hero in the novel “Doctor Faustus”. The Doppelganger is a liar distorting the essence of the objective phenomena, despite of his efforts to look truthful and positive. Simultaneously the image of the Doppelganger is shown as a very erudite psychologist and cynic with schizophrenic thinking. And he is a whole treated not as an independent phenomenon, but as a product of depersonalize human consciousness. This split personality is specifically depicted by T. Mann in order to be able to “see” the antagonist living inside the man and study the psychology of such antagonist.

*Keywords:* Thomas Mann; “The Doctor Faustus”; Adrian Leverkühn; Doppelganger; character; psychology; philosophy; culture; art; music; Nietzsche.

### Введение

В романе «Доктор Фаустус» Томас Манн показал губительные последствия игнорирования морали, причины которого содержались в кризисе зарубежной цивилизации первой половины XX века и в том числе — в кризисе культуры и распаде личности. В Германии этот кризис имел свои патологические черты, выраженные, по наблюдению Манна<sup>1</sup>, в особой —

обывательской — психологии, в националистической форме «немецкой отчужденности от мира, немецкой далекости от общемировых вопросов, глубокомысленной отрешенности от всемирного бытия» [9: с. 306] — всего того, что сформировалось у писателя в его концепцию немецкого бюргерства, наиболее убедительно выраженную в исследовании творчества И. В. Гёте [8: с. 38], и явилось стержнем проблемы немецкого духа, которую Манн переживал как свою собственную (см.: [12: с. 35]).

В подобной психологии Манн всегда ощущал нечто загадочно-жутковатое и потаенно-демоническое [9: с. 306], что влекло его с большой силой. Такая психология, оснащенная, по открытию писателя, «полным фантастики мрачным юмором», соединялась у него с дерзкой критикой. Со своим школьным другом они осуждали всё на свете, в особенности школу и косность царившей в ней бюрократии [12: с. 8]. Такая позиция Манна-ученика, по всей очевидности,

<sup>1</sup> Напомним, что и сам Т. Манн был выходцем из семьи, которая впитала в себя противоречивые черты немецкой психологии, — вольного города Любека, где он родился, и по отцу был праправнуком любекских бюргеров, а по линии матери, обладавшей выдающимися музыкальными способностями, унаследовал веселый нрав, «восприимчивость ко всему художественно ощущаемому и, в самом широком смысле этого слова, “к вымыслу влечение”» [12: с. 7].

предвосхитила нигилизм двойника из романа «Доктор Фаустус», критиковавшего устоявшиеся ценности.

Но изначально, по признанию Манна, ему было важно показать тяготение немецкого мышления к трансцендентному, дать возможность ощутить «таинственную связь немецкого национального характера с демонизмом», связь, которую он сам «познал в результате собственного внутреннего опыта, но о которой нелегко рассказать» [14: с. 102–173].

Поэтому гипотезой статьи является мысль о том, что психологический двойник героя, представляющийся в лике inferнальной силы, есть он сам, в котором нашли отражение автобиографические черты Манна, вследствие чего освободиться от подобного двойника невозможно.

В связи с этим противоречием попытаемся рассмотреть сущность такого деперсонифицированного образа, весьма эрудированного и воспитанного в традициях философии Ф. Ницше, чья трагическая личность привлекала внимание Манна. По его воспоминаниям, духовное и стилистическое влияние Ницше сказалось уже в ранних его произведениях. По признанию Манна, «соприкосновение с ним в значительной степени определило мой находившийся тогда в процессе становления духовный склад; но изменить сущность нашу, сделать из нас нечто иное, нежели мы суть — этого никакая сила, движущая развитием, не может; вообще говоря, всякая возможность развития предполагает наличие некоего “я”, обладающего интуитивной волей и способностью личного выбора, переработки в нечто сугубо свое» [12: с. 17].

Следовательно, несмотря на большое влияние Ницше на молодого писателя, Манн оставался верен своим собственным убеждениям.

### Внешний облик двойника и его автопортрет

Внешние черты привидевшегося Адриану фантома важны потому, что они не только ассоциируются с образом самого героя, но и выражают его внутреннюю сущность. Психологический двойник Леверкюна хорошо образован

(сам Т. Манн, вспоминая о себе, говорил об успехах в школе, о том, что «блистал философскими, подрывавшими устои передовицами» [12: с. 9]). Он большой знаток музыки, пересыпает речь французскими, латинскими выражениями. Обходителен и призывает Адриана к вежливости, ироничен по отношению к врачам.

Фантом — знаток истории, о чем свидетельствует его упоминание об эпизоде Лютера, бросившего чернильницу в демона, — реминисценция из откровений inferнального двойника Дмитрия Карамазова в романе Достоевского «Братья Карамазовы». Рекомендует себя как деятельного. Якобы верит в добро: «а если где случался обман, то ведь и в поговорку вошло, что обманутым всегда оказывался я, верящий в справедливость и честность...» (с. 295)<sup>2</sup>.

Как будто диалектично мыслит: «Разве тебя не учили в университете, что Бог может обратить зло в добро и что тут нельзя ставить ему палки в колеса?» (с. 307). Однако такой практики за Богом не водится — это удел представителей ада. Поэтому диалектику двойник Леверкюна при случае подвергает сомнению: «Мысль, будто общее гармонически содержится в частном, обанкротилась» (с. 315).

Подобно видению Ивана Карамазова, не испытывая чувства ответственности за свои слова: «Ведь я, пожалуй, единственный, кем она (религия. — Г. К.) еще держится!» (В этом пассаже угадывается богоборческий мотив Ницше, который, по наблюдению Ф. Юнгера, был уверен, что старый Бог — Бог морали — умер [29: с. 153].) «За кем ты признаешь богословскую экзистенцию, если не за мной? И кто согласится на богословскую экзистенцию без меня?» (с. 317–318).

В такой насмешке леверкюновского двойника проступает философия Ницше, разувверившегося в христианской морали. Его позицию необычайно точно охарактеризовал Н. Бердяев: «Ницше признал христианскую мораль рабьей, плебейской, моралью слабости и возненавидел ее. Он противопоставил ей мораль господскую, аристократически-благородную, мораль силы» [1: с. 228].

<sup>2</sup> Здесь и далее ссылки даются в тексте на изд.: [10].

Однако христианская мораль как раз и является религией сильных духом: «христианская этика — этика духовной победы, а не поражения. Побеждающие “мир”, жертвующие благами этого мира — самые сильные, самые подлинные победители. И по сравнению с силой и победой духа Христова всякая сила и победа в этом мире ничтожна и призрачна» [Там же: с. 228].

Психологический двойник Адриана исполнен высокого о себе мнения, которое уаулирует элегантно укором: «Ценил бы меня хоть как знатока. Уж черт-то кое-что смыслит в музыке» (с. 315).

Представляется специалистом в религии: «То, что религия — моя специальность, так же несомненно, как и то, что она не является специальностью буржуазной культуры» (с. 318). Мнимая тяга «другого “я”» Адриана к изучению религии, по всей видимости, объясняется его самомнением, позволяющим быть уверенным в своем возвышении над человечеством: «Посредственность вообще не живет теологической жизнью» (с. 322).

Чувство собственного могущества и великолепия деперсонализированное Alter ego Леверкюна отождествляет с божественным началом: «в конце концов вырастет в триумфальнейшее благополучие, в избыток восторженного здоровья, в божественное бытие» (с. 317). Считает себя честным и оклеветанным: «Кто называет меня господином *Disis et non facis*<sup>3</sup>, тот дает маху. Хоть тоже как бы щекочет под подбородком, а все-таки клеветает» (с. 294–295). Такая убежденность инфернального адриановского «я» в несправедливом к нему отношении вызывает ассоциации с ницшеанским видением момента честности в обмане [16: с. 59].

Двойник возражает против утвердившейся за ним характеристики критика всего происходящего. Он правду уравнивает с ложью: «разве правда — это не переживание, не чувство? То, что тебя возвышает, что увеличивает твоё чувство силы, могущества, власти (здесь виден характерный для Ницше мотив сверхчеловека: “Человек есть нечто,

что должно превзойти” [17: с. 299]) — это правда, будь она хоть трижды ложью с добродетельной точки зрения» (с. 316). В действительности же преклоняется перед ложью, а правду считает бесполезной: «Умножающая силы неправда без труда потягается с любой бесполезно добродетельной правдой» (с. 316). Это «открытие» второго «я» в своей изощренности потягается с ницшеанским воззрением на ложь, считаящим, что говорить правду удобнее, чем лгать, ведь «ложь требует изобретения, памяти и умения обманывать», т. е. определенного мастерства [19: с. 60].

Двойник видит обман в искусстве, утверждает его иллюзорный характер, в частности, музыки: «неустанным примирением своих специфических домогательств с господством условностей она тоже посылно приобщалась к высокому обману» (с. 315). Правдивость смешивает с мещанством и нечистоплотностью: «Если кто-то, скорее из правдолюбия, чем из эгоизма, пытается опровергнуть превратнейшие о себе толки, значит он жулик» (с. 153). Презирает сомнения, творческие и нравственные переживания. Из перечисленных качеств инфернального собеседника следует, что, несмотря на его усилия выглядеть правдивым и положительным, коварная натура проступает в каждом его высказывании, благодаря чему объективная сущность явлений заменяется ее уродливым подобием.

### Черты характера психологического двойника

#### а) Музыкально-эстетические воззрения

Неискренность и непоследовательность второго «я» у Леверкюна проступает и в его художественно-эстетической платформе. Музыку он относит к области обывательского искусства и отказывает ей в живописно-изобразительных возможностях: «Критике подлежит иллюзорный характер обывательского искусства, к которому причастна и музыка, хотя она и не живописует» (с. 315). Однако подобная характеристика с классической музыкой, искусством и шире — с культурой никак не согласуется.

Вместе с тем Alter ego Адриана высказывается против передачи в музыке иллюзий,

<sup>3</sup> Говоришь, но не исполняешь своих слов (пер. С. Апта и Н. Ман).

стоит за воплощение в искусстве искренних страданий: «Допустимо только нефиктивное, неигровое, непритворное, непросветленное выражение страдания в его реальный момент. Его бессилие и горечь так возросли, что никакая иллюзорная игра тут уже не дозволена» (с. 314). В таком понимании музыки просматривается пессимистическая позиция Т. Адорно. Однако возможности музыки не ограничиваются воплощением только трагического, они несоизмеримо шире и масштабнее, потому что музыкальному выражению подвластны самые разные слои художественного содержания.

В отношении же музыкальной композиции второе творческое «я» Адриана считает нужным отказаться от традиционных форм, поскольку они якобы ограничивают и искажают художественную выразительность, а также передают только «иллюзию чувств». Особо наивным выглядит его отрицание понятия музыкального опуса, под которым он понимает форму<sup>4</sup> (с. 314).

Взамен отказа от старых форм «внутренний человек» Адриана не предлагает ничего нового. И в этом — его разрушительная сила.

Кроме того, если психологический двойник Леверкюна поддерживает трагическое искусство, то именно трагическое содержание в самой большой степени, по сравнению с другой сюжетикой, требовало новых и неожиданных музыкальных форм. Т. Ливанова писала, что поиски трагизма всегда вели к новаторству, а трагические образы «оказывались самыми смелыми, требовали новых средств выражения, побуждали к исканиям, заставляли нарушать правила» [6: с. 267].

В сущности, академические музыкальные формы представляют собой завоевания культуры, которые выступают в качестве современных достижений, а двойник, отказываясь от них, призывает к примитивному искусству. Манн же осмысливает искусство как анализ жизни и «в высокой степени критически направленное созидание...» [12: с. 37].

<sup>4</sup> Опус (иначе — сочинение или несколько сочинений, объединенных одним номером) — обозначение в творческом каталоге композитора порядкового номера музыкального произведения. Благодаря опусу выявляется время создания сочинения и сопутствующих ему произведений.

Таким образом, в своем отношении к музыке леверкюновский двойник выступает как критик, который не может дать ответа на то, какими должны быть пути ее развития.

### б) Двойник Адриана — аморалист и искуситель

Второе «я» Леверкюна проповедует имморализм: «Живи себе по-скотски, море по колению, этаким великим чернокнижником, и удивляй мир разнообразнейшей чертовщиной; забывай понемногу о всякой там скованности и сигай во хмелю выше головы, не изменяя при этом себе — зачем же? — нет, оставаясь самим собой, но только достигнув своей натуральной высоты с помощью упомянутой полбутылки» (с. 299–300). Источник такого имморализма видится в этике Ницше, который в опьянении усматривал эстетическое явление<sup>5</sup>.

Для аргументации своих слов двойник ссылается на Бисмарка: «Кажется, Бисмарк говорил, что, дескать, немцу нужно полбутылки шампанского, чтобы подняться на свою натуральную высоту... золотые слова» (с. 298). Такого рода максима коварного адриановского «я» укладывается в ницшеанское понятие дионисизма, в котором человек испытывает восторг опьянения и выхода из серой повседневности. Выход этот сопровождается ещё и потерей индивидуальности [7: с. 963].

В подобном призыве к жизни во хмелю проявляется два характерных принципа — неприятие рационализма и действие ради действия без последующего осмысления. Внутренний человек Адриана расхваливает страсть к самолюбанию, разжигает чувство богоизбранности и сознание сверхчеловека: «ужас самопреклонения, да, да, сладостного трепета перед самим собой, когда сам себе кажешься богоизбранным инструментом, божественным чудищем» (с. 300).

<sup>5</sup> По наблюдению А. Данто, Ницше в соответствии со своей концепцией художественной деятельности говорил «о сновидении и опьянении как состояниях вполне артистических или, по крайней мере, соответствующих определенным требованиям, которые необходимы для искусства» [4: с. 59]. Подобное состояние к тому же освобождало этику Ницше от понятия ответственности [16: с. 776].

Он гарантирует славу, жизненность созданных Леверкюном сочинений и забвение угрызений совести. Однако посмертную славу художнику гарантировать не может никто. Сколько лет она продлится — проверить ее Адриан не в силах. Поэтому внутреннее «я» изначально ведет с ним нечестную игру. Оно, как пишет А. Фёдоров, «предлагает фальшивый товар» [23: с. 316].

Двойник искушает Адриана жизненным триумфом: «предстоящее тебе экстравагантное бытие — это великое баловство, после которого не так-то просто ни с того ни с сего возвратиться к посредственно спасительному продолжению экстравагантного бытия» (с. 321).

Двойник якобы призывает к свободе. Однако при случае выказывает к ней недоверие: «Связывающим, априорным условиям, которые гарантировали свободу игры, — крышка» (с. 315).

Внутренний человек Адриана сулит ему лидерство в новой культуре, которая, по сути, станет антикультурой: «Ты будешь знаменем, ты будешь задавать тон грядущему, твоим именем будут клясться юнцы, которым благодаря твоему безумию не придется уже самим быть безумцами». (А. Фёдоров считает, что при всех восторженных высказываниях о таланте Леверкюна, в том числе учителя Адриана Кречмара и друга Леверкюна — Серенуса Цейтблома, Манн выявляет не только его ограниченность, но и «массовое смещение художественных критериев, показывает существование и ложных кумиров, и ложной эстетики, создающей объективную видимость успеха» [23: с. 303].)

По мнению inferнального двойника Леверкюна, его болезнь «даст им вкусить здоровье, и в них ты будешь здоров» (с. 317)<sup>6</sup>. (Такое лидерство лежит в основе психологии Ницше, согласно которому «всё способствующее тому, что он (народ. — Г. К.) господствует, побеждает

<sup>6</sup> Эта мысль, по всей видимости, высказана не без влияния А. Шёнберга, которого Т. Манн хорошо знал и имел представление о созданной им додекафонной системе: «Меня называли “совратителем молодежи”, и когда однажды критик сравнил меня с Сократом, я не был уверен, хочет ли он оказать мне честь или же предложить, чтобы меня осудили, как Сократа, и дали чашу с ядом» [26: с. 401–402].

и блещит на страх и зависть своему соседу, — всё это означает для него высоту, начало, мерило и смысл всех вещей» [17: с. 338].)

Двойник манифестирует презрение к морали: «жизнь неразборчива, и на мораль ей начхать» (с. 316). В основе подобного утверждения лежит ницшеанское отрицание морали, которая по отношению к жизни носит враждебный ей характер [15: с. 359]. Исходя из этого, Манн вынужден признать, что «ницшеанское восхищение красотой безнравственности, его апология войны и зла и все его раздраженные выпады против морали, гуманности, сострадания, христианства.

Внутренний человек Леверкюна «перелицовывает» заповедь «возлюби ближнего как самого себя», утверждая обратное: «не возлюби» (с. 325). Он упраздняет понятие совести. Взамен дает физиологическое объяснение антиморали: «Никогда не слышал я большей глупости, чем утверждение, будто от больных исходит только больное» (с. 316). Такой тезис о возникновении нового, здорового из больного идет от Ницше, пораженного в последний год своей жизни прогрессивным параличом мозга.

В целом искушения Леверкюна строятся на пропаганде наиболее примитивных моральных ценностей в русле философии Ницше, которые в действительности являются антиценностями, а сам двойник оказывается виртуальным типом преступника, выступающим в роли весьма эрудированного философа-циника. В связи с этим власть inferнальных сил является сомнительной (но не для Леверкюна!), в то время как человеческие чудеса (любовь, нравственность, ум, искусство, творчество, душевность), к которым внутренний человек Адриана выказывает небрежение, остаются непревзойденными ценностями<sup>7</sup>.

В такой моральной установке двойника не мог не сказаться бунтующий нрав самого Манна, проявившийся еще во время учебы в школе. По его собственному признанию, будущий писатель «ненавидел школу и до самого конца учения не удовлетворял тем требованиям, которые она ко мне предъявляла.

<sup>7</sup> А. Фёдоров пишет, что «дьявол не всемогущ, он не может по-настоящему помочь человеку» [23: с. 310].



Я презирал школьную среду, критиковал манеры тех, кто властвовал над нами в стенах школы, и рано стал в своего рода литературную оппозицию ее духу, ее дисциплине, принятым в ней методам дрессировки» [12: с. 8].

### в) Инфернальная правда двойника

В рассуждениях адриановского второго «я» о «жизни» в аду, по всей видимости, отразились впечатления молодого Манна от картины «Страшный суд», которая потрясла писателя во время пребывания в Италии как апофеоз его собственного «пессимистически-морализирующего и антигедонистического умонастроения» [12: с. 12].

Инфернальный двойник Леверкюна отрицает разум как высшее начало человека. А когда отвергается разум, то открывается лазейка для лжи и ее оправдания.

Двойник возвеличивает ад, переполюсовывает его с раем, говоря, как трудно в него попасть: «Не так-то легко угодить в ад; там давно не хватило бы места, если бы пускали туда всякого встречного и поперечного» (с. 322). По его мнению, попадания в ад достойны только такие продажные личности, как Адриан: «как раз такие умы, как ты, и составляют население ада... такой теологический фрукт, такой пройдоха, как ты, спекулирующий на спекуляции... это же сущая находка для черта» (с. 322–323).

Он дает нравственную оценку подземного обиталища: «“здесь прекращается всё” — всякое милосердие, всякая жалость, всякая снисходительность, всякое подобие респекта к недоверчивому заклинанию: “Вы не можете, не можете так поступить с душой”» (с. 319)<sup>8</sup> и смакует атмосферу ужаса в преисподней: «в звуконепроницаемой глубине будет весьма шумно, пожалуй, даже чрезмерно

шумно от урчания и воркотанья, от воплей, вздохов, рева, клетота, визга, криков, брюзжания, жалоб, упоения пытками, так что не различишь и собственного голоса, ибо он потонет в общем гаме, в плотном, густом, радостном вое ада, в гнусных трелях, исторгнутых вечным произволом безответственного и невероятного» (с. 320). Вся эта атмосфера, естественно, является авторской метафорой, поскольку в обществе создан свой стереотип представления жизни в аду, который как субстанция самостоятельно не функционирует. Е. Трубецкой считает, что ад существует через совестный (Божий) суд над совершившим преступление человеком [22: с. 346–347]. Напомним, что сила ада, по словам П. Гуревича, переживается в тревоге собственной вины (см.: [3: с. 204]). В связи с этим нам представляется, что ад — это состояние души.

Второе «я» Леверкюна культивирует сластолюбие и объединяет его с глумлением над страданиями тех, кто находится в аду: «Такое связано с элементом насмешки и великого надругательства, содержащимся в пытке; это адское блаженство равнозначно архижалкому глумлению над безмерным страданьем и включает в свои атрибуты мерзкие жесты и жеребчий смех» (с. 320). Думается, что источником данного гимна сладострастия представляется этика Ницше, в которой такому «благородному» явлению дается одиозная характеристика [17: с. 443].

Двойник выделяет три составляющие ада — мучку, насмешку и позор: ад в его понимании — это «необычайное соединение совершенно непереносимого, однако вечно-го страдания и срама» (с. 320). В этом смаковании непереносимых страданий видится источник ницшеанской философии, в которой, по наблюдению Л. Шестова, впервые были провозглашены ужасающие слова: «апофеоз жестокости» [25: с. 521].

Психологический двойник Адриана понимает, что в аду происходит разрушение людских характеров, лишение их духовного стержня. Данное наблюдение лежит в сфере шопенгауэровского видения мира, уверенного, что «мир лежит во зле — дикие пожирают друг друга, а культурные друг друга обманывают, и это называется порядком вещей» [27: с. 371].

<sup>8</sup> Объясняя подобную победу зла над добром, Е. де Роберти пишет, что «в борьбе между силами одного и того же, например, сверхорганического или духовного порядка, зло может — и даже легко — осилить добро: ненависть, например, может одержать победу над жалостью и состраданием. Для этого нужно только, чтобы злые чувства были интенсивнее чувств добрых, или чтоб они раньше последних достигли периода зрелости и полного расцвета» [21: с. 667].

Инфернальное видение Леверкюна говорит ему и о человеческих чувствах, останавливаясь, правда, только на ревности и отвергая любовь: «Думаешь, ревность приживается только на вершинах, а в пропастях — нет? Ты, деликатное создание Господне, обещано и помолвлено (имеется в виду с представителями ада. — Г. К.). Ты не смеешь любить» (с. 324).

Оно раскрывает объективную причину отказа от любви: «Мои условия ясны и справедливы, они определены правомерным упорством ада. Любовь тебе запрещена, поскольку она согревает» (с. 325).

И субъективную причину: «Такая общая замороженность твоей жизни и твоего общения с людьми, с человеком — в природе вещей, вернее, в твоей природе, мы не требуем от тебя ровным счетом ничего нового... холод души твоей должен быть столь велик, что не даст тебе согреться и на костре вдохновения» (с. 325). (Корни такого предпочтения душевного холода уходят в философию Шопенгауэра, который полагал, что в основе человеческого характера должно быть хладнокровие [27: с. 382].

В таком видении холода двойник переинтерпретирует ницшеанское понимание бережливости, «экономии доброты», поскольку для людей она является целебным средством [19: с. 56]. Здесь же холод души упоминается в значении черствости и жестокости. Последней Ницше поет нескончаемый дифирамб. По его мнению, она составляет мучительную сладость трагедии в искусстве и жизни. Под жестокость он призывает изменить «дурацкую старую психологию», в которой жестокость выделась только в чужих страданиях. В действительности же большое наслаждение он усматривает и в своем собственном страдании, «в причинении страдания самому себе» [18: с. 684].

В своем упоении могуществом ада двойник, рисуя его весьма реалистичную картину, отказывается от радостей жизни, предлагая тем самым Адриану искаженное представление о мире [23: с. 319]. Его идейная позиция, характеризующаяся презрением к слабым, опирается на социальную фрустрацию, опирающуюся на один из центральных тезисов философии А. Шопенгауэра, провозгласившего целью нашего бытия уразумение «того, что лучше бы нас совсем не было» [28: с. 170].

### г) Убежденность

#### леверкюновского двойника в поддержке таланта инфернальными силами и преступным миром

Двойник считает, что вдохновение идет не от Бога (потому что он якобы слишком рассудочен), а от инфернальных сил — неисчерпаемого источника творческого энтузиазма. Поэтому общепризнанная убежденность, что «талант есть божий дар», «талант от Бога», переосмысливается прямо противоположно: «Действительно счастливое, неистовое, несомненное вдохновение... оно не от Бога, слишком уж много оперирующего разумом, оно от черта, истинного владыки энтузиазма» (с. 311).

Внутренний человек Адриана уверен, что талант обеспечен силами ада: «Неужели ты веришь в такую чепуху, в *ingenium*, ничего общего не имеющий с адом? *Non datur*. Художник — брат преступника и сумасшедшего» (с. 308). В основе этой сомнительной истины лежит суждение Ницше, убежденного в том, что ученого по дебрям пустыни и растительности ведет демон [19: с. 178]. Вместе с тем Ницше уверен и в обратном — в естественном рождении или воспитании таланта, сопровождаемом упорством, выдержкой и энергией, в силу которой он действительно им и становится [Там же: с. 177].

Согласно мнению деперсонализованного «я» Леверкюна, ад только выделяет талант и снимает с него чувство ответственности, т. е. в нашем понимании «творческой организацией» он не является. В случае с Адрианом дается гарантия, что представители ада «только остроумно усилят и раздуют все, чем ты еси» (с. 325), ведь современные художники существуют только с помощью адских сил.

Музыку как вид искусства двойник ставит в ряд с богословием, грехом и собой, уравнивая ее с негативными и потусторонними явлениями, а богословие — с демонистикой.

Таким образом, несмотря на то, что двойник в мире зла, казалось бы, представляет собой лишь песчинку, он страшен далеко не одним преступлением и не самим собой, а всей преступной карательной системой, к которой он принадлежит. Переосмысливая нравственные ценности, двойник пытается привить Леверкюну общие законы бытия с извращенных

позиций<sup>9</sup>. Добро в его понимании оборачивается для других злом.

**д) Двойник — нигилист**

Скрытое «я» Адриана призывает его отречься от культуры, ратуя за возвращение к варварству: «Ты не только освободишься от разъедающих сомнений, ты прорвешь тень века с его “культом культуры” и дерзнешь приобщиться к варварству» (с. 317). Подобный возврат уже был отмечен Ницше в сформулированном им феномене «обесчувствления высшего искусства» [19: с. 144]. Думается, в основе такого возвращения к прошлому лежит позитивная мысль Шопенгауэра о человеческом опыте [28: с. 329]. Однако Манн писал, что Ницше своими мечтами о варварстве хотел омолодить современную ему культуру, но по нелепому недоразумению немецкое бюргерство спутало с ними фашизм [15: с. 381].

Усугубленное варварство (в противовес гуманизму) фантом считает благом. Мысль эта лежит в русле весьма реакционных высказываний Ницше о движении общества не вперед, а назад. В. Хвостов писал об этом так: «отрицая современную демократию как величайшее зло, Ницше, в сущности, советует нам вернуться к античному рабству» [24: с. 852].

К культуре двойник относится как к отжившему феномену: «С тех пор как культура отбросила от себя культ и сделала культ из себя самой, она и есть отброс, и за какие-нибудь пятьсот лет весь мир так пресытился ею и так от неё устал, словно, *salva venia*, съел целый котел этого варева...» (с. 318). Подобная тирада противоречит ценностным основаниям, выработанным человечеством. Н. Бердяев справедливо считал, что «ценности культуры священны, и всякий нигилизм по отношению к ним безбожен» [1: с. 217].

С резонерским сарказмом двойник воспринимает новаторство в музыке и наблюдает кризис в искусстве, имея в виду честных и серьезных музыкантов: «Болезнь, однако, повальная, и люди добросовестные одинаково видят ее симптомы и у себя, и у эпигонов. Не рискует ли творчество иссякнуть?» (с. 311).

<sup>9</sup> На этот факт обращал внимание А. Фёдоров (см.: [23: с. 313]).

Второе «я» Левекюна низкого мнения о музыкальном творчестве, которое, по его убеждению, готово иссякнуть, и поэтому создается через силу: «Всё примечательное, что еще попадает на нотную бумагу, свидетельствует о тягостной вымученности» (с. 311). Такого же мнения он и о способностях художника, в новаторство которого не верит<sup>10</sup>.

Двойник критикует фольклорное и неоклассическое направления в музыке, осуждая их представителей за то, что они неэмоциональны и устарели, что «сковывают свой музыкальный порыв и более или менее благопристойно рядятся в стилистические ризы доиндивидуалистических времен» (с. 311).

Он негативно относится к поэзии. Поэт (в понимании Ницше это слово уже само по себе ругательное) выступает как «комедиант! Фальшивомонетчик! Закоренелый лжец!», «закоренелый фигляр» и «скоморох» [17: с. 496]. В таком осмыслении роли поэта видна связь Ницше с Вагнером, который тоже нетерпимо относился к поэтам (см.: [14: с. 117–118]).

Двойник отрицает психологию: «Психология — Боже милосердный, неужели ты с ней еще якшаешься?! Это же скверный, обывательский девятнадцатый век! Эпоха ею по горло сыта, психология скоро станет раздражать ее, как красная тряпка быка, и кто осмелится докучать психологией, тому просто-напросто дадут по шее. Мы, милый мой, вступаем в эру, которая не потерпит психологических придиорок...» (с. 324–325).

Духовность и эмоции он подменяет алкогольным опьянением: «Хмель полностью сохраняет тебе духовные силы, более того, иногда он дает им толчок, оборачивающийся лучезарным экстазом, — так что же в конце концов должно угаснуть, если не разлюбезная душа и не драгоценные чувства?» (с. 325). Двойник считает незачерным представляться себе богом во хмелю: «В пьяном самоупоеании доступны блаженства такого почти

<sup>10</sup> А. Фёдоров справедливо пишет о Левекюне, что он «использует не собственные, оригинальные, а ранее созданные средства и приёмы. Тогда как Верди, например, создавал не только новые оперы, но и новые “средства и условности”» [23: с. 306]. Манн, однако, характеризует дар Адриана как противоречивый (см.: [11: с. 399]).

невыносимого букета, что ты, пожалуй, вправе вообразить, будто подобного букетика не было на земле уже тысячи лет, и, чего доброго, возомнить себя богом в озорную минуту» (с. 300).

### Выводы

В целом мировоззрение второго леве́ркюновского «я» отличается имморалистским характером. Поэтому фантом, появившись вначале как оклеветанная жертва, в массиве своих преступлений, куда входят профанация и отрицание вечных духовных ценностей, проповедование антиморали, опора на силы преступного мира, стремление к авторитарной власти,

представляет собой модель извращенной реальности, несущей в себе глобальную угрозу для человечества (об этом см.: [5]).

Мировоззрение Манна внешне как будто бы совпадает с ницшеанским. Но, несмотря на то, что герой романа и его психологический двойник имеют много общего с характером самого писателя, — повышенный интерес к трансцендентному и связанный с ним черный юмор, пессимизм, сопряженный с крушением науки, культуры, искусства и религии, отрицание прогресса в человеческой цивилизации, ниспровержение (в молодые годы) авторитетов и устоявшихся ценностей, — все эти позиции у Манна служат острой провокацией моральной позиции у читателей.

### Литература

1. **Бердяев Н. А.** Смысл творчества. М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2002. 688 с. (Серия «Вершины человеческой мысли».)
2. **Бреннер А. фон.** Психология привлекательности фашизма // Бреннер А. фон. Вопросы философии и психологии. URL: [http://www.von-brenner.com/psihologija\\_fashizma.htm](http://www.von-brenner.com/psihologija_fashizma.htm)
3. **Гуревич П. С.** Психология чрезвычайных ситуаций: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 495 с. (Серия «Актуальная психология».)
4. **Данто А.** Ницше как философ / пер. с англ. А. Лавровой. М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 2001. 280 с.
5. **Консон Г. К.** Инфернальные силы в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» как средство психологической защиты героя // Системная психология и социология. 2015. № 14. С. 71–79.
6. **Ливанова Т. Н.** Западноевропейская музыка XVII–XVIII веков в ряду искусств: Исследование. М.: Музыка, 1977. 528 с.
7. **Лосев А. Ф.** Фр. Ницше // Ницше: pro et contra: антология / отв. ред. Д. К. Бурлака; сост., вступ. ст., прим. и библиогр. Ю. В. Синеокой. СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 2001. С. 960–970. (Серия «Русский путь».)
8. **Манн Т.** Гёте как представитель бюргерской эпохи // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. / пер. Л. Виндт; под ред. В. Смирнова; прим. В. Голанта. Т. 10: Статьи: 1929–1955. М.: Художественная литература, 1961. С. 37–72.
9. **Манн Т.** Германия и немцы // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. / пер. Е. Эткинда; под ред. В. Смирнова; прим. В. Голанта. Т. 10: Статьи: 1929–1955. М.: Художественная литература, 1961. С. 303–326.
10. **Манн Т.** Доктор Фаустус: Жизнь немецкого композитора Адриана Леве́ркюна, рассказанная его другом: роман // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. / пер. с нем. С. Апта и Н. Ман; под ред. Н. Н. Вильмонта и Б. Л. Сучкова; прим. А. Габричевского. Т. 5. М.: Художественная литература, 1960. 696 с.
11. **Манн Т.** История «Доктора Фаустуса». Роман одного романа // Манн Т. Собрание сочинений: в 8 т. / пер. с нем.; Коммент. А. Полбенниковой; сост. С. Апт. Т. 7: Новеллы. Песнь о ребёнке. Статьи. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. С. 276–417.
12. **Манн Т.** О себе: Статьи // Манн Т. Собр. соч.: в 8 т. / пер. с нем. В. Станевич; коммент. А. Полбенниковой; сост. С. Апт. Т. 1. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. С. 7–49.
13. **Манн Т.** Переписка с Бонном // Манн Т. Собр. соч.: в 8 т. / пер. с нем. В. Станевич; коммент. А. Полбенниковой; сост. С. Апт. Т. 1. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. С. 50–57.
14. **Манн Т.** Страдания и величие Рихарда Вагнера // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. / пер. А. Кулишер; под ред. В. Смирнова; прим. В. Голанта. Т. 10: Статьи: 1929–1955. М.: Художественная литература, 1961. С. 102–173.

15. **Манн Т.** Философия Ницше в свете нашего опыта // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. / пер. с нем. П. Глазовой; под ред. В. Смирнова; прим. В. Голанта. Т. 10: Статьи: 1929–1955. М.: Художественная литература, 1961. С. 346–391.
16. **Ницше Ф.** Сумерки идолов, или как философствуют молотом // Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Сочинения / пер. Н. Полилова. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 2002. С. 749–845. (Серия «Антология мысли».)
17. **Ницше Ф.** Так говорил Заратустра // Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Сочинения / пер. Ю. М. Антоновского. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 2002. С. 295–556. (Серия «Антология мысли».)
18. **Ницше Ф.** По ту сторону добра и зла // Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Сочинения / пер. Н. Полилова. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 2002. С. 557–748. (Серия «Антология мысли».)
19. **Ницше Ф.** Человеческое, слишком человеческое // Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Сочинения / пер. С. Л. Франка. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 2002. С. 11–294. (Серия «Антология мысли».)
20. **Остатюк Е. Н.** Когнитивные модели метафор «болезнь» и «смерть» как отражение авторского мировидения (на материале романов Т. Манна): дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь: Ставропольский государственный университет, 2009. 185 с.
21. **Роберти Е. В.** Ницше: его философия, его социология // Ницше: pro et contra: Антология / отв. ред. Д. К. Бурлака; сост., вступ. ст., прим. и библиогр. Ю. В. Синеокой. СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 2001. С. 636–671. (Серия «Русский путь».)
22. **Трубецкой Е. Н.** Смысл жизни // Смысл жизни: Антология / сост., общ. ред., предисл. и прим. Н. К. Гаврюшина. М.: Прогресс-Культура, 1994. С. 243–488. (Серия «Сокровищница религиозно-философской мысли». Вып. II.)
23. **Фёдоров А. А.** Томас Манн. Время шедевров. Томас Манн в период творческого расцвета. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1981. 336 с.
24. **Хвостов В. М.** Этика Ницше // Ницше: pro et contra: Антология / отв. ред. Д. К. Бурлака; сост., вступ. ст., прим. и библиогр. Ю. В. Синеокой. СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 2001. С. 805–877. (Серия «Русский путь».)
25. **Шестов Л. И.** Достоевский и Ницше (Философия трагедии) // Ницше: pro et contra: Антология / отв. ред. Д. К. Бурлака; сост., вступ. ст., прим. и библиогр. Ю. В. Синеокой. СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 2001. С. 438–585. (Серия «Русский путь».)
26. **Шёнберг А.** Как становятся одинокими (1937) // Шёнберг А. Стиль и мысль: Статьи и материалы / сост., коммент. Н. О. Власовой и О. В. Лосевой; пер. Н. О. Власовой. М.: Композитор, 2006. С. 390–418.
27. **Шопенгауэр А.** Афоризмы житейской мудрости // Шопенгауэр А. Избранные произведения / сост., автор вступ. ст. и прим. И. С. Нарский. Ростов н/Д: Феникс, 1997. С. 213–419.
28. **Шопенгауэр А.** Идеи этики // Шопенгауэр А. Избранные произведения / сост., автор вступ. ст. и прим. И. С. Нарский. Ростов н/Д: Феникс, 1997. С. 149–212.
29. **Юнгер Ф. Г.** Антихрист // Ницше / пер. с нем. А. В. Михайловского. М.: Праксис, 2001. С. 148–170. (Серия «Идеологии».)

#### References

1. **Berdyayev N.A.** The Meaning of Creativity. Moscow: AST; Kharkov: Folio, 2002. 688 p. (“Top of Human Thought” series.)
2. **Brenner A. von.** Psychology of Fascism’s Charm // Brenner A. von. Problems of Philosophy and Psychology. URL: [http://www.von-brenner.com/psihologija\\_fashizma.htm](http://www.von-brenner.com/psihologija_fashizma.htm).
3. **Gurevich P.S.** Psychology of Emergencies: Tutorial for students. Moscow: UNITY-DANA, 2007. 495 с. (“Current psychology” series.)
4. **Danto A.** Nietzsche as a Philosopher / translation from English by A. Lavrova. Moscow: Idea-Press; Intellectual Book House, 2001. 280 p.
5. **Konson G.R.** Infernal Forces in the F.M. Dostoevsky’s Novel “The Karamazov Brothers” as Means of Psychological Defense of Character // Systemic Psychology and Sociology. 2015. № 14. P. 71–79.
6. **Livanova T.N.** Western European Music of XVII–XVIII Centuries among the Arts: a Study. Moscow: Music, 1977. 528 p.
7. **Losev A.F.** Fr. Nietzsche // Nietzsche: Pro et Contra: Anthology. Saint Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute, 2001. P. 960–970. (“Russian way” series.)

8. **Mann T.** Goethe as the Representative of the Burgher Era // Mann T. Collected works: in 10 vols. Vol. 10: Articles: 1929–1955. Moscow: Literature, 1961. P. 37–72.
9. **Mann T.** Germany and Germans // Mann T. Collected works: in 10 vols. Vol. 10: Article: 1929–1955. Moscow: Literature, 1961. P. 303–326.
10. **Mann T.** Doctor Faustus: The Life of the German Composer Adrian Leverkühn Told by his Friend: a Novel // Mann T. Collected works: in 10 vols. Vol. 5. Moscow: Literature, 1960. 696 p.
11. **Mann T.** The History of “Doktor Faustus”. The Novel of a One Novel // Mann T. Collected Works: in 8 vols. Vol. 7: Novels. Song of the Child. Articles. Moscow: TERRA – Book Club, 2009. P. 276–417.
12. **Mann T.** About Myself: Articles // Mann T. Collected Works: in 8 vols. Vol. 1. Moscow: TERRA – Book Club, 2009. P. 7–49.
13. **Mann T.** The Correspondence with Bonn // Mann T. Collected Works: in 8 vols. Vol. 1. Moscow: TERRA – Book Club, 2009. P. 50–57.
14. **Mann T.** Suffering and Greatness of Richard Wagner // Mann T. Collected works: in 10 vols. Vol. 10: Article: 1929–1955. Moscow: Literature, 1961. P. 102–173.
15. **Mann T.** Nietzsche’s philosophy in Aspect of Our Experience // Mann T. Collected works: in 10 vols. Vol. 10: Article: 1929–1955. Moscow: Literature, 1961. P. 346–391.
16. **Nietzsche F.** Twilight of the Idols // Nietzsche F. Beyond Good and Evil: Works / translation by N. Polilova. Moscow: Eksmo-Press; Kharkov: Folio, 2002. P. 749–845. (“Anthology of Thought” series.)
17. **Nietzsche F.** Thus Spoke Zarathustra // Nietzsche F. Beyond Good and Evil: Works / translation by N. Polilova. Moscow: Eksmo-Press; Kharkov: Folio, 2002. P. 295–556. (“Anthology of Thought” series.)
18. **Nietzsche F.** Beyond Good and Evil // Nietzsche F. Beyond Good and Evil: Works / translation by N. Polilova. Moscow: Eksmo-Press; Kharkov: Folio, 2002. P. 557–748. (“Anthology of Thought” series.)
19. **Nietzsche F.** Human, All Too Human // Nietzsche F. Beyond Good and Evil: Works / translation by N. Polilova. Moscow: Eksmo-Press; Kharkov: Folio, 2002. P. 11–294. (“Anthology of Thought” series.)
20. **Ostatyuk E. N.** Cognitive Models of Metaphors “disease” and “death” as a reflection of the author’s world view (on the novels by Thomas Mann): PhD Theses (in Philology). Stavropol: Stavropol State University, 2009. 185 p.
21. **Roberti E. V. de.** Nietzsche: His Philosophy, His Sociology // Nietzsche: Pro et Contra: Anthology. Saint Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute, 2001. P. 636–671. (“Russian way” series.)
22. **Trubetskoy E. N.** The Meaning of Life // The Meaning of Life: An Anthology. Moscow: Progress-Culture, 1994. P. 243–488. (Series “Treasury of Religious and Philosophical Thought”. Vol. II.)
23. **Fedorov A. A.** Thomas Mann. The Time of Masterpieces. Thomas Mann’s period of creative flowering. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 1981. 336 p.
24. **Khvostov V. M.** The Ethics of Nietzsche // Nietzsche: Pro et Contra: Anthology. Saint Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute, 2001. P. 805–877. (“Russian way” series.)
25. **Shestov L. I.** Dostoyevsky and Nietzsche (the Philosophy of Tragedy) // Nietzsche: Pro et Contra: Anthology. Saint Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute, 2001. P. 438–585. (“Russian way” series.)
26. **Schoenberg A.** How does one become lonely (1937) // Schoenberg A. The style and thought. Articles and materials. Moscow: Composer, 2006. P. 390–418.
27. **Schopenhauer A.** Aphorisms on the Wisdom of Life // Schopenhauer A. Selected Works. Rostov-on-Don: Phoenix, 1997. P. 213–419.
28. **Schopenhauer Arthur.** Ethics Ideas // Schopenhauer A. Selected Works. Rostov-on-Don: Phoenix, 1997. P. 149–212.
29. **Jünger F. G.** Antichrist // Nietzsche / translation from German by A.V. Mikhailovsky. Moscow: Praxis, 2001. P. 148–170. (“Ideologies” series.)

## ЗАБЫТЫЙ, НО НЕ УТРАЧЕННЫЙ ТЕСТ

*В. И. Лубовский,  
С. М. Валявко,  
К. Е. Князев,  
МГПУ, Москва*

В статье рассматривается эмпирическая попытка повышения эффективности методики «Рисуночный тест Вартегга». На основе современных подходов в психодиагностике и достижений компьютерной статистики авторы рассматривают возможность объективизации рисуночного теста и приводят сравнительные данные о его надежности и валидности.

*Ключевые слова:* психодиагностика; валидность; надежность; интерпретация; рисуночный тест; рисуночный тест Вартегга.

## LOST, BUT NOT FORGOTTEN TEST

*V. I. Lubovsky,  
S. M. Valyavko,  
K. E. Knyazev,  
MCU, Moscow*

The article examines an empirical attempt to improve efficiency of the “Wartegg drawing test”. On the basis of modern psycho-diagnostics approaches and achievements of computer statistics the authors consider that it is possible to make this drawing test more objective and with this in view the comparative data of its reliability and validity results are presented.

*Keywords:* psychodiagnostics; validity; reliability; interpretation; drawing tests; Wartegg drawing test; WZT.

### Введение

В 50–60-е годы прошлого века было разработано и получило широкую известность большинство рисуночных тестов. Интерес исследователей и практических психологов к ним постоянно растет. Несколько в стороне остались рисуночные методики с использованием незаконченных стимулов, в частности, рисуночный тест Вартегга (Wartegg Zeichen Test, сокр. WZT). На русский язык тест впервые был переведен в 2004 г. (второе издание — 2007 г.). К сожалению, формат этих изданий не включал исторических сведений о создании методики и опыте его использования. Поэтому для обнаружения неизвестных исторических обстоятельств, при которых был создан тест, и прояснения судьбы его автора мы привлекли для литературно-исторического анализа многочисленные зарубежные издания [9–14; 16–20; 23; 24; 27–29].

«Жизнь» теста, по нашему мнению, достойна быть отдельной темой для изучения. Приведем некоторые сведения, насколько нам

известно, не публиковавшиеся на русском языке ранее.

### Краткий исторический экскурс

Рисуночный тест Вартегга — проективная рисуночная методика, разработанная в 1920–1930-х гг. австро-германским психологом Эрихом Вартеггом на уникальной методологической основе — сплаве гештальт-психологии и психоанализа.

Э. Вартегг познакомился с К. Г. Юнгом и В. В. Кандинским на курсах «Школа мудрости», организованных Г. Кейсерлингом в Берлине. В дальнейшем Вартегг писал, что именно знакомство с великим художником (Кандинским) и великим психологом (Юнгом) в значительной мере повлияло на него, подсказав некоторые идеи для теста [20]. С 1925 г. Э. Вартегг был частым участником мероприятий Берлинского психоаналитического общества, попав туда с письменного одобрения самого З. Фрейда, но так и не став его

действительным членом (в связи с отсутствием медицинского образования, обязательного в тот момент для членства). В дальнейшем Вартегг вел переписку с З. Фрейдом, в частности интересовался его мнением о возможности синтеза психоанализа и гештальтпсихологии в 1929 г. [13]. Сохранилось всего лишь несколько писем.

По политическим соображениям в 1930-е гг. нежелательно было ссылаться на работы эмигрантов, покинувших Германию, поэтому Вартегг, живший в Берлине, всего два раза упоминал фамилии основоположников гештальт-подхода в своих работах. Однако именно идеи М. Вертгеймера, В. Келлера, К. Кофки и в особенности К. Левина, с которым Вартегг лично консультировался по вопросам восприятия стимулов, стали одной из опор для гештальтпсихологической составляющей концепции WZT.

После Второй мировой войны Э. Вартегг оказался на территории ГДР, где подвергался гонениям за предыдущую работу по созданию теста на основе гештальтпсихологии и психоанализа. Ему пришлось полностью переделать методологическую основу WZT под единственную «идейно верную марксизму-ленинизму» «павловскую психологию». Кроме того, контакты с западными институтами не поощрялись, и за попытки связаться с ними Вартегг был отстранен от участия во всех конференциях 50-х гг. прошлого века, выведен из состава Немецкой психологической ассоциации. Ему был закрыт доступ в большинство психологических лабораторий. В конечном итоге Вартегг в 1960 г. уволился из клиники в Восточном Берлине и вышел на пенсию. Он нигде больше официально не работал. В 1983 г. скончался в возрасте 86 лет.

Рисуночный тест Вартегга по причинам, указанным выше, был малоизвестен в англоговорящих и русскоговорящих странах, однако широко использовался в странах Латинской Америки, в Финляндии, Италии и германогворящих странах. Например, тест с популяционными нормами публиковали в Швейцарии (1994) [6], в Италии (1998) [7] и в Швеции (2000) [26]. О популярности его говорит тот факт, что финские издатели тестов

Psykologien Kustannus OY в 2000 г. продали около 180 000 копий методики [31]. В Бразилии WZT и сейчас является одной из самых популярных методик для отбора персонала [12; 13].

Особенностью судьбы WZT является тот факт, что, несмотря на его популярность в ряде стран, фактически отсутствуют исследования теста как инструмента диагностики. На сайте PsycInfo содержится несколько тысяч исследований, в которых применяется тест Роршаха, а WZT фигурирует только в восьмидесяти восьми [15; 18; 19; 22; 23; 24]. Существует очень мало исследований валидности и надежности WZT, и результаты, которые уже опубликованы, не являются окончательными.

Кроме того, периодически звучат призывы бойкотировать методику, так как она создавалась во времена нацистской Германии. Вартеггу до сих пор не могут простить его якобы «нацистское прошлое» [20; 23]. Тест был опубликован в 30-х гг. XX в. в журнале «Национал-социалистическая Германия» (что, кстати, Вартегг сделал только из-за проблем, которые на него навлекли контакты с «еврейским психоанализом» и отсутствие немецкого гражданства), одновременно соседствуя в номерах журнала со статьями общепризнанным всеми К. Г. Юнгом, к которому подобные претензии не предъявлялись. Работы Вартегга всегда подвергались сильной цензуре. Этот факт также не мог способствовать популярности теста в англосаксонской и советской психологии.

Мы решили, не акцентируя внимание на особенностях, обусловленных сложным историческим контекстом, обратиться к научной и практической ценности методики. Значимость ее подтверждает, например, тот факт, что это единственная методика, способная оценивать потребности детей дошкольного возраста.

#### **Описание процедуры модификации методики «Рисуночный тест Вартегга»**

Стандартная А4-форма теста содержит 8 белых квадратов 4 на 4 сантиметра по 4 в ряду, разделенные и обрамленные черными линиями. В каждом квадрате бланка есть небольшой символ, как линия или точка, отправной пункт для рисования / дорисовывания.



Насколько нам известно, в российской психологической практике не предпринимались адаптации WZT к дошкольному возрасту. В мировой практике была подобная попытка М. Кингет (1952), которая предприняла модификацию инструкции в соответствии с возрастом и провела успешную апробацию на 163 детях-дошкольниках [16].

Проведя пилотажное испытание в 2010 г., мы выяснили, что дети в возрасте от 5 до 7 лет используют как отправные точки стимулы, заложенные в методике лишь в 63,3 % случаев [2]. На наш взгляд, этот факт обусловлен тем, что изначально методика разрабатывалась в 1920–30-е гг. и впоследствии много раз подвергалась многочисленным модификациям [16; 18; 24 и др.], часто не отражающим архетипы, заложенные автором в первоначальном варианте. Особенно показательна в этом вопросе чрезмерно перегруженная инструкция к тесту, состоящая из 66 слов (3 абзаца текста в детском варианте инструкции у М. Кингет). Это препятствует пониманию тестового задания, особенно детьми с недостатками развития [5].

Мы модифицировали стандартную форму (DIM-A4) стимульного материала с учетом современных требований и возможностей детей старшего дошкольного возраста с опорой на первичный вариант, предложенный самим Э. Вартеггом [30].

Следующий пункт работы состоял в модификации инструкции, так как она не должна нарушать экологическую валидность<sup>1</sup> возраста. В данном случае мы имеем в виду 5–6-летних детей (в России — дошкольный возраст), которые еще не умеют читать и писать, понимать предложения, сложные в лексико-грамматическом отношении, и выделять главное из этих предложений. Мы стремились максимально упростить инструкцию, сохранив оригинальный посыл, при этом не внося ненужного диссонанса с авторским содержанием. Текст инструкции, предлагаемый нами, звучит так: «Один ребенок хотел нарисовать 8 рисунков, но не успел. Его позвали гулять. Помоги ему дорисовать эти рисунки» (17 слов). Прием апелляции к чувствам ребенка достаточно

распространен в диагностике детского возраста (например, тест Торренса), особенно он «работает» в ситуациях с незаконченными стимулами.

Проведя апробацию стимульного материала и инструкции на 200 испытуемых, мы убедились в том, что дошкольники достоверно чаще (в 98,3 % всех случаев) стали реагировать на архетипические стимулы, заложенные в тесте, использовать их в качестве отправных точек.

Начиная с Э. Вартегга и по сей день повсеместно применяется только качественный анализ [6–9; 14; 16; 18; 19; 21; 26; 30]. Следующий этап нашей работы заключался в модификации процедуры интерпретации. Для этого обратимся к изначальному замыслу создателя методики.

По мнению автора теста, уровневая диагностическая норма может быть применена с 3–6-летнего возраста, и самим автором заложена идея о критериях перевода интерпретации качественных особенностей рисунков в количественные показатели, которая, однако, так и осталась идеей, не нашедшей практической реализации. В своей работе Э. Вартегг подходил к вопросам обработки теста с клинической точки зрения. Мы же интерпретируем тест, опираясь на психологический подход, т. е. на архетипическое содержание символов. Можно выделить три основных варианта связи рисунка с предлагаемым стимулом:

1. Архетипический стимульный знак игнорируется (выражение Э. Вартегга), т. е. сознательно избегается.
2. Стимульный знак включен в структуру рисунка, но архетипическое содержание не задействовано (т. е. сознательно избегается).
3. Стимульный знак включен в структуру рисунка, и архетипическое содержание используется в полной мере.

Таким образом, содержание, заложенное Вартеггом, позволило нам выделить следующие диагностические критерии, которые заключаются в использовании заложенного архетипа (см. рис. 1):

- квадрат 1 (точка) — уверенность / неуверенность в себе;
- квадрат 2 (маленькая волнистая линия) — доброжелательность / холодность; контактность / замкнутость;

<sup>1</sup> Экологическая валидность описывает соответствие процедуры и условий исследования «естественной» реальности.

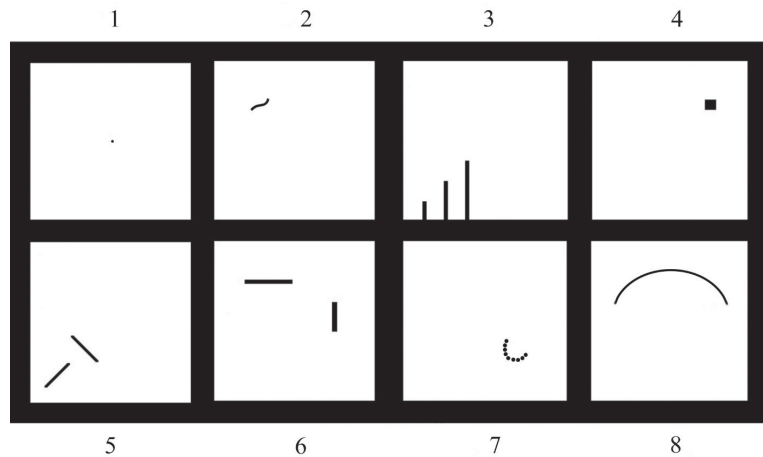


Рис. 1. Модифицированный нами вариант стимульного материала рисуночного теста Вартегга

- квадрат 3 (последовательность трех увеличивающихся вертикальных штрихов, расположенных на равных расстояниях друг от друга) — мотив стремления к успеху / мотив избегания неудач;
- квадрат 4 (маленький черный квадрат) — тревожность; страхи;
- квадрат 5 (противостоящие продольный и поперечный штрихи) — активность / пассивность; агрессия;
- квадрат 6 (горизонтальный и вертикальный штрихи) — гармония социального окружения;
- квадрат 7 (полукруг из точек) — экстравертность / интровертность; сензитивность к социальному взаимодействию;
- квадрат 8 (сводчатая дуга) — потребность в аффилиации; потребность в защите; потребность в общении [4].

Как и при интерпретации других проективных рисуночных тестов, следует помнить, что трактовки отдельных единичных показателей могут использоваться лишь как вехи при обработке тестового материала. Только целостная и стандартизированная интерпретация уникальной конфигурации признаков, обязательно дополненная общим впечатлением от рисунков, может дать полноценную квалификацию личности. Именно этот факт послужил теоретической основой для разработки оригинальной интерпретационной схемы методики WZT.

В качестве первого шага был проверен вариант интерпретации WZT, предложенный самим Э. Вартеггом. С позиции психометрического анализа обнаружено отсутствие

интервальной шкалы оценки результатов, и соответственно адекватного количественного результата, необходимого для подсчета основных психометрических показателей теста. Мы решили эту проблему путем введения интервальной шкалы оценки в тех местах, где автором были заложены хотя бы зачатки этого.

Во-вторых, на основе изначального несоответствия методики параметрам эффективного теста [15] были созданы и апробированы два варианта интерпретации:

1) скомбинировав изначальные авторские и «поставторские» схемы интерпретации, отбрасывая «лишние» (с математической точки зрения) элементы интерпретационной схемы, т. е. повышая внутреннюю согласованность каждого измеряемого параметра с помощью  $\alpha$ -Кронбаха<sup>2</sup>;

2) предложив свою схему интерпретации при помощи метода контрастных групп<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> В пакете статистических прикладных программ IBM SPSS Statistics существует модуль проверки внутренней согласованности методик, с помощью которого можно увидеть внутреннюю согласованность методики при исключении пункта.

<sup>3</sup> Под методом контрастных групп понимается процесс выделения групп по определенной характеристике (например, тревожности или агрессивности) и вычленение в рисунках этой группы определенного паттерна, закономерности, характерной именно для этой изучаемой группы. В процессе используется факторный анализ для комбинирования признаков по личностным характеристикам и  $\alpha$ -Кронбаха для гомогенизации их.

Точно такую же работу по адаптации и модификации методик мы провели с другими рисуночными методиками: «Нарисуй человека», «Рисунок семьи», «Звезды и волны» [6].

### Методы проверки

Основной проблемой для конструктивной (конвергентной) проверки с учетом особенностей возраста и речевого статуса стало ограниченное число стандартизированных методик (с высокими показателями надежности, валидности, дискриминативности и установленной объективностью), пригодных для сравнения.

Необходимо учитывать, что особенности дошкольного возраста обуславливают существенные ограничения в выборе методик для проверки. Так, нецелесообразно использовать в качестве диагностического инструментария личностного развития методики следующих видов:

- 1) любые тесты, в которых задействуется письменная речь с точки зрения акта чтения и письма;
- 2) методики, семантический смысл содержания и инструкции которых затруднены сложными грамматическими конструкциями;
- 3) инструменты диагностики, требующие определенного уровня развития абстрактно-логического мышления;
- 4) результаты, полученные с помощью метода опроса, часто вызывают сомнения в объективности из-за непонимания инструкции и задаваемых вопросов (особенно у детей с ограниченными возможностями), а также высоким риском социально-приемлемых ответов.

Таким образом, экологическую валидность возраста нарушают следующие инструменты изучения личностного развития:

- 1) тесты-опросники;
- 2) анкеты;
- 3) опросы.

Фактически после рассмотрения остались только проективные методы оценки личностного развития. Таким образом, сузив перечень методов проверки до одной экологичной категории, конгруэнтной возрасту, мы обнаружили в доступной нам литературе только две методики, подходящие для проверки (т. е. измеряющие

те же личностные характеристики, что и рисуночный тест Вартегга), не вызывающие сомнений в объективности и обладающие высокими психометрическими свойствами: тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен) и тест общей и специальной мотивации [1].

Поэтому в дополнение к этим немногочисленным стандартизированным методикам нам пришлось прибегать к методу наблюдения как к универсальному методу проверки (*L-data*).

С применением метода наблюдения в любой науке возникает ряд методологических проблем. К их числу относится проблема объективности информации, получаемой с помощью наблюдения. Наблюдатель 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. Для максимальной объективизации метода наблюдения в нашей работе мы учитывали правила, описанные Р. Б. Кеттелом, обозначив требования, по сути, к системному (в России принят термин «стандартизированное») наблюдению.

Системное (стандартизированное) наблюдение, помимо своей уникальности, безусловно, является привлекательным методом, в том числе и в психологической диагностике лиц с ограниченными возможностями, еще и потому, что не всегда можно адаптировать стимульный материал, задания, ситуации, возрастные критерии к уровню умственного и речевого развития и индивидуальным предпочтениям детей. Наблюдение, напротив, ничего не требует от ребенка с ограниченными возможностями. Оно по сути своей для них является наиболее конгруэнтным и экологичным исследовательским методом [3].

На основе теоретического анализа и собственных наблюдений за детьми нами были предложены и апробированы критерии застенчивости, тревожности, демонстративности, обидчивости. Приведем пример выделенных критериев застенчивости, которые никем не использовались ранее, и вошли в оригинальную схему системного наблюдения:

- ощущает себя незащищенным, беспомощным в некоторых ситуациях;
- испытывает робость при общении со сверстниками и взрослыми;
- есть 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).

старшего дошкольного возраста и у 7,05 % их сверстников с общим недоразвитием речи [3].

Таким образом, наблюдение в нашем исследовании является главным методом проверки. Далее опишем результаты масштабного исследования с выборкой более 600 испытуемых в возрасте от 5 до 7 лет.

### Результаты, полученные после модификации WZT

Мы сравнили данные тестирования, проведенного с помощью рисуночных методик с результатами наблюдения, и получили следующее (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение кумулятивных психометрических показателей рисуночных методик до и после модификации

Методики	Общий коэффициент надежности			Общий коэффициент валидности		
	Авторский вариант методики	Модификация при помощи $\alpha$ -Кронбаха (1)	Новые схемы интерпретации (2)	Авторский вариант методики	Модификация при помощи $\alpha$ -Кронбаха (1)	Новые схемы интерпретации (2)
Рисунок человека	0,613	<b>0,706</b>	<b>0,832</b>	0,434	<b>0,743</b>	<b>0,801</b>
Рисунок семьи	0,323	<b>0,734</b>	<b>0,732</b>	0,143	<b>0,531</b>	<b>0,612</b>
WZT	0,334	<b>0,923</b>	<b>0,954</b>	0,145	<b>0,834</b>	<b>0,883</b>
Звезды и волны	0,275	<b>0,839</b>	<b>0,838</b>	0,165	<b>0,598</b>	<b>0,652</b>

Отметим, что метод системного 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 7,92 % нормально развивающихся детей

Полученные после выполнения нашей модификации (наличие интервальной шкалы оценки и, соответственно, достаточные коэффициенты надежности и валидности) статистические данные убедительно подтверждают эффективность теоретической основы (объединение психоанализа и гештальтпсихологии) рисуночного теста Вартегга.

### Литература

1. **Валявко С. М.** Эмпирический опыт конструирования и формализации психодиагностических методик на примере теста общей и специальной мотивации // Системная психология и социология. 2014. № 3 (11). С. 28–40.
2. **Валявко С. М., Князев К. Е.** Возможности использования проективных методик для диагностики особенностей личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 110–122.
3. **Валявко С. М., Князева А. А.** Изучение личностного развития дошкольников с помощью стандартизированного наблюдения // Системная психология. 2015. № 2 (14). С. 15–24.

4. **Валявко С. М., Князев К. Е., Емельянова (Князева) А. А.** О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом рисуночными тестами // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 72–78.
5. **Лубовский В. И., Валявко С. М.** О психодиагностическом значении тестовой инструкции // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 65–76.
6. **Avé-Lallement U., Vetter A.** Der Wartegg-Zeichentest in der Lebensberatung. München: Reinhardt, 1994. 189 p.
7. **Crisi A.** Manuale del Test di Wartegg. Roma: MaGi, 1998. 368 p.
8. Diagnostikkommission SVB Label des Wartegg Zeichentests. <http://www.testraum.ch/Serie%207/wzt.htm> (31.05.2007).
9. **Fontana U.** L'Uso del test di Wartegg nella pratica clinica. Verona: CISERP. M. 1984. 189 p.
10. **Fontana U.** Una tecnica da non dimenticare. Il WZT validato e allargato per il clinico di oggi. Venice: Edizioni Quaderni ISRE. 2005.
11. **Frank L. K.** Projective methods for the study of personality // Journal of Personality. 1939. № 8. P. 389–413.
12. **Freitas A. M. L.** Guia de Aplicação e Avaliação do Teste Wartegg. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1993. 256 p.
13. **Horn M., Locket R.** Anmerkung zu zwei Briefen von Sigmund Freud an Ehrig Wartegg // Mit Ohne Freud. Zur Geschichte der Psychoanalyse in Ostdeutschland / Eds. H. Bernhardt, R. Locket. Giessen: Psychosozial-Verlag, 2000. P. 112–117.
14. **Kfoury N. J.** Wartegg: Da Teoria à Prática. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 1999. 139 p.
15. **Kline P.** Psychometrics and Psychology. London: Academic Press, 1979. 381 p.
16. **Kinget M.** The Drawing-Completion Test. New York: Grune & Stratton, 1952. 155 p.
17. **Locket R.** Ehrig Warteggs Selbstverwirklichung in der Andeutung // Mit Ohne Freud. Zur Geschichte der Psychoanalyse in Ostdeutschland / Eds. H. Bernhardt, R. Locket. Giessen: Psychosozial-Verlag, 2000. P. 118–127.
18. **Lossen H., Schott G.** Gestaltung und Verlaufsdynamik. Biel: Institut für Psycho-Hygiene, 1952. P. 55–71.
19. **Noronha A. P. P., Primi R., Alchieri J. C.** Parâmetros psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil // Psicologia Ciência e Profissão. 2004. № 24 (4). P. 88–99.
20. **Roivainen E.** Ehrig Wartegg ja Wartegg-testin varhaisvaiheet // Psykologia. 2006. № 41 (4). P. 260–268.
21. **Scarpellini C.** Diagnosi di personalità col reattivo di realizzazione grafica. Dal reattivo di disegno di E. Wartegg. Contributi dell'Istituto di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, XX. 1962. P. 1–82.
22. **Souza C. V., Primi R., Miguel F. K.** Validade do Teste Wartegg: correlação com 16PF, BPR-5 e desempenho profissional // Avaliação psicológica. 2007. № 6 (1). P. 39–49.
23. **Takala M.** Studies of the Wartegg Drawing Completion Test. Annales Academiae Scientiarum Fennicae, 1964. B 131. P. 1–112.
24. **Takala M., Hakkarainen M.** Über Faktorenstruktur und Validität des Wartegg-Zeichentests. Annales Academiae Scientiarum Fennicae, 1953. B 81, P. 95–122.
25. **Tamminen S., Lindeman M.** Wartegg-luotettava persoonallisuustesti vai maagista ajattelua // Psykologia. 2000. № 35 (4). P. 325–331.
26. **Vetter A.** Der Deutungstest (Auffassungstest) Wartegg-Vetter. Stuttgart: Wolf, 1952. 400 p.
27. **Wartegg E.** Ganzheit und Struktur: Gefühl // Neue Psychologische Studien. 1934. № 12 (1). P. 99–127.
28. **Wartegg E.** Gefühl und Fantasiebild // Industrielle Psychotechnik. 1936. № 13 (8). P. 33–35.
29. **Wartegg E.** Gestaltung und Charakter. Zeitschrift für Angewandte Psychologie und Charakterkunde 84, Leipzig: Beiheft, 1939. 58 p.
30. **Wartegg E.** Schichtdiagnostik-Der Zeichentest (WZT). Göttingen: Hogrefe, 1953. P. 122–136.

#### References

1. **Valyavko S. M.** Empirical Experience in the Design and Formalization of Psychodiagnostic Methods on the Test Example of General and Specific Motivation // Systems Psychology and Sociology. 2014. № 3 (11). P. 28–40.
2. **Valyavko S. M., Knyazev K. E.** The Possibility of Using Projective Techniques to Diagnose the Peculiarities of the Personality Development of Preschool Children with General Underdevelopment of Speech // Experimental psychology. 2014. Vol. 7. № 4 . P. 110–122.

3. **Valyavko S. M., Knyazeva A. A.** The Study of Personality Development of Preschool Children by Using a Standardized Surveillance // *Systems psychology and sociology*. 2015. № 2 (14). P. 15–24.
4. **Valyavko S. M., Knyazev K. E., Emelyanova (Knyazev) A. A.** On the Possibility of Some Diagnostic Features of Personal Development of Preschool Children With Verbal Dysontogenesis Picturesque Tests // *Systems psychology and sociology*. 2013. № 8. P. 72–78.
5. **Lubovskiy V. I., Valyavko S. M.** On Diagnostic Significance of Test Instruction // *Special Education*. 2016. № 2 (42). P.65–76.
6. **Avé-Lallement U., Vetter A.** *Der Wartegg-Zeichentest in der Lebensberatung*. München: Reinhardt, 1994. 189 p.
7. **Crisi A.** *Manuale del Test di Wartegg*. Roma: MaGi, 1998. 368 p.
8. Diagnostikkommission SVB Label des Wartegg Zeichentests. <http://www.testraum.ch/Serie%207/wzt.htm> (31.05.2007).
9. **Fontana U.** L'Uso del test di Wartegg nella pratica clinica. Verona: CISERP. M. 1984. 189 p.
10. **Fontana U.** Una tecnica da non dimenticare. Il WZT validato e allargato per il clinico di oggi. Venice: Edizioni Quaderni ISRE. 2005.
11. **Frank L. K.** Projective methods for the study of personality // *Journal of Personality*. 1939. № 8. P. 389–413.
12. **Freitas A. M. L.** *Guia de Aplicação e Avaliação do Teste Wartegg*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1993. 256 p.
13. **Horn M., Lockot R.** Anmerkung zu zwei Briefen von Sigmund Freud an Ehrig Wartegg // *Mit Ohne Freud. Zur Geschichte der Psychoanalyse in Ostdeutschland* / Eds. H. Bernhardt, R. Lockot. Giessen: Psychosozial-Verlag, 2000. P. 112–117.
14. **Kfoury N. J.** *Wartegg: Da Teoria à Prática*. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 1999. 139 p.
15. **Kline P.** *Psychometrics and Psychology*. London: Academic Press, 1979. 381 p.
16. **Kinget M.** *The Drawing-Completion Test*. New York: Grune & Stratton, 1952. 155 p.
17. **Lockot R.** Ehrig Warteggs Selbstverwirklichung in der Andeutung // *Mit Ohne Freud. Zur Geschichte der Psychoanalyse in Ostdeutschland* / Eds. H. Bernhardt, R. Lockot. Giessen: Psychosozial-Verlag, 2000. P. 118–127.
18. **Lossen H., Schott G.** *Gestaltung und Verlaufsdynamik*. Biel: Institut für Psycho-Hygiene, 1952. P. 55–71.
19. **Noronha A. P. P., Primi R., Alchieri J. C.** Parâmetros psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil // *Psicologia Ciência e Profissão*. 2004. № 24 (4). P. 88–99.
20. **Roivainen E.** Ehrig Wartegg ja Wartegg-testin varhaisvaiheet // *Psykologia*. 2006. № 41 (4). P. 260–268.
21. **Scarpellini C.** Diagnosi di personalità col reattivo di realizzazione grafica. Dal reattivo di disegno di E. Wartegg. Contributi dell'Istituto di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, XX. 1962. P. 1–82.
22. **Souza C. V., Primi R., Miguel F. K.** Validade do Teste Wartegg: correlação com 16PF, BPR-5 e desempenho profissional // *Avaliação psicológica*. 2007. № 6 (1). P. 39–49.
23. **Takala M.** Studies of the Wartegg Drawing Completion Test. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae*, 1964. B 131. P. 1–112.
24. **Takala M., Hakkarainen M.** Über Faktorenstruktur und Validität des Wartegg-Zeichentests. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae*, 1953. B 81, P. 95–122.
25. **Tamminen S., Lindeman M.** Wartegg-luotettava persoonallisuustesti vai maagista ajattelua // *Psykologia*. 2000. № 35 (4). P. 325–331.
26. **Vetter A.** *Der Deutungstest (Auffassungstest) Wartegg-Vetter*. Stuttgart: Wolf, 1952. 400 p.
27. **Wartegg E.** Ganzheit und Struktur: Gefühl // *Neue Psychologische Studien*. 1934. № 12 (1). P. 99–127.
28. **Wartegg E.** Gefühl und Fantasiebild // *Industrielle Psychotechnik*. 1936. № 13 (8). P. 33–35.
29. **Wartegg E.** *Gestaltung und Charakter*. Zeitschrift für Angewandte Psychologie und Charakterkunde 84, Leipzig: Beiheft, 1939. 58 p.
30. **Wartegg E.** *Schichtdiagnostik-Der Zeichentest (WZT)*. Göttingen: Hogrefe, 1953. P. 122–136.

## МУЗЫКАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Н. К. Бакланова,*  
МГПУ, Москва  
*Л. В. Данилова,*  
МГИК, Москва

В статье подчеркивается необходимость и излагаются теоретические аспекты и технология эмоционального развития детей в процессе творческой деятельности. Рассмотрены возможности игры-драматизации, организация творческой деятельности детей в процессе постановки оперы-сказки, приведены задания на основные виды творческой деятельности, изложены требования к педагогу дополнительного образования.

*Ключевые слова:* эмоциональное развитие; игра-драматизация; творческая деятельность.

## MUSIC-AND-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF CREATIVE ART WORK

*N.K. Baklanova,*  
MCU, Moscow  
*L.V. Danilova,*  
MSI of Culture, Moscow

The article emphasizes the necessity and reveals theoretical aspects and technology of children's emotional development in the process of creative work. The potential role of an improvisational game and the ways of organization of creative work in the process of a fairy-tale opera staging are described, tasks focusing on main types of creative work are given. Main requirements for a teacher of an additional qualification course are presented.

*Keywords:* emotional development; dramatization game; creative work.

### Введение

В настоящее время компьютеры, сотовые телефоны, смартфоны сопровождают жизнь современного школьника начиная с первого класса. Возможности Интернета, информационно-компьютерные технологии расширяют познавательные возможности, способствуют развитию интеллектуальных качеств учащихся. Однако перевес интеллектуального развития в определенной степени сужает эмоциональную сферу личности, развитие ее духовно-творческих качеств.

Необходимость преодоления недостаточного эмоционального развития школьников подчеркивается педагогами и психологами. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования в качестве одного из направлений указана направленность образовательной программы на художественно-эстетическое развитие,

составной частью которого является эмоциональное развитие.

Максимальным потенциалом в эмоциональном развитии в силу своих особенностей обладает музыкальное искусство и прежде всего хоровое пение.

Вместе с тем наши наблюдения, проведенные в последние годы, за процессом музыкально-эмоционального развития детей в детских хоровых коллективах, школьных хоровых кружках и др. показали его недостаточную эффективность. Ограничение, как правило, художественно-творческой деятельности только одним ее видом — исполнением не способствует в полной мере музыкально-эмоциональному развитию детей. Не всегда учитываются их возрастные особенности. В ряде случаев имеет место недостаточная профессиональная подготовка руководителей коллективов, педагогов дополнительного образования к эмоциональному развитию детей.

Актуальность проблемы эмоционального развития детей в современных сложных, меняющихся социально-экономических условиях, характеризующихся расцветом информационно-компьютерных технологий и интеллектуализацией обучения, обуславливает необходимость внимания к творческому потенциалу, творческой активности и художественно-творческой деятельности детей. В этой связи повышается интерес к теоретическим исследованиям и накопленному опыту прошлых лет.

Статья посвящена изложению теоретико-эмпирического исследования проблемы музыкально-эмоционального развития детей младшего школьного возраста в процессе творческой деятельности.

Психолого-педагогический эксперимент проводился в 90-е годы на базе ДК «Прожектор» г. Москвы (студия музыкально-эстетического воспитания «Мозаика»), школы № 783 Перовского района г. Москвы, ДК «Перово», музыкально-хоровой студии ДК «Курьяново», театрального отделения школы искусств «Родник». В нем участвовало 150 человек (учащиеся, их родители, руководители хоровых коллективов).

В качестве методов исследования использовались наблюдения за музыкально-эмоциональным развитием, музыкальной, актерской, хореографической деятельностью детей-участников различных досуговых объединений, хоровых коллективов, студий, школ искусств ДК, анкетирование их родителей, беседы с руководителями, педагогический эксперимент.

### **Проблема музыкально-эмоционального развития детей в психолого-педагогических исследованиях**

Проблема эмоций, их развития нашла отражение в трудах ученых древности и наших современников. К. Д. Ушинский придавал большое значение роли эмоциональной жизни в развитии и формировании человека. Он утверждал, что воспитание, исключительное заботящееся об образовании ума, делает большой промах, так как человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает [11: с. 310]. О значении эмоциональной культуры человека

писали выдающиеся композиторы и педагоги-музыканты: П. И. Чайковский, Д. Д. Шостакович, Г. Г. Нейгауз и др.

Музыкально-эмоциональному развитию личности посвящены психолого-педагогические, музыкально-педагогические исследования. Эти вопросы нашли отражение в известных системах музыкального воспитания (Э. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф, Д. Б. Кабалевский и др.). Эмоциональное развитие личности рассматривается в контексте эстетического воспитания как его составная часть (Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский, В. С. Кузин, А. А. Мелик-Пашаев и др.), в связи с обучением исполнению музыкальных произведений (О. А. Апраксина, Н. К. Бакланова, Е. В. Звонова, В. Г. Ражников и др.). Так, Н. К. Бакланова предлагает построение модели настроения исполняемого произведения [2: с. 10], Е. В. Звонова — выполнение заданий на визуализацию и символизацию [8: с. 80]. А. М. Моисеева использует музыкально-сценическую деятельность для развития творческой активности младших школьников [9].

Теоретико-методологическую основу исследования музыкально-эмоционального развития детей составила педагогическая система музыкально-эстетического воспитания Б. Л. Яворского, использующая синтез искусств (музыка, театр, живопись, художественное слово и др.), основные виды музыкальной деятельности — восприятие, исполнение, сочинение (импровизация) — наряду с положениями психологии о развитии психики и особенностях детского творчества, деятельностным и целостным подходами к музыкально-эмоциональному развитию.

Из всех видов искусств музыка благодаря специфичности своего образного языка является одним из самых действенных в эмоциональном плане. Она глубоко захватывает человека, в ней он легко и свободно находит выход своей эмоциональной активности и творческой инициативе. Наиболее эффективным для эмоционального развития в силу демократичности и доступности является хоровое пение.

Наряду с эмоциональным воспитанием средствами музыки большими возможностями обладает театральное творчество. На возможности театрального искусства как активного



средства эмоционального воспитания детей и подростков указывали в своих работах Л. С. Выготский [6], А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, Б. Л. Яворский. Современные авторы рассматривают возможности театра в творческом развитии детей, особенности театрального искусства в эмоциональном воспитании.

На развитие эмоций и чувств, духовно-творческих художественных интересов детей направлена деятельность педагогов учреждений дополнительного образования: детских культурных центров, школ и студий эстетического воспитания; детских школ искусств, в которых дети приобщаются к музыке, театру, актерскому искусству, хореографии. Успешность их профессиональной деятельности по эмоциональному воспитанию в современных сложных и противоречивых социально-экономических условиях наряду с профессиональной компетентностью требует таких качеств, как способность к творческому решению проблем, предприимчивость, креативность [3: с. 181].

### Особенности детского творчества

Мы рассматриваем понятие «эмоциональное развитие» как развитие эмоциональной сферы ребенка в процессе освоения им видов художественно-творческой деятельности (восприятие, исполнение, сочинение).

Творчество способствует эмоциональному развитию детей. Творчество определяется как деятельность, продукт которой обладает новизной, оригинальностью, нестандартностью и социальной значимостью. Наряду с этим определением Я. А. Пономарев рассматривает творчество как деятельность, которая способствует развитию ребенка.

Наблюдения исследователей детского творчества за самостоятельной художественно-творческой деятельностью детей 6–7 лет позволили установить те ее виды (литературная, музыкальная, изобразительная, театрализованная), которым дети отдают предпочтение. Так, на первом месте стоит изобразительная деятельность, затем художественно-речевая, музыкальная и театрализованная.

Очень часто деятельность детей имеет синтетический характер. Например, они рассматривают картинки (или рисуют их) и рассказывают их содержание; поют песни и рисуют к ним картинки и т. д.

Творческая деятельность создает условия для особо «острых коллизий» (термин Н. А. Ветлугиной), ситуаций, в которых выявляются моральные качества детей, их самооценки, мысли, эмоции [5: с. 26].

Творческая деятельность в детском коллективе может проявляться в различных видах и формах: в исполнении художественных произведений; в выразительной передаче их содержания и настроения; в создании нового — рисунка, лепки; в импровизации попевок и плясок; в сочинении сказок и в стремлении выразить в них свои отношения и переживания; в обыгрывании детских песен; подборе детских музыкальных инструментов для «оркестровки» фортепианного сопровождения песен; в придумывании движений под музыку; подборе стихов к песням или сочинении нового текста к разучиваемым песням; рисовании иллюстраций к песням в «творческих тетрадах»; лепке персонажей песен.

В эмоциональном развитии детей важно учитывать особенности детского творчества, организовывать различные виды и формы творческой деятельности, при этом процесс эмоционального развития следует строить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Организация творческой деятельности в условиях учреждений дополнительного образования требует от педагога умений общаться, строить отношения с детьми разных возрастов, их родителями [4: с. 6], владеть умениями организовывать и осуществлять диалогическое общение [4: с. 9]. Организация детского общения в процессе совместной творческой деятельности активизирует эмоциональное развитие [7].

### Игровая деятельность как метод эмоционального развития детей

Игра относится к активным методам обучения, которые, по сравнению с традиционными, способствуют более быстрому включению

детей в атмосферу предстоящей деятельности. Игры помогают формированию и развитию практических умений и навыков, организации сотрудничества педагогов и детей, обеспечивают возможность индивидуального подхода к каждому ребенку.

В многообразии детских игр исследователями выделяется игра-драматизация. Она включает детей в разные виды игровой деятельности, обусловленные синтезом искусств, а именно: музыкальную, театральную, художественную, хореографическую и др., что обеспечивает отвечающий возрастным особенностям детей принцип разнообразия занятий и усиливает эффективность их эмоционального развития. Этими особенностями игры-драматизации обладает опера-сказка.

Таким образом, модель музыкально-эмоционального развития детей не ограничивается только традиционно принятой музыкальной деятельностью, либо превалированием одного из ее видов, а осуществляется еще и в процессе театральной, художественной, хореографической.

Игры-драматизации как разновидность сюжетно-ролевых игр сохраняют их типичные признаки: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения. Игра-драматизация предъявляет особые требования к эстетическому восприятию произведений искусства, к владению средствами создания образа, приобщению детей к творческой художественной деятельности и к искусству (литературному, драматическому, театрализованному и музыкальному) [10: с. 111].

Дети проявляют интерес ко всем тем переживаниям, которые связаны с игровой деятельностью, именно благодаря тому, что игра является любимейшей деятельностью детей. Благодаря неоднократному возвращению к чувствам, переживаемым в процессе игры, эти чувства утверждаются.

Дети видят окружающий мир через образы, краски, звуки. Они смеются, когда смеются персонажи, грустят, огорчаются вместе с ними, могут плакать над неудачами любимого героя, всегда готовы прийти к нему на помощь. Эти реакции являются одними из важнейших средств развития у детей способности

распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия.

Повышению эмоциональности ребенка способствует процесс общения детей со сверстниками, в результате которого у них вырабатывается чувство партнерства, сочувствие и сопереживание. Совместная творческая деятельность в игре способствует развитию личности ребенка, усиливая эффективность эмоционального восприятия, выразительного исполнения и сочинения.

«Ярко выраженные чувства, проявляющиеся в процессе игр, ответственность за каждого участника и за весь коллектив, создание жизнерадостного настроения — все это способствует развитию у детей эмоций», — подчеркивает Н. А. Ветлугина [5: с. 60].

#### **Музыкально-эмоциональное развитие детей в процессе работы над детской оперой-сказкой**

В процессе опытно-экспериментальной работы для диагностики музыкально-эмоционального развития детей были выделены его уровни (высокий, средний, низкий) и показатели в трех видах музыкальной деятельности (восприятие, исполнение, сочинение): эмоциональная отзывчивость (при восприятии музыки), выразительное пение (при исполнении песни), яркость аккомпанемента к мелодии и движений в образе персонажа при сочинении (импровизации).

В качестве игры-драматизации в нашем исследовании музыкально-эмоционального развития детей в процессе художественно-творческой деятельности была выбрана постановка детской оперы Г. Портнова по одной из сказок Э. Б. Поттер. По музыкальному и драматургическому языку это произведение весьма доступно для детей младшего школьного возраста. Легко запоминающиеся мелодии, яркие образы, интересный сюжет — все это способствовало эмоционально-творческому развитию детей.

Процесс музыкально-эмоционального развития детей в работе над детской оперой-

сказкой был организован как целостный. Использовалась концепция целостного подхода к воспитанию, разработанная на кафедре педагогики и психологии Московского государственного университета культуры и искусств под руководством профессора Ю. П. Азарова [1]. Целостный подход к музыкально-эмоциональному развитию детей включил три подсистемы: организационно-педагогическую (освоение детьми основных видов творческой деятельности), социально-психологическую (организация взаимодействия, партнерства, общения детей друг с другом, с педагогом и родителей с детьми); психолого-педагогическую (эмоциональное развитие каждого ребенка с учетом его индивидуально-психологических особенностей).

При первом знакомстве с новой оперой дети сразу же вовлекались педагогом в процесс активного восприятия. Для более полного освоения, понимания, создания целостного образа спектакля детям давались специально разработанные пять серий заданий: на общую характеристику спектакля; на исполнение ролей; на «оркестровку» музыкального материала; на художественное оформление спектакля; на моделирование своего настроения. Каждая серия включала несколько заданий.

Общая характеристика спектакля:

- внимательно прослушать исполнение педагогом партий действующих лиц оперы-сказки и определить, какого персонажа характеризует эта музыка;
- проследить за сюжетом оперы и пересказать его. Если известна сказка, на сюжет которой написана опера, определить, что общего и в чем различие сюжета оперы (либретто) и сказки.

Исполнение ролей действующих лиц:

- дать словесную характеристику каждому действующему лицу;
- изобразить действующих лиц с помощью движений под музыку из оперы;
- исполнить песенку действующего лица оперы (в этом задании педагог должен обратить особое внимание на образность исполнения);
- определить выразительные средства, которые использует композитор в музыкальной характеристике персонажей (мелодия, ритм, регистр).

«Оркестровка» музыкального материала:

- выбрать инструменты, наиболее соответствующие характеру персонажей оперы. Например, для характеристики белки лучше всего подходит ксилофон (звук сухой, деревянный). Для характеристики птички — металлофон («холодный», «хрустальный» звон) или дудочка.

Художественное оформление спектакля:

- нарисовать костюмы персонажей оперы в «творческой тетради». Нарисовать сцены из оперы (или сделать аппликации). Сделать модель декораций.

Моделирование своего настроения:

- изготовить маски, выражающие различные настроения людей (лица);
- нарисовать свое собственное настроение;
- сделать символы настроения («солнце», «туча», «солнце в туче»).

Работа над номерами разучиваемого спектакля включала в себя слушание и усвоение музыки; заучивание стихотворного текста; разбор «эмоциональной картины» разучиваемого номера («цветовая эмоциональная партитура», «маски»); отработку сложных элементов; создание относительно законченного образа персонажа оперы.

Для более глубокого осмысления собственного настроения в течение занятия дети использовали три символа: «солнце» — хорошее настроение, «туча» — плохое, «солнце в туче» — переменчивое настроение.

В течение занятия педагог задавал детям вопросы: «Какое настроение у тебя было, когда ты шел на занятие?», «Какое сейчас?». Иногда вопрос менялся: «Какое настроение у тебя было в начале занятия, а какое — в конце занятия?» Для детей ответы на подобные вопросы — осмысление своего собственного настроения и самочувствия на занятии. Для педагога ответы ребенка на вопросы — это: во-первых, индивидуальное изучение психоадаптации ребенка на занятии и возможность осуществить индивидуальный подход; во-вторых, оценка материала, используемого на занятии; в-третьих, возможность проследить за процессом формирования отношения детей к занятию и созданию атмосферы свободы и творчества на занятии; в-четвертых,

возможность гибко реагировать на ход занятия и корректировать учебный процесс. Основным критерием удачного занятия стали ответы детей об изменении их настроения в положительную сторону.

Так как процесс перевоплощения для детей в младшем школьном возрасте труден, с целью помочь исполнителям почувствовать себя персонажем нами использовалась такая форма занятия, как игровая «пресс-конференция». Актеры, выбранные на роли, по очереди, в костюмах и гриме, выходили на импровизированную сцену, роль ведущего исполнял педагог, все остальные дети были «журналистами». «Журналисты» задавали вопросы, «персонажи» отвечали на них. Предварительно было сказано, что каждый «актер» придумывает своему герою биографию. Начиналась «пресс-конференция» с рассказа персонажей о себе. Можно было задавать любые вопросы.

Помимо подготовки «актеров» к выходу на сцену, адаптации их к зрительному залу, выработки умения «сжиться» с персонажем, почувствовать себя им, умения говорить импровизационно и действовать в зависимости от предлагаемых обстоятельств, эта форма помогала также психоадаптации детей, снимала напряжение и боязнь сцены, зрителей, так как сама атмосфера веселья и непринужденности общения, созданная и поддерживаемая педагогом-ведущим, способствовала раскрепощению и свободному проявлению индивидуальности каждого ребенка.

В работе параллельно осуществлялись три вида репетиций: 1) индивидуальная (с «артистами» и солистами); 2) групповая с различными составами «артистов» (к концу работы над оперой-сказкой весь состав «артистов» обязательно собирался вместе); 3) общая репетиция с хором.

Индивидуальные занятия с персонажами оперы проходили параллельно с хоровыми занятиями. Работа над музыкальным и сценическим материалом велась одновременно. Индивидуальные занятия давали возможность воздействовать на каждого ребенка с учетом его особенностей, эмоционального типа.

Эффективным способом индивидуальных занятий была работа над какой-то ролью одновременно двух исполнителей (часто —

более яркого и менее яркого). Работа в паре детей-«актеров» над ролью повышала эффективность процесса эмоционального восприятия, исполнения.

Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о положительной динамике музыкально-эмоционального развития детей.

В экспериментальной группе, где осуществлялась постановка оперы-сказки, динамика музыкально-эмоционального развития детей выше, чем в контрольной группе, занимавшейся по традиционной методике. Сравнение результатов контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах показало, что в экспериментальной группе количество заданий на эмоциональную отзывчивость при восприятии музыки, выполненных на высоком уровне, возросло на 55 %; выразительное исполнение песен — на 45 %; выразительное сочинение (импровизацию) возросло на 25 %. В то время как в контрольной группе уровень музыкально-эмоционального развития детей повысился незначительно [7: с. 16].

Таким образом, результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность разработанной методики и целесообразность использования разработанной модели музыкально-эмоционального развития детей в процессе творческой деятельности.

## Заключение

Проведенное исследование позволило разработать эффективную модель музыкально-эмоционального развития детей в процессе творческой деятельности.

Исследование показало, что совместная творческая деятельность, усиливая эффективность эмоционального восприятия, выразительного исполнения и сочинения (импровизации), способствует эмоциональному развитию личности ребенка.

Игра-драматизация, основанная на синтезе искусств, является эффективным методом эмоционального развития младших школьников.

Литература

1. **Азаров Ю. П.** Искусство воспитывать: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1985. 448 с.
2. **Бакланова Н. К.** Формирование умений выразительного исполнения произведения (на примере обучения игре на фортепиано в детской музыкальной школе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 24 с.
3. **Бакланова Н. К.** Формирование творческих качеств личности специалиста социальной сферы в процессе профессиональной подготовки // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 1 (15). С. 181–185.
4. **Бакланова Н. К.** Профессиональное общение специалиста социальной сферы: учебное пособие. М.: АПК и ППРО, 2013. 54 с.
5. **Ветлугина Н. А.** Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. М.: АПН РСФСР, 1958. 248 с.
6. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
7. **Данилова Л. В.** Теоретические основы и методика музыкально-эмоционального развития детей в хоровом коллективе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 13 с.
8. **Звонова Е. В., Кирсанова О. Н.** Эмоциональное развитие и музыкальное образование // Социосфера. 2013. № 2. С. 78–80.
9. **Моисеева А. М.** Развитие творческой активности младших школьников в условиях музыкально-сценической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 17 с.
10. **Урунтаева Г. А.** Дошкольная психология: уч. для студ. сред. уч. заведений. 7-е изд., испр. М.: Академия, 2008. 367 с.
11. **Ушинский К. Д.** Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 10 т. Т. 8. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 774 с.

References

1. **Azarov Yu. P.** The Art of Education: Teachers' book. M.: Education, 1985. 448 p.
2. **Baklanova N. K.** The Formation of Performing Arts Skills (on the Example of Learning to Play the Piano at Children's Music School): Author. Dis. ... Candidate. PED. Sciences. M., 1975. 24 p.
3. **Baklanova N. K.** The Formation of Personal Creative Qualities of an Expert for Social Sphere in the Process of Professional Training // Vestnik of the Moscow State University of Culture and Arts. 2013. № 1 (15). P. 181–185.
4. **Baklanova N. K.** Professional Communication of a Specialist for Social Sphere: the Manual. M.: APKPPRO, 2013. 54 p.
5. **Vetlugina N. A.** The Development of Preschool Children Musical Abilities in the Process of Music Games. M.: APN RSFSR, 1958. 248 p.
6. **Vygotsky L. S.** Imagination and Creativity in a Childhood: Teachers' book. 3rd ed. M.: Education, 1991. 93 p.
7. **Danilova L. V.** Theoretical Bases and Methodology of Musical and Emotional Development of Children in Choir: Author. Dis. ...Candidate. PED. Sciences. M., 1995. 13 p.
8. **Zvonova E. V., Kirsanova O. N.** Emotional Development and Music Education // The Sociosphere. 2013. № 2. P. 78–80.
9. **Moiseeva A. M.** The Development of Younger Schoolchildren Creative Activity in Conditions of Musical and Theatrical Activities: Author. dis. ... Candidate. PED. of Sciences. M., 1988. 17 p.
10. **Uruntaeva G. A.** Preschool Psychology: Students' book. Environments. 7-e Izd., Rev. M.: Akademiya, 2008. 367 p.
11. **Ushinsky K. D.** A Person as a Subject of Education. Experience of Pedagogical Anthropology // Ushinsky K. D. Coll. Works: in 10 Volumes. Vol. 8. M.: Akad. PED. Sciences of the RSFSR. 1950. 774 p.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Л. П. Набатникова,*  
МГПУ, Москва,  
*А. А. Голубниченко,*  
Инвентив Хелс Клиникал, Москва

Статья посвящена исследованию личностного самоопределения старших школьников с разным уровнем выраженности застенчивости. Проведено эмпирическое исследование, показывающее специфические особенности ценностно-смысловой сферы, самореализации, целеполагания и планирования собственной жизни застенчивых старшеклассников в сравнении с их незастенчивыми сверстниками. Рассмотрен и обоснован процесс влияния застенчивости на личностное самоопределение.

*Ключевые слова:* личностное самоопределение; застенчивость; старший школьный возраст; ценностные ориентации; смысл жизни; самореализация; планирование собственной жизни; выбор профессии.

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-DETERMINATION IN SHY HIGH SCHOOL STUDENTS

*L. P. Nabatnikova,*  
MCU, Moscow  
*A.A. Golubnichenko,*  
Inventiv Health Clinical, Moscow

The article describes some features of the personal self-determination in high school students with different severity of the shyness. Empirical study shows the specific differences in values and in a self-fulfillment, a goal-setting and planning of shy high school students' future life in comparison with their peers without shyness suffering. The impact of shyness on personal self-determination has been interpreted and justified.

*Keywords:* personal self-determination; shyness; high school student; values; meaning of life; self-fulfillment; planning your own life; career choices.

### Введение

Современный мир характеризуется перенасыщенностью информационного пространства. Высокая изменчивость современных тенденций, вызванная стремительным ростом науки, техники и общественного сознания, вынуждает человека соответствовать ритму жизни. В ситуации обилия знаний, суждений, мнений молодому человеку становится трудно определить свои цели и ценности, обрести внутренний стержень и внутреннюю жизненную позицию по отношению к себе и окружающему миру. Так, в настоящее время особенно актуальным становится вопрос личностного самоопределения.

Старший школьный возраст — время рождения личностного самосознания и самоопределения. На основе уже обобщенных

знаний о себе и окружающем мире, юноша начинает впервые выстраивать планы на свою жизнь. Оказавшись на пороге истинной взрослости, старшеклассник весь устремлен в будущее, которое притягивает и тревожит его. Без достаточной уверенности в себе, принятия себя он не сможет сделать нужный шаг, определить свой дальнейший путь.

Широкая распространенность и пагубное влияние застенчивости на развитие личности обусловили цели и задачи данного исследования — выявить психологические особенности личностного самоопределения застенчивых старшеклассников для нахождения методов психологической помощи данной категории школьников.

### Основы формирования личностного самоопределения

Личностное самоопределение есть конструирование человеком своего жизненного поля, которое представляет собой совокупность индивидуальных ценностей и смыслов, с одной стороны, и пространства реального действия, обеспечивающее реализацию личных ценностей и смыслов, охватывающего психологическое прошлое, настоящее и будущее человека, с другой [4].

Выступая в качестве внутренних движущих сил собственного развития, ценностные ориентации помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку. Именно ценности дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений отбора и оценки этих альтернатив, определяя «границы действия» личности [13]. В преобразованном виде ценности выступают в качестве мотива деятельности и поведения, определяя форму реализации намеченных целей и стимулируя постановку новых значимых целей [1].

«Развитие ценностной системы определяется параллельным протеканием процессов адаптации, социализации и индивидуализации, каждый из которых на всех стадиях обеспечивает в той или иной степени интеграцию внутреннего и внешнего, баланс индивидуального и социального источников и векторов развития» [16: с. 28].

Адаптация как базовый, фоновый процесс основной задачей имеет поддержание психического гомеостаза по принципу «редукции напряжения». Любое рассогласование равновесия в системе «человек – среда» приводит к состояниям тревоги, устранение которой возможно тремя путями: активная реорганизация среды, уход из неблагоприятной среды, либо переориентация личности — модификация ценностных ориентаций.

Социализация как процесс усвоения индивидом социального опыта осуществляется как за счет уподобления значимым другим посредством пассивной идентификации, так и посредством активного присвоения ценностей общества путем интериоризации в процессе

расширения и углубления общения, деятельности и самосознания [16].

В ходе идентификации происходит подражательное усвоение, переживание, личностных смыслов носителя привлекательных черт [11]. Такое отождествление «играет роль механизма защиты от объекта, вызывающего страх и ощущение собственной неполноценности, путем уподобления ему.

Интериоризация ценностей представляет собой осознанный процесс, который предполагает наличие у человека способности выделить из множества явлений те, которые имеют для него некоторую ценность, а затем превратить их в определенную внутреннюю структуру в зависимости от условий существования, ближних и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации и т. п.» [16: с. 25–26]. При этом, несмотря на осознанность усвоения ценностей социальной среды при действии данных механизмов, процесс социализации остается лишь процессом принятия либо непринятия тех или иных групповых ценностей.

Индивидуализация подразумевает уже самостоятельную выработку собственных внутренних ценностей, активное их воспроизводство в своей деятельности. Вершинный процесс подразумевает открытость своему собственному жизненному опыту, доверие своим чувствам и мыслям, принятие на себя ответственности, а именно интерпретацию значимых событий как результата своей собственной деятельности, ибо «каждый раз, когда человек принимает на себя ответственность, он актуализирует себя» [12: с. 23]. «Следствием автономии является способность к самостоятельным решениям, самоуправлению, к тому, чтобы быть сильным, активным, ответственным, решительным субъектом своего действия, а не “куклой” в руках других людей» [16: с. 26].

Особенности формирования системы ценностных ориентации личности определяются действием различных внутренних и внешних факторов: уровнем развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы, особенностями социальной среды, характером и формой психологического воздействия, специфической нарушениями психической деятельности.

При этом описанные факторы оказывают влияние как непосредственно на особенности системы ценностных ориентации, так и на характер формирующих ее процессов, воздействуя на выбор психологических механизмов их реализации [16]. В этом смысле интересно проследить влияние застенчивости на формирование системы ценностных ориентаций, а также на процесс их реализации, что и составляет, в сущности, личностное самоопределение.

### Психологическое содержание понятия «застенчивость»

Застенчивость — одна из главных проблем человека, мешающих ему в полной мере выразить свое мнение, чувства и отношение к миру. Несмотря на широкую распространенность данного явления, в настоящее время нет общепринятого научного определения понятия застенчивости. Большинство авторов по-разному трактовали для себя определение данного феномена, отдавая приоритет описанию физиологических, поведенческих, когнитивных и эмоциональных особенностей застенчивых людей.

Так, анализ зарубежной и отечественной литературы выявил следующие характеристики застенчивых людей.

Физиологические проявления застенчивости выражаются в покраснении лица, учащенном сердцебиении, сухости во рту. Часто застенчивые люди в пугающей их ситуации испытывают стесненное дыхание, потливость, обморочные состояния, головокружение и тошноту.

Поведение застенчивых характеризуются наличием пассивности, отведения взгляда, тихим голосом при разговоре. Движения застенчивых либо скованные, либо, наоборот, чрезмерно выразительные, что указывает на сложности контролирования своего поведения. Могут наблюдаться дисфункции речи, в виде заикания, нервные жесты и мимика.

Наиболее яркой чертой застенчивого человека является наличие негативных мыслей о себе и о социальных ситуациях. Застенчивых людей постоянно преследует страх негативной оценки и вероятности выглядеть глупым. Беспокойные размышления, в особенности

самобичевание и болезненное самофокусирование, принимающие обсессивный характер, заполняют все мыслительное пространство застенчивого человека.

Застенчивость заставляет человека так сосредоточиться на себе, что он просто не замечает ничего, что происходит вокруг. К ситуациям общения и взаимодействия застенчивый человек подходит с предубеждением, что есть заведомо «правильное поведение», и нужно ему соответствовать. Так, застенчивый занят только отгадыванием того, как нужно себя вести, не пытаясь взаимно определять ситуацию.

Краеугольным камнем застенчивости является склонность к частому возникновению эмоций смущения и стыда, вызываемые мыслями о собственной несостоятельности по сравнению с другими людьми. Ощущение незащитности и уязвимости в ситуации социального взаимодействия, по причине наличия предубеждений о заведомо негативной оценке своих действий со стороны окружающих, заставляет застенчивого уклоняться от тревожащих его контактов, способствуя развитию замкнутости и чрезмерной озабоченности собственными реакциями, выражающейся в постоянном навязчивом самоанализе.

Опираясь на данные зарубежной и отечественной литературы, мы позволили себе вывести собственное определение понятия застенчивости, отражающее, по нашему мнению, обобщение существенных свойств данного психологического феномена.

Застенчивость определяется нами как свойство личности, характеризующееся быстро нарастающим эмоциональным состоянием смущения, сопровождающееся негативным всепоглощающим самоанализом, вызванным страхом социальной оценки и стремлением к социальному одобрению.

Застенчивый человек всегда больше слушает, чем говорит сам, не решается задавать лишние вопросы, спорить, свое мнение обычно высказывает робко и нерешительно [10: с. 243]. Мучительно переживает ситуации, когда оказывается в центре внимания группы людей или когда его оценивают. Он характеризуется беспокойством и мнительностью; обостренным восприятием и ожиданием оценки, предчувствием неуспеха в деятельности, потребности



оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства одновременно с желанием общаться. Он нерешителен, недостаточно настойчив в достижении цели, ему трудно принимать решение [15: с. 182]. Все его сознание сфокусировано на производимом впечатлении и на социальных оценках, заполнено беспокойными размышлениями, самобичеванием, принимающим обсессивный характер [5: с. 11].

Недоверие себе, постоянная смена ценностных ориентиров, разброс интересов в попытке соответствовать своему окружению, присущие застенчивым людям, мешают им выстроить и отстаивать свою внутреннюю позицию, тем самым ограничивая полноценную самореализацию личности. Так, застенчивые люди, стремясь угодить другим людям, весь процесс личностного самоопределения и саморазвития подстраивают под внешние оценки, не реализуя свой истинный потенциал и индивидуальность.

Это приводит к тому, что человек становится не активным строителем жизни, в полной мере реализующим свой творческий потенциал, а пассивным участником событий.

Особенно острой эта проблема становится на пороге ранней юности, когда молодой человек должен определить свой жизненный путь. В этот момент он особенно должен быть верен себе, своим потребностям, идеалам, а не идти на поводу у своего страха социальной оценки. Он должен адекватно осознать свое «Я», принять его и отстаивать. Иначе, стремясь добиться только одобрения окружающих, идя в разрез собственным интересам и возможностям, человек рискует остаться неудовлетворенным своей жизнью, отдав все свои силы на реализацию чужих желаний и ценностей.

Мы полагаем, что свойства застенчивой личности накладывают свой отпечаток на становление личностного самоопределения в старшем школьном возрасте, ограничивая формирующие процессы ценностно-смысловой сферы и условия их реализации.

А личностное самоопределение застенчивых старших школьников в целом характеризуется не только более низкой самореализацией, но и большей диффузностью системы

ценностных ориентаций, что в свою очередь выражается в более сильном разрыве между ценностно-смысловым и пространственно-временным аспектами.

Для проверки поставленных гипотез возникает необходимость эмпирически изучить особенности личностного самоопределения у старшеклассников с разным уровнем выраженности застенчивости, что и определило основную цель исследования.

### Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе гимназии № 1518 г. Москвы. В исследовании приняли участие 279 учащихся 10–11 классов в возрасте от 14 до 18 лет, из них 93 обладали низким уровнем выраженности застенчивости, 111 — средним уровнем застенчивости и 75 — высоким уровнем.

Для выявления уровня выраженности застенчивости использовалась «Методика изучения застенчивости» Е. П. Ильина [7] и авторская анкета на определение застенчивости, представляющая собой модификацию «Стендфордского опросника застенчивости» Л. Хендерсон и Ф. Зимбардо [5].

Для детального изучения каждого структурного параметра личностного самоопределения старшеклассников использовались следующие методики, подобранные М. Р. Гинзбургом и Н. У. Заиченко [4]: методика «Ценностные ориентации», направленная на выявление доминирующих ценностных ориентаций личности старшеклассника; методика «Жизненные цели и ценности» для изучения субъективно переживаемой осмысленности собственной жизни; «Размышление о смысле жизни» — для выявления актуальности и значимости для старшеклассников вопроса о смысле жизни и на выявление референтного по этому вопросу круга лиц; методика «Области жизнедеятельности», направленная на выявление основных областей самореализации; опросник «Самостоятельность и творчество» для выявления отношения к самостоятельности и творчеству старшеклассников; методика «Ценностная проекция будущего», направленная на выявление доминирующих ценностных ориентаций

в будущем; методика «Эмоционально отношение к будущему» для определения эмоционального отношения к будущему; методика «Ориентация на собственную активность или на внешние силы» для исследования активности/пассивности по отношению к будущему; методика «Выбор профессии» для изучения определенности выбора профессии; методика «Устойчивость выбора» для изучения устойчивости выбора профессии; методика «Планирование собственной жизни» для выявления отношения к планированию собственной жизни; методика «Планы на будущее», направленная на выявление протяженности и конкретности планов на будущее.

Для определения статистической значимости полученных результатов использовался *t*-критерий Стьюдента.

### Результаты исследования и их обсуждение

На основании полученных результатов исследования были составлены психологические профили личностного самоопределения для застенчивых старшеклассников и их незастенчивых сверстников (рис. 1–2).

Застенчивые старшеклассники присваивают широкий спектр ценностных ориентиров и осознают их как свои собственные (рис. 1). Однако при наличии ценностной перенасыщенности степень субъективно переживаемой осмысленности своей жизни у застенчивых старшеклассников ниже, чем у их незастенчивых сверстников (рис. 1).

Застенчивые старшеклассники испытывают большие затруднения в определении смысла своей жизни, в видении своей конкретной роли и цели в ней, осознании своей уникальности. Невыделенность субъективно переживания смысла жизни при наличии столь широкой сферы присвоенных ценностных ориентаций говорит об отсутствии в ней четкой иерархии и дифференциации.

При наличии выраженной потребности в поиске смысла собственной жизни, настоящее исследование выявило узость групп референтных лиц по данному вопросу у застенчивых старших школьников. Боязнь оценки

со стороны окружающих мешает застенчивым старшеклассникам раскрыться и поделиться размышлениями, целями и планами относительно собственного жизненного пути со значимыми другими.

Более заметные различия наблюдаются при рассмотрении параметров самореализации старших школьников с разным уровнем выраженности застенчивости (рис. 1).

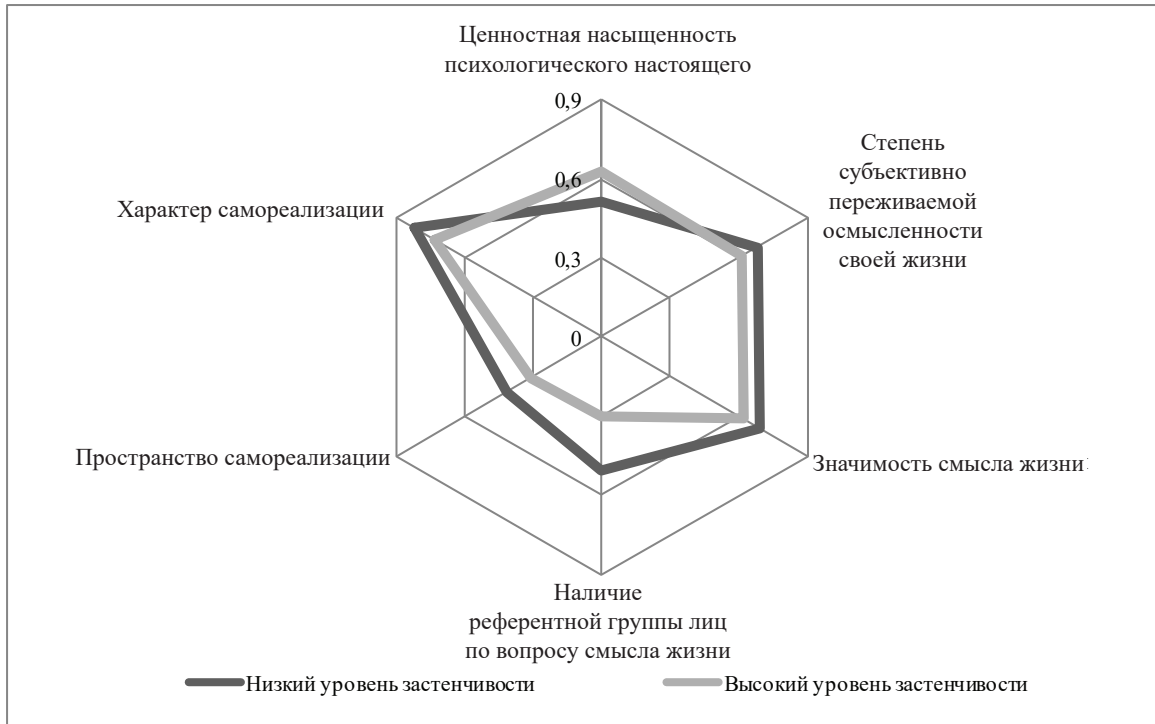
Степень самореализации у всех школьников выражена меньше, нежели ценностно-смысловой аспект самоопределения, но это и есть отражение кризиса ранней юности, сущность которого заключается в обострении противоречий между сформированными в подростковом возрасте психологическими качествами взрослого человека и отсутствием опыта их реализации в широкой социальной сфере. Однако у застенчивых старшеклассников наблюдается более значительный разрыв между желаемым и реализуемым.

Самореализация застенчивых старшеклассников носит более ограниченный и репродуктивный характер, нежели у их незастенчивых сверстников. Они более склонны к следованию готовым образцам поведения, нежели их незастенчивые сверстники, проявляющие активность и индивидуальность самореализации. Боязнь ошибиться и испытать эмоции стыда приводит к сокращению попыток активного поиска себя, апробации различных социальных ролей и видов деятельности.

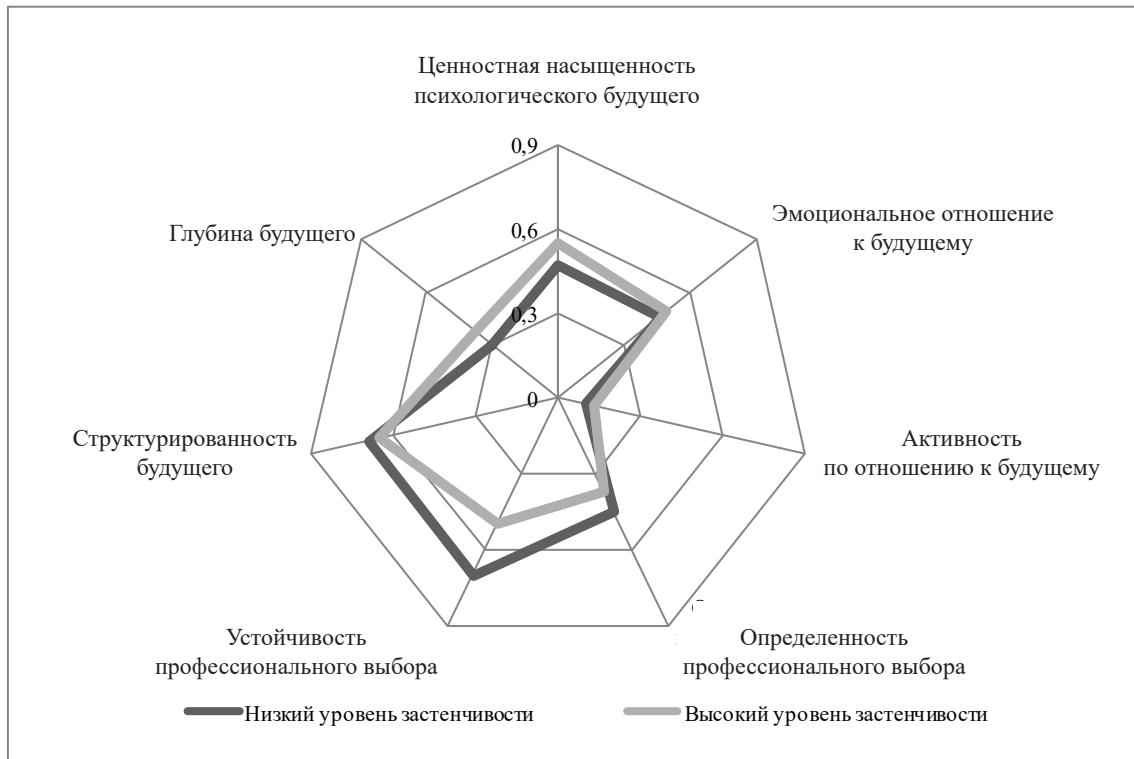
Степень ценностной насыщенности психологического будущего как смысловой перспективы личности и ценностной проекции своего будущего у застенчивых старших школьников выше, чем у их незастенчивых сверстников. Широкий диапазон ценностей в настоящем у застенчивых старшеклассников продолжает оставаться широким и в отношении своего будущего (рис. 2).

Однако наряду с тем, что для застенчивых старшеклассников будущее является крайне привлекательным и ожидаемым в смысловом отношении, у них зафиксирована более низкая степень определенности и устойчивости профессионального выбора, нежели у их незастенчивых сверстников (рис. 2).

В отношении временного будущего было выявлено, что застенчивые старшеклассники



**Рис. 1.** Оценка параметров психологического настоящего старшеклассников с разным уровнем застенчивости (средний коэффициент)



**Рис. 2.** Оценка параметров психологического будущего старшеклассников с разным уровнем застенчивости (средний коэффициент)

обладают меньшей степенью структурированности будущего, нежели их незастенчивые сверстники (рис. 2). Это говорит о том, что застенчивые школьники меньше доверяют собственному планированию жизни, указывая на сильную приверженность к влияниям со стороны.

Однако при этом у застенчивых старшеклассников наблюдаются более высокие показатели глубины будущего как направленности на долгосрочные перспективы, нежели у их незастенчивых сверстников (рис. 2). Так, при неопределенности и неустойчивости конкретного профессионального выбора на этапе старшей школы большинство застенчивых школьников заявили о наличии у них планов на всю жизнь. Напротив, у незастенчивых старших школьников наблюдается более конкретное и кратковременное планирование на ближайшее будущее при большей определенности и устойчивости конкретного профессионального выбора на данном этапе жизненного пути, что и составляет сущность процесса личностного самоопределения как психологической задачи старшего школьного возраста.

### Выводы

Личностное самоопределение застенчивых старшеклассников характеризуется отсутствием значимой иерархии и дифференциации системы ценностных ориентаций, низкой степенью переживания значимости и осмысленности собственной жизни, неопределенностью и неустойчивостью профессионального выбора при общей смысловой и временной неупорядоченности перспективы собственного развития.

Полученные результаты исследования позволили нам обосновать механизм влияния застенчивости на личностное самоопределение (рис. 3). Ограниченная самореализация застенчивых старшеклассников оказывает влияние на становление личностного самоопределения как непосредственно, так и опосредованно на этапе формирования его ценностно-смыслового аспекта. Так, психологические особенности застенчивой личности ограничивают работу высших механизмов формирования системы ценностных ориентаций, тем самым ослабляя ее мотивационные и оценочные функции

в процессе принятия решения в отношении будущей жизни, а в особенности — профессионального пути.

Застенчивого человека постоянно преследует страх социальной оценки. Состояние тревоги активизирует процессы интрапсихической адаптации в попытке установить равновесие с социальной средой, что для застенчивого человека означает либо избегание подобных ситуаций, либо модификацию личностных ценностей.

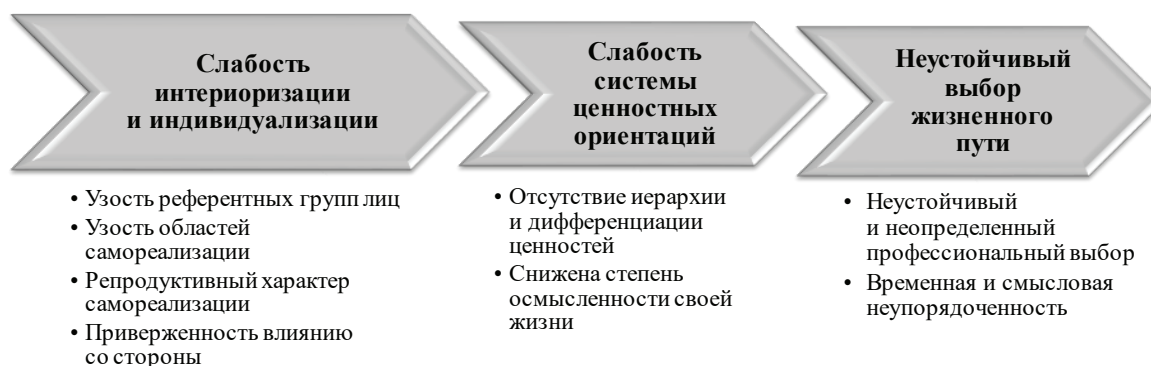
Узость референтных групп лиц, низкая степень самореализации демонстрируют проявления ухода от ситуаций, пугающих ожиданием оценки, особенно когда они касаются таких важных для старшеклассника тем, как смысл жизни.

Однако в силу не менее действующей потребности в социальном одобрении застенчивый человек стремится не только избегать ситуаций взаимодействия и оценки, но и соответствовать своему значимому окружению, что выражается в подражании окружающим людям, выступающим в качестве образца, носителя привлекательных черт и свойств. Так активизируется и второй механизм социальной адаптации — реорганизация своих ценностей.

Но вновь набранные от значимых окружающих ценности встречают трудности на пути их интериоризации, вращивания, так как процесс их отработки в поведении, общении и деятельности затруднен. Наряду с трудностями в апробации ценностей застенчивые старшеклассники практически лишают себя обратной связи с формирующейся жизненной позицией, процесс корректировки ценностей ограничен.

Тем самым многочисленные ценности застенчивого старшеклассника не обрастают личностным смыслом, не проходят этап внутреннего переживания, апробации, перерастания в механизм действия и выбора, а остаются застывшими, скопированными у значимых людей образцами «правильного» поведения.

Преобладание мотивации одобрения над мотивацией достижения успеха, а в нашем исследовании — неверие в свои силы, приверженность влияниям со стороны и репродуктивность самовыражения иллюстрируют сниженную потребность в автономной системе ценностей, ее индивидуализации,



**Рис. 3.** Общая концепция влияния застенчивости на личностное самоопределение с приложением конкретных результатов проведенного исследования

что усугубляет процесс формирования собственной жизненной позиции.

Таким образом, боясь раскрыть свой внутренний мир перед другими, ограничивая общение и деятельность, не доверяя самому себе, застенчивый человек не может выстроить твердую внутреннюю позицию. Громоздкая и диффузная система ценностных ориентаций застенчивых старшеклассников как результат пассивной идентификации с окружающими по принципу социального одобрения слаба за неимением личностного смыслового веса ввиду малого опыта самореализации через общение и деятельность и не справляется с задачей рычага для осуществления оценки, выбора и принятия решений в отношении своей будущей жизни. Этим объясняется неустойчивость профессионального выбора и неорганизованность временной перспективы у застенчивых старшеклассников на этапе старшего школьного возраста.

Так, застенчивые старшеклассники «застерегают» на самом первом выборе — выборе идеалов и точки опоры, установления внутренней позиции, что не дает возможности формирования самоопределения на этапе вступления во взрослую жизнь. Ибо внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия, что означает: «всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение» — т. е. активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия, в результате чего возникают самодетерминации [14: с. 58].

Таким образом, застенчивые старшеклассники на пороге юности обладают еще

диффузным самоопределением, более свойственным подростковому возрасту. Только слабость их воли выражена не по причине слабости целей, а по причине слабости идеалов. Точнее сказать, по причине, подмены личных идеалов чужими вследствие отсутствия активного процесса формирования собственных ценностей, доминирующей потребности в социальном одобрении и избегании порицания.

### Заключение

Система ценностных ориентаций застенчивых старшеклассников при общем разбросе интересов, низкой самореализации и неорганизованности временной перспективы не справляется с задачей осуществления выбора и принятия решений в отношении своей будущей жизни.

Впоследствии это может привести к тому, что застенчивые люди окажутся недовольными избранной сферой деятельности и, как результат, — низкой степенью профессиональной и личной реализованности, общей удовлетворенности своей жизнью.

Очень важно предотвратить пагубное влияние застенчивости на личность как можно раньше, пока человек не начал проживать чужую и бессмысленную жизнь. В то же время лишь в старшем школьном возрасте появляется возможность рефлексии и самовоспитания. Нужно только задать правильное направление мысли и деятельности застенчивых старшеклассников. Им необходимо научиться слышать себя, доверять себе и начать действовать. Ради собственного благополучия и общественной пользы.

## Литература

1. **Божович Л. И.** Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
2. **Бреслав Г. М.** Психология эмоций. М.: Смысл Академия, 2004. 541 с.
3. **Галигузова Л. Н.** Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 28–38.
4. **Гинзбург М. Р.** Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 60 с.
5. **Зимбардо Ф.** Как победить застенчивость: пер. с англ. М., 2013. 196 с.
6. **Изард К. Э.** Психология эмоций: пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
7. **Ильин Е. П.** Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2011. 573 с.
8. **Кон И. С.** В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
9. **Круглов Б. С.** Роль ценностных ориентации в формировании личности школьника. Психологические особенности формирования личности школьника. М.: МГУ, 1983. 25 с.
10. **Кунитина В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М.** Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
11. **Леонтьев В. Г.** Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: НГПИ, 1992. 216 с.
12. **Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы: пер с англ. М.: Смысл, 1999. 425 с.
13. **Наумова И. Ф.** Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988. 200 с.
14. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 415 с.
15. **Шингаева Н. В.** Изучение личностных особенностей застенчивых старшеклассников // Ананьевские чтения – 98: тезисы научно-практической конференции. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. С. 181–182.
16. **Яницкий М. С.** Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 98 с.
17. **Henderson L., Zimbardo P.** Helping Your Shy and Socially Anxious Client. New Harbinger Publications. 2014. 272 p.

## References

1. **Bozhovich L. I.** Personality and its Developments Through a Childhood. M., 1968. 464 p.
2. **Breslav G. M.** The Psychology of Emotions. M.: Smisl Academy, 2004. 541 p.
3. **Galiuzova L. N.** Psychological Analysis of the Child Shyness // Questions of psychology. 2000. № 5. P. 28–38.
4. **Ginzburg M. R.** Psychology of Self-Determination: Diss. for the Dr. of Psychology Degree. M., 1996. 60 p.
5. **Zimbardo F.** How to Overcome Shyness: Translation from English . M., 2013. 196 p.
6. **Izard K. E.** The Psychology of Emotions: Translation from English. SPB.: Piter, 2000. 464 p.
7. **Ilyin E. P.** The Psychology of the Communication and Interpersonal Relationships. SPb.: Piter, 2011. 573 p.
8. **Kon I. S.** In a Search of a Self. Personality and its Self-Consciousness. M.: Publishing house of the Moscow University, 2004. 335 p.
9. **Kruglov B. S.** The Role of Values in the Formation of the Student's Personality. Psychological Features of the Student's Personality Formation. M., 1983. P. 4–11.
10. **Kunitsina V. N., Kazarinova N. V., Pogolsha V. M.** Interpersonal Communication. SPb.: Piter, 2001. 544 с.
11. **Leontiev V. G.** Psychological Mechanisms of Motivation. Novosibirsk: NSPI, 1992. 216 p.
12. **Maslow A.** New frontiers of human nature: Translated from English. M.: The meaning, 1999. 425 p.
13. **Naumova I. F.** Sociological and Psychological Aspects of Purposeful Behavior. M.: Nauka, 1988. 200 p.
14. **Rubinshtein S. L.** Problems of General Psychology. M., 1976. 415 p.
15. **Shingaeva N. V.** Studying of the Personality Features of the Shy High School Students // Ananiev reading – 98: Abstracts of scientific and practical conference. SPb., 1998. P. 181–182.
16. **Janickyi M. S.** Personality Values Structure as a Dynamic System. Кемерово: Kuzbassvuzizdat, 2000. 98 p.
17. **Henderson L., Zimbardo P.** Helping Your Shy and Socially Anxious Client. New Harbinger Publications, 2014. 272 p.

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРЕЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*М. С. Староверова,*  
МГПУ, Москва

Статья посвящена изучению особенностей взаимодействия матерей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Подчеркивается необходимость эмоционального контакта с матерью как условие развития детей данной категории и невозможность его обеспечения со стороны матерей. Описывается характер взаимодействия матерей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, в зависимости от тяжести и характера проблем аффективного развития детей.

*Ключевые слова:* дети с расстройствами аутистического спектра; аффективное расстройство; эмоциональный контакт; личностные деформации матерей.

## FEATURES OF THE MOTHER INTERACTION WITH CHILDREN HAVING AUTISM SPECTRUM DISORDERS

*M. S. Staroverova,*  
MCU, Moscow

The article is dedicated to the research of peculiarities of interaction between mothers with children having autistic spectrum disorders. Mother emotional contact necessity is emphasized as a condition of children's progression in this category, as well as disability of providing the contact from mothers' side. It contains description of the character of mother and children with autistic spectrum disorders interaction depending on the severity and character of children affective progression.

*Keywords:* children with autistic spectrum disorders; affective disorder; emotional contact; mothers' personal deflection.

### Введение

Позиции и установки родителей оказывают значимое влияние на развитие и становление личности ребенка, но в то же время и отклонения в психическом развитии ребенка оказывают деструктивное влияние на личность родителей, прежде всего на личность матери [2; 7; 9; 10; 12; 16; 17; 19].

Матери детей с расстройствами аутистического спектра имеют выраженные личностные деформации даже по сравнению с матерями детей с сенсорными, двигательными или интеллектуальными нарушениями [4; 5; 8; 21]. Данный факт обосновывается, во-первых, эмоциональными особенностями аутичных детей, а именно отсутствием «подкрепления материнского поведения» с их стороны, что ведет к развитию депрессивности, раздражительности и эмоциональному истощению [5; 6; 8; 13; 20]. Наряду с этим отмечается, что матери испытывают чрезмерные ограничения личной свободы из-за «сверхзависимости» аутичных

детей [5; 7; 22]. Во-вторых, они сталкиваются с недоброжелательным отношением, а зачастую и агрессивной реакцией со стороны социума, которая обусловлена непониманием особенностей поведения ребенка с аффективным расстройством [3]. Полученные И. В. Набатовой данные наглядно подтверждают вышесказанное: 76 % матерей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра, признают факт «неоднократного агрессивного поведения со стороны окружающих» [13], и это на фоне информирования широких кругов общественности о проблеме аутизма, которое отмечается в последние годы. В-третьих, немаловажную роль играет и тот факт, что картина аффективного расстройства раскрывается постепенно и нарастание симптомов отмечается к концу первого года жизни [1; 5; 11; 22]. Состояние стресса, переживаемое матерями детей с расстройствами аутистического спектра, нередко становится хроническим, провоцируя развитие психопатологических черт личности [5; 6; 11; 22].

Спектр родительских позиций по отношению к детям с аутистическими расстройствами достаточно широк [3; 7; 8; 14; 20], но вследствие личностных деформаций матери не могут обеспечить наиболее важные условия развития, которые сформулировала О. С. Никольская: «Аутичному ребенку особенно важны, во-первых, тесная эмоциональная связь с близкими и, во-вторых, осмысленная организация жизни...» [1: с. 142]. Соответственно, целью исследования стало выявление особенностей взаимодействия матерей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Знание особенностей родительского отношения в семьях детей с аффективными расстройствами позволит не декларировать, а на практике обеспечить системный подход к психологическому сопровождению семей данной категории.

### Условия и методы исследования

Исследование проводилось на базе психоневрологического отделения Российского реабилитационного центра «Детство» Министерства здравоохранения РФ в 2015–2016 гг. В исследовании приняли участие 150 матерей в возрасте от 25 до 42 лет, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра. Экспериментальная группа была сбалансирована по социометрическим характеристикам: 150 человек (100 %) полные семьи; 72 человека (48 %) имеют высшее образование и 78 человек (52 %) среднее специальное образование; 150 человек (100 %) в настоящее время не работают.

Возраст детей (3–4,5 лет) и имеющиеся у них аффективные расстройства (F84.1, F84.0) определили невозможность их участия в исследовании характера взаимоотношений с матерями.

Однако в связи с тем, что на результаты исследования может повлиять тяжесть и характер проблем аффективного развития детей, мы сочли необходимым проанализировать следующие аспекты их психического развития: понимание устной речи и владение ею, сформированность социально-бытовых навыков. На основании полученных данных матери детей с расстройствами аутистического спектра, принявшие участие в исследовании, были разделены на две группы.

Первая группа составила 69 человек (46 %) в нее вошли матери детей, имеющих умеренную степень выраженности аффективного расстройства: понимают обращенную и имеют собственную речь, характеризующуюся качественным своеобразием; при организующей помощи способны к выполнению кратковременной целенаправленной деятельности; владеют простыми социально-бытовыми навыками.

Вторая группа 81 человек (54 %) включала матерей, дети которых имеют выраженную степень аффективного расстройства: понимание только простых, многократно повторяемых инструкций, отсутствие речи или «штампованная речь»; социально-бытовые навыки отсутствуют или находятся на начальной стадии формирования.

Оценка детско-родительского контакта и понимания особенностей развития аутичного ребенка матерями проводилась на основании данных, полученных при использовании методики PARI и опросника «Отношение матери к ребенку с аутизмом».

### Результаты

В процессе анализа результатов, полученных при использовании методики PARI, обращает на себя внимание тот факт, что низкие показатели по параметру «Оптимальный эмоциональный контакт» отмечаются у всех матерей вне зависимости от тяжести и характера проблем аффективного развития детей: 58 % — 1-я группа и 62 % — 2-я группа. Данный показатель включает в себя следующие признаки: вербализация, партнерские отношения, развитие активности и уравненные отношения. При этом такие показатели оптимального эмоционального контакта, как развитие активности и вербализация, отмечаются матерями аутичных детей из двух групп. Показатель «Уравнительные отношения», который проявляется, прежде всего, в совместной равноправной деятельности, отмечен только матерями детей, имеющими умеренную степень выраженности аутистических проявлений — 61 %, что указывает на корреляцию указанного признака со степенью тяжести имеющегося у ребенка аффективного расстройства (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию  $\chi^2$  при  $p \leq 0,05$ ).



Партнерские отношения не рассматриваются матерями детей с расстройствами аутистического спектра как значимый показатель эмоционального контакта (рис. 1).

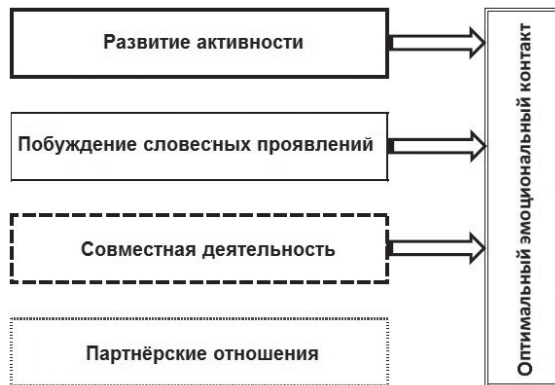


Рис. 1. Опосредование «оптимального эмоционального контакта» матерями аутичных детей

Вероятно, выделение матерями аутичных детей показателя «Развитие активности», связано с тем, что активность таких детей первоначально деструктивна и для направления ее в конструктивное русло требуются значительные усилия. Побуждение словесных проявлений у детей: показатель «Вербализация» также требует значительного включения

со стороны матери, в том числе и эмоционального, вследствие чего происходит фиксация и на этом показателе.

Высокие показатели отмечены и по параметру «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком», включающему в себя показатели: «Раздражительность», «Излишняя строгость» и «Уклонение от конфликта». Отметим, что родительские позиции матерей, имеющих детей с разной степенью выраженности аффективного расстройства, по показателям «Раздражительность» и «Излишняя строгость» значительно отличаются. Средние значения по группам матерей показаны на рисунке 2.

Полученные данные позволяют говорить о том, что показатели «Раздражительность» и «Излишняя строгость» зависят от тяжести и характера проблем аффективного развития детей (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию  $\chi^2$  при  $p \leq 0,05$ ). Данные показатели значительно выше у матерей, дети которых имеют выраженную степень аффективного расстройства.

Оценка понимания особенностей развития аутичного ребенка матерями проводилась на основании данных опросника «Отношение матери к ребенку с аутизмом». Анализ ответов по блоку «Понимание проблем ребенка»

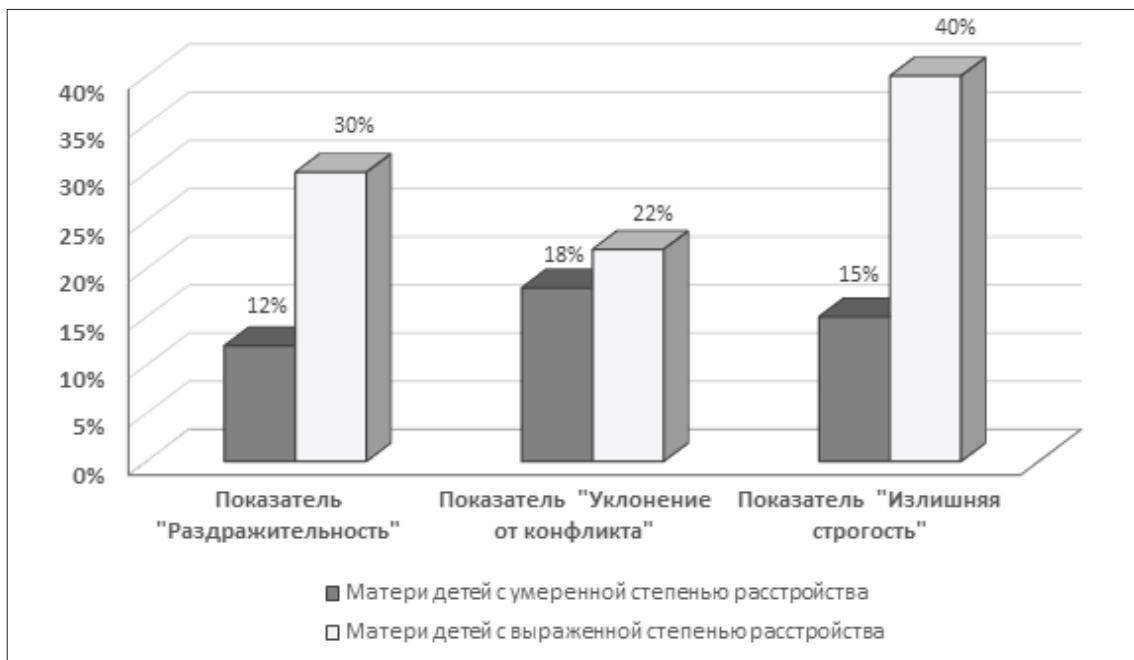


Рис. 2. Показатели по параметру «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» PARI

позволяет сделать заключение о достаточной информированности и высокой степени «логического понимания особенностей психического развития детей» матерями вне зависимости от выраженности аффективного расстройства, статистически значимых различий в ответах матерей, имеющих детей с умеренной степенью и выраженной степенью расстройства не выявлено (табл. 1).

Предполагаем, что такой характер взаимодействия обусловлен тем, что восприятие и выполнение инструкций детьми данной группы затруднено, они не владеют речью, и взаимодействие с ними требует значительных эмоциональных усилий со стороны матерей.

Эмоциональная неготовность матерей, имеющих детей с выраженной степенью аффективного расстройства, к инициации

Таблица 1

Сводный бланк ответов по блоку «Понимание проблем ребенка»

Утверждения опросника	Число опрошенных			
	Матери детей с умеренной степенью аффективного расстройства		Матери детей с выраженной степенью аффективного расстройства	
	абсолютное число	%	абсолютное число	%
Важно идти за ребенком, а не заставлять его соответствовать общим нормам	65	94	72	89
Обращение за помощью в более ранний срок могло бы положительно повлиять на развитие ребенка	56	81	67	83
Ребенок имеет специфические расстройства поведения, которые не может контролировать	66	96	70	87
Ребенок нуждается в постоянной эмоциональной поддержке со стороны близких взрослых	58	84	63	78
Ребенок нуждается в «структурировании» режима жизни	67	97	78	96

Анализ результатов, полученных по блоку «Характер взаимодействия с ребенком», показал значительные различия в ответах матерей: распределение ответов по группам показано на рисунке 3.

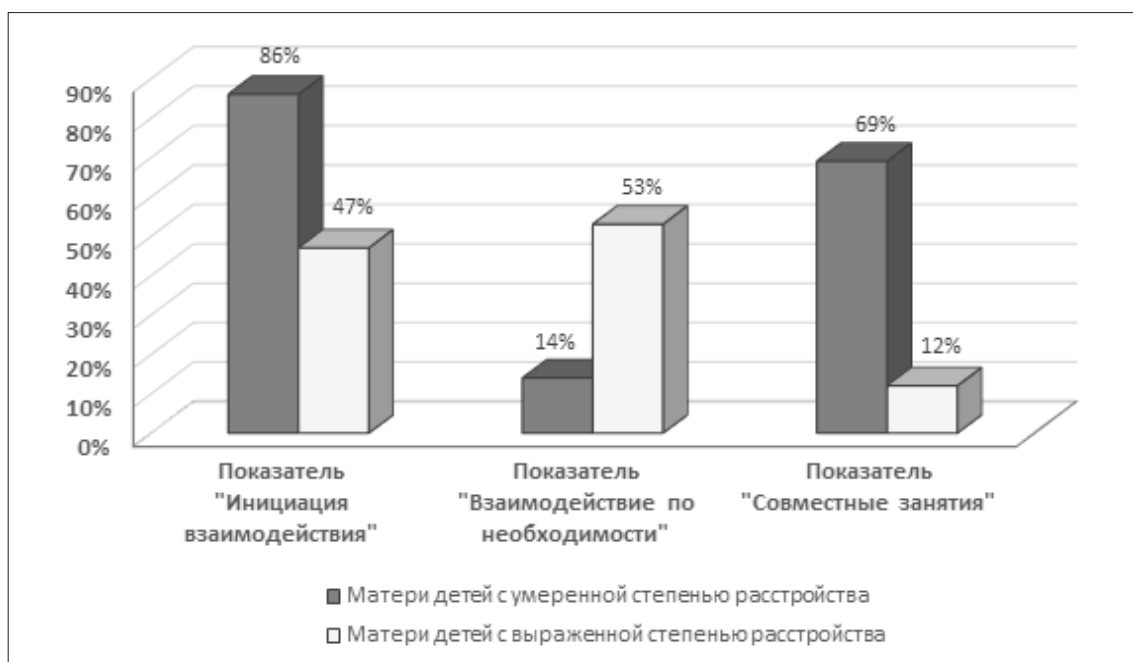
Матери детей, имеющих умеренную степень аффективного расстройства, достоверно чаще являются инициаторами взаимодействия с ребенком, следуя рекомендациям специалистов (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию  $\chi^2$  при  $p \leq 0,05$ ). В ответах матерей данной группы доминируют такие утверждения, как «Занимаюсь с ребенком самостоятельно», «Многократно обращаюсь к ребенку», «Пытаюсь вызвать у ребенка словесную реакцию», «Стараюсь привлечь его внимание». В то же время матери, имеющие детей с выраженной степенью аффективного расстройства, отмечают, что взаимодействуют с ребенком по необходимости, чаще всего при выполнении различных режимных моментов (переодевание, кормление и др.).

взаимодействия подтверждается и тем фактом, что в ответах доминируют такие утверждения, как «Испытываю раздражение», «Использую физическое воздействие». Подчеркнем, что данные утверждения отмечаются на фоне достаточной информированности и высокой степени понимания матерями особенностей психического развития детей с расстройствами аутистического спектра.

## Выводы

1. Контакты матерей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, характеризуются излишней эмоциональной дистанцией и «эмоциональной обедненностью» вне зависимости от тяжести и характера аффективных проблем детей.

2. Выраженность эмоциональной дистанции зависит от тяжести и характера проблем аффективного развития детей и значительно



**Рис. 3.** Распределение ответов матерей аутичных детей в рамках блока «Характер взаимодействия с ребенком»

выше у матерей, дети которых имеют выраженную степень аффективного расстройства.

3. Матери детей с расстройствами аутистического спектра имеют достаточный уровень информированности и высокую степень «логического понимания особенностей психического развития детей» вне зависимости от тяжести и характера аффективных проблем детей.

4. Матери детей, имеющих умеренную степень аффективного расстройства, выступают инициаторами взаимодействия, в то время как матери детей с выраженной степенью расстройства взаимодействуют с детьми по необходимости.

### Заключение

Аффективное расстройство детей ведет к развитию депрессивности, раздражительности и эмоциональному истощению матерей [5; 6; 8; 13; 20], которые вследствие этого не могут

обеспечить наиболее важное условие развития — близкий эмоциональный контакт. Контакты матерей с аутичными детьми эмоционально бедны, при этом отмечается излишняя эмоциональная дистанция в общении, выраженность которой зависит от тяжести и характера аффективных проблем детей. Несмотря на достаточный уровень информированности и высокую степень «логического понимания особенностей психического развития детей», матери детей, имеющих выраженную степень аффективного расстройства, не иницируют взаимодействие и вступают в контакт с детьми только по мере необходимости.

Выявленные особенности взаимодействия матерей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, позволят обеспечить системный подход к психологическому сопровождению семей, имеющих детей с аффективными расстройствами, включая психотерапевтически ориентированную работу с матерями.

## Литература

1. Аутичный ребенок: пути помощи / Е. Р. Баенская [и др.]. М.: Теревинф, 2000. 342 с. (Сер. «Особый ребенок».)
2. Айвазян Е. Б., Павлова А. В., Одинокова Г. Ю. Проблемы особой семьи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 2. С. 18–23.
3. Алехина С. В. Дети с расстройствами аутистического спектра в образовании столицы // Аутизм и нарушения развития. 2014. № 3. С. 9–14.
4. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. 2-е изд. М.: Речь, 2009. 112 с.
5. Башина В. М. Аутизм в детстве: метод. пособие. М.: Медицина, 1999. 237 с.
6. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей: пер. с англ. Кн. 1. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 224 с.
7. Грошева Е. В. Психообразовательный подход в работе с родителями, воспитывающими ребенка с отклонениями в психическом развитии // Психология человека: интегративный подход. М.: Изд-во ВШП, 2007. С. 49–55.
8. Карвасарская И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми: метод. пособие. М., 2003. 70 с.
9. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация: учеб.-метод. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
10. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: НКЦ, 2008. 120 с.
11. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом: метод. пособие. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
12. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 2003. 408 с.
13. Набатова И. В. Семья ребенка с аутизмом — «особое положение» // Дошкольное воспитание. 2014. № 4. С. 13–20.
14. Печникова Л. С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 24 с.
15. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: метод. пособие. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
16. Романова Е. С. Психодиагностика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 346 с.
17. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–24.
18. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 5–17.
19. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций: метод. пособие // Семья и формирование личности. М.: НИИОП, 1981. С. 38–45.
20. Староверова М. С. Вариативный подход к психологическому сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2014. № 4 (14). С. 67–71.
21. Ткачева В. В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 46 с.
22. Филиппова Н. В., Барыльник Ю. Б. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. № 3. С. 96–101.

## References

1. Autistic Child: Ways to Help. / E. R. Bayenskaya [and others]. M.: Terevinph, 2000. 342 p. (Ser. «Special child».)
2. Ayvazyan E. B., Pavlova A. V., Odinkova G. Yu. Special Family Problems // Development and Education of Children With Developmental Disorders. 2008. № 2. P. 18–23.
3. Alekhina S. V. Children With Autistic Spectrum Disorders in Education in Capital // Autism and Development Disorders. 2014. № 3. P. 9–14.

4. **Bayenskaya E. R.** Assistance in education of children with special emotional development. 2-e ed. M.: Rech, 2009. 112 p.
5. **Bashina V. M.** Autism in Childhood: resource book. M.: Medicine, 1999. 237 p.
6. **Volkmar Ph. R., Wiesner L. A.** A Practical Guide to Autism: What Every Parent, Family Member, and Teacher Needs to Know: transl. from English. Ekaterinburg: Rama Publishing, 2014. 224 p.
7. **Grosheva E. V.** Psychoeducational Approach to Work With Parents, Bringing Up Child With Psychological Development Disorders / Human Psychology: integrated approach. M.: Publ. h. VSHP, 2007. P. 49–55.
8. **Karvasarskaya I. B.** To Stay Aside. A Working Experience With Autistic Children: resource book. M., 2003. 70 p.
9. **Korobeynikov I. A.** Progression Disorders and Social Adaptation: study guide. M.: PER SE, 2002. 192 p.
10. **Levchenko I. Yu.** Psychological Assistance to the Family, Upbringing Child With Progression Disorders: resource book. M.: NKTS, 2008. 120 p.
11. **Mamaychuk I. I.** Psychologist's Assistance to Autistic Children: resource book. SPb.: Rech, 2007. 288 p.
12. **Mastuykova E. M.** Family Education of Children With Progressive Disorders: resource book for colleges. M.: Vlados, 2003. 408 p.
13. **Nabatova I. V.** Family of Child With Autism — «special position» // Nursery Education. 2014. № 4. P. 13–20.
14. **Pechnikova L. S.** Peculiarities of Maternal Relation to Children With Infantile Autism: synopsis of a thesis of Cand. Sc. M., 1997. 24 p.
15. **Peters T.** Autism: from Theoretical Definition to Pedagogical Influence: resource book. SPb.: Institute of special pedagogics and psychology, 1999. 192 p.
16. **Romanova E. S.** Diagnostics. SPb.: Peter, 2008. 346 p.
17. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–24.
18. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 5–17.
19. **Spivakovskaya A. S.** Grounding of psychological correction of inadequate parental attitudes: resource book // Family and personality formation. M.: NIIOP, 1981. P. 38–45.
20. **Starovoverova M. S.** Variative approach to psychological guidance of children with autistic spectrum disorders // Education and science reporter. Pedagogics. Psychology. Medicine. 2014. № 4 (14). P. 67–71.
21. **Tkacheva V. V.** System of Psychological Assistance for Families Upbringing Children With Progressive Disorders: synopsis of a thesis of Candidate of pedagogic science. M., 2005. 46 p.
22. **Phillipova N. V., Barylник Yu. B.** Autism epidemiology: modern view on the problem // Social and clinical psychiatry. 2014. № 3. P. 96–101.

## УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ

В. П. Шейнов,

Республиканский институт высшей школы,  
Минск, Республика Беларусь

В статье показано, что на уверенность в себе индивида значительно влияет соотношение составляющих его психологического пола. У мужчины положительное влияние на все компоненты уверенности в себе (общую уверенность, социальную смелость, инициативу в социальных контактах) оказывают маскулинность и общее количество его маскулинных и феминных качеств (гендерная сумма). У женщин маскулинность также положительно влияет на все три составляющие уверенности в себе, а гендерная сумма — на общую уверенность в себе и инициативу в социальных контактах. В части выработки уверенности в себе женщины (в отличие от мужчин) оказались весьма чувствительны к оценкам их поведения родителями в детстве.

*Ключевые слова:* уверенность в себе; психологический пол; социальная смелость; инициатива в социальных контактах; мужчины; женщины.

## SELF-RELIANCE AND PSYCHOLOGICAL GENDER

V. P. Sheinov,

Republican Institute of Higher Education,  
Minsk, Belarus

The article shows that a person's self-reliance significantly depends on the proportions of the components of the own psychological gender. Men are more confident when they have all the components of their self-reliance (a general self-reliance, a social courage, an initiative in social contacts) describing in masculine qualities, in so-called "masculinity", together with the total number of masculine and feminine characteristics (a total gender amount). The masculinity has also a positive impact on women in all three components of self-reliance, as well as a total gender amount impacts on a general self-reliance and an initiative in social contacts. It is also observed that women (unlike men) were very sensitive to their parents' estimates in their childhood and this fact effects more strongly on women's self-reliance.

*Keywords:* self-reliance; psychological gender; social boldness; initiative in social contacts; male; female.

## Введение

Уверенность в себе — важное качество человека. Оно совершенно необходимо для психологического благополучия и для достижения успехов. Уверенность в себе и успех идут рука об руку: уверенность способствует успеху, а успех поднимает уверенность в себе. Поэтому представляется актуальным изучение этого конструкта и его взаимосвязей с базовыми характеристиками личности<sup>1</sup>.

Это качество в большей степени выражено у мужчин и традиционно рассматривается

как «мужское» качество, поэтому мужчины нередко стараются выглядеть более уверенными в себе, чем это есть на самом деле. И это касается не только нашего социума.

В исследовании М. Сэнд с соавторами [13] были опрошены в восьми странах (США, Великобритании, Германии, Франции, Италии, Испании, Мексике и Бразилии) около 28 000 мужчин, которые в подавляющем большинстве в самовосприятии мужественности поставили на первое место именно уверенность в себе.

Желание чувствовать и демонстрировать уверенность в себе проявляется вербально и в невербальном поведении, а также, например, в том, что мужчины обычно не рассказывают женщинам (в том числе и своим близким) о своих неудачах, предпочитая говорить о своих успехах.

<sup>1</sup> Уверенность в себе (англ. self-reliance) — переживание человеком своих возможностей как адекватных тем задачам, которые стоят перед ним в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам [2: с. 555].

Немало женщин, уверенность в себе которых значительно превосходит средний показатель уверенности в себе мужчин, и в то же время есть неуверенные в себе мужчины. Поэтому возникает вопрос: играет ли биологический пол решающую роль в развитии у человека уверенности в себе? Или, возможно, большую роль играют другие факторы?

Формированию рабочей гипотезы в данном случае способствовало следующее обстоятельство. Изучая близкий к конструкту «Уверенность в себе» конструкт «Ассертивность», автор обнаружил противоречивые результаты исследования различными авторами влияния пола на ассертивность [6]. Одни из них (например, Ф. Икиз [9]) обнаружили, что пол не влияет на уровень ассертивности. Другие (Б. Муин с соавторами [11]) — что мужчины более ассертивны по сравнению с женщинами. Третьими, например Т. Чандлером с соавторами [8], было установлено, что в некоторых ситуациях женщины были намного ассертивнее мужчин.

И в отечественных исследованиях имеются разноречивые результаты. Так, в работе [7] установлено, что среднее значение показателя ассертивности у мужчин статистически значимо ( $p < 0,01$ ) больше среднего показателя ассертивности у женщин (по всем рассмотренным русскоязычным выборкам с общим числом испытуемых более 1500). Но при этом доля ассертивных женщин превышает долю ассертивных мужчин.

Оказалось, что разноречивые результаты исследований влияния пола на ассертивность объясняются тем, что решающую роль в данном вопросе играет не биологический, а психологический пол и соотношение его компонентов — маскулинности и феминности.

В связи с этим возникла гипотеза, что, возможно, и для уверенности в себе решающую роль играет не биологический, а психологический пол и соотношение его составляющих — маскулинности и феминности. Проверке данной гипотезы и рассмотрению близких к этому вопросов посвящена настоящая работа.

## Используемые методики

Методики исследования. Уровни маскулинности и феминности измерялись вопросом Сандры Бэм [3]. Оценка уверенности в себе производилась посредством теста В. Г. Ромека [5]. Этот тест дает оценку уверенности в себе по трем шкалам: шкале общей уверенности в себе, шкале социальной смелости и шкале инициативы в социальных контактах. При этом, как указывает автор методики, общая уверенность в себе является позитивной оценкой собственных навыков и способностей, тогда как социальная смелость противостоит социальным страхам в процессе выстраивания социальных контактов [5].

Для установления возможной связи развития уверенности в себе с некоторыми средствами воспитания респондентам были заданы два вопроса: «Родители вас в детстве: хвалили (часто, редко, никогда, не помню); ругали (часто, редко, никогда, не помню)».

Процедура исследования. В качестве испытуемых выступили преподаватели и вспомогательный учебный персонал вузов, руководители и специалисты производственных организаций (различной формы собственности), проходивших курсы повышения квалификации в Республиканском институте высшей школы (Минск, Республика Беларусь). Всего на разных этапах исследования было задействовано 239 испытуемых: 128 мужчин в возрасте от 21 года до 67 лет (среднее значение 44 года) и 111 женщин в возрасте от 23 до 64 лет (среднее значение 42 года)

Общение с испытуемыми и их групповое тестирование происходило в процессе проведения с ними занятий по повышению квалификации (психодиагностика включена в учебную программу).

С целью мотивации серьезного отношения к проводимой психодиагностике каждой группе испытуемых зачитывалась инструкция по тестированию: «Вам предоставляется возможность узнать о некоторых своих качествах, о которых вы даже не подозреваете, но которые крайне важны для достижения успеха в профессиональной деятельности, в семье и в отношениях с окружающими. Для этого вам нужно анонимно ответить

на вопросы тестов. Какие это качества и свой результат каждый из вас узнает на следующей нашей встрече или по телефону, назвав свой шифр, который случайным образом выпадет вам при раздаче материала. Тестируемые качества я сейчас не называю, поскольку если человек знает, что он тестирует, то на его ответы повлияет самооценка этого качества, а она, как правило, неадекватна. (Вспомните свое удивление, когда впервые услышали магнитофонную запись своего голоса или видеозапись себя, а ведь это самые доступные личные характеристики.) В тестах нет хороших и плохих ответов, поэтому отвечайте сразу, как только поняли вопрос, — первое решение наиболее адекватное. Чем точнее ответите, тем большую пользу получите от тестирования. Ответы — это буква или цифра (в каждом тесте свои обозначения!) — записывайте на бланке ответов. На бланке ответов все клетки должны быть заполнены (включая пол, возраст, профессию), иначе компьютер этот бланк не обработает. Свой шифр сразу запишите. Было немало случаев, когда тестирующийся перепутывал шифр и получал чужой результат, принимая его за свой. Такое “тестирование” вместо пользы принесет вред. Есть ли вопросы? Если появятся, не стесняйтесь их задать».

Для отбраковки некачественных ответов в каждом комплекте тестов присутствовала «шкала лжи». При сомнении в достоверности ответов они удалялись, а испытуемых просили повторно пройти тестирование. Но таких случаев было немного, испытуемые проявили интерес к тестированию.

Статистическая обработка результатов тестирования осуществлялась с помощью пакета SPSS, версия 18.00 [4]. Пакет SPSS вычисляет уровень значимости с точностью до третьего знака. В данном исследовании принят уровень значимости  $p = 0,05$ .

### Результаты и их обсуждение

Результаты корреляционного анализа сведены в таблицы 1 и 2.

Полученные корреляции показывают, что у мужчин положительное влияние на общую

уверенность в себе, социальную смелость и инициативу в социальных контактах оказывают (примерно в равной степени) маскулинность и гендерная сумма. У женщин маскулинность также положительно влияет на все три составляющие уверенности в себе, а гендерная сумма — на общую уверенность в себе и инициативу в социальных контактах.

Феминность оказалась никак не связанной со всеми тремя компонентами уверенности у мужчин, а у женщин она положительно влияет на общую уверенность в себе. Последнее, по-видимому, является следствием большего влияния гендерной суммы и значительного представительства феминных качеств в гендерной сумме у женщин.

Обнаружив значительное влияние на компоненты уверенности в себе гендерной суммы, естественно задаться вопросом, влияет ли на уверенность гендерная разность? (Ее величина может служить некой «мерой андрогинности»: чем она меньше, тем более андрогинен индивид.) У мужчин гендерная разность не влияет на компоненты уверенности, но у женщин увеличение этой разности способствует социальной смелости, а ее уменьшение облегчает проявление инициативы в социальных контактах.

Данные результаты в части влияния компонентов психологического пола похожи на те, что получены автором для ассертивности. Это представляется вполне естественным, поскольку, как продемонстрировано в [7: с. 111], показатели уверенности в себе и ассертивности связаны высоко значимыми и сильно выраженными корреляциями:  $R > 0,75$ ,  $p < 0,01$  для всех рассмотренных выборок.

В зарубежных исследованиях отражением связи уверенности в себе с маскулинностью является включение подшкалы «Уверенность в себе» в шкалу соответствия нормам маскулинности — Conformity to Masculine Norms Inventory-46 (CMNI-46) [10; 12]. Установленные же здесь факты связи уверенности в себе и ее компонентов с гендерной суммой и разностью (причем в зависимости от биологического пола индивида) являются новыми как для зарубежных, так и для отечественных исследований.

Превышение среднего значения маскулинности у мужчин над средним значением



Таблица 1

Корреляции компонентов уверенности в себе  
с составляющими психологического пола женщин ( $N = 111$ )

	Маску- линность		Феминность		Гендерная разность		Гендерная сумма		Родители хвалили		Родители ругали	
	<i>R</i>	$\rho$	<i>R</i>	$\rho$	<i>R</i>	$\rho$	<i>R</i>	$\rho$	<i>R</i>	$\rho$	<i>R</i>	$\rho$
УС	,376**	,000	,228*	,016	-,078	,416	,401**	,000	,117	,223	-,317**	,001
СС	,190*	,046	-,038	,951	,296**	,002	,125	,190	,277**	,003	,226*	,017
ИСК	,233*	,014	,050	,605	-,345**	,000	,202*	,033	,198*	,038	,050	,601

Таблица 2

Корреляции компонентов уверенности в себе  
с составляющими психологического пола мужчин ( $N = 128$ )

	Маскулинность		Феминность		Гендерная разность		Гендерная сумма	
	<i>R</i>	$\rho$	<i>R</i>	$\rho$	<i>R</i>	$\rho$	<i>R</i>	$\rho$
УС	,513**	,000	,099	,267	-,117	,187	,405**	,000
СС	,399**	,000	,097	,274	,000	,998	,328**	,000
ИСК	,270**	,002	,074	,410	-,160	,072	,222*	,012

Обозначения: УС — показатель шкалы общей уверенности в себе, СС — показатель шкалы социальной смелости, ИСК — показатель шкалы инициативы в социальных контактах; гендерная сумма — общее количество маскулинных и феминных качеств индивида, гендерная разность — абсолютная величина разности между количествами маскулинных и феминных качеств индивида; *R* — коэффициент корреляции Пирсона,  $\rho$  — двусторонний уровень значимости; \*\* — двусторонняя корреляция значима на уровне  $\rho = 0,01$ ; \* — двусторонняя корреляция значима на уровне  $\rho = 0,05$ .

маскулинности у женщин оказалось статистически значимым при  $\rho = 0,05$ , в то время как превышение среднего значения феминности у женщин над аналогичным показателем у мужчин статистически значимо при  $\rho = 0,01$ . Но для всех остальных изучаемых переменных разница в средних значениях для мужчин и женщин оказалась статистически незначимой. Это наводит на мысль о том, что биологический пол влияет на уверенность в себе опосредованно благодаря особенностям психологического пола.

Роль действий родителей в формировании у их детей уверенности в себе оказалась в корне отличной в случае мужчин и женщин. У мужчин никакой связи с этими воздействиями не обнаружено (поэтому в таблице 2 отсутствуют столбцы «Родители хвалили (ругали)» — все корреляции в них статистически незначимы). Напротив, женщины в части уверенности в себе оказались весьма чувствительны к оценкам родителями их поведения в детстве: те, кого больше хвалили, показали большую инициативу в социальных контактах; те, кого больше ругали, ощущают общую неуверенность в себе. А на выработку

социальной смелости положительно повлияли оба этих вида родительских воздействий.

Обоснованность полученных здесь результатов подкрепляется следующими фактами.

Репрезентативность выборки в данном исследовании обеспечивается включением в него достаточного числа (239) испытуемых — мужчин и женщин в возрасте от 21 года до 67 лет. Испытуемые представили широкий спектр профессий, специализаций и должностей: преподаватели и специалисты вузов, представители промышленности и строительства — руководители (менеджеры) верхнего, среднего и нижнего звена управления, инженеры, техники, экономисты, юристы, кадровики, медицинский персонал.

Репрезентативность, надежность и валидность измерения изучаемых переменных обеспечивалась путем использования надежных и валидных методик [3; 5].

На всех этапах исследования результаты группового тестирования проверялись по одновыборочному критерию Колмогорова — Смирнова на соответствие закону распределения. Вычисление статистики *Z* и относящейся к ней вероятности ошибки *p* показало, что

распределение всех изучаемых переменных вполне соответствует нормальному распределению. Это позволило применить для статистического анализа параметрические методы.

Нормальное распределение результатов тестирования служит указанием на то, что и мужская, и женская выборки представляют собой репрезентативные срезы популяции [1: с. 201]. Тем самым репрезентативность выборок на всех этапах исследования подтверждена статистическим анализом.

Проверка достоверности различий средних значений изучаемых переменных производилась с помощью *t*-критерия для независимых выборок. В зависимости от полученного значения критерия Ливиня двусторонняя значимость *t*-критерия определялась в предположении или равенства, или неравенства дисперсий.

Все использованные для формулирования выводов корреляции высоко значимы, что обеспечивает «запас прочности» относительно принятого уровня значимости  $p = 0,05$ .

## Выводы

1. На уверенность в себе индивида значительно влияет соотношение составляющих его психологического пола. У мужчин положительное влияние на все компоненты уверенности в себе — общую уверенность, социальную смелость, инициативу в социальных контактах — оказывают (примерно в равной степени) маскулинность и общее количество его маскулинных и феминных качеств (гендерная сумма). У женщин маскулинность также положительно влияет на все три составляющие уверенности в себе, а гендерная сумма — на общую уверенность в себе и инициативу в социальных контактах.

2. Феминность никак не влияет на все три компонента уверенности у мужчин, а у женщин положительно влияет на общую уверенность в себе. При этом женщинам более свойственна чувствительность к оценкам их поведения родителями в детстве.

## Литература

1. **Анастаси А., Урбина С.** Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
3. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности – феминности // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб., 2003. С. 277–280.
4. **Наследов А. Д.** SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
5. **Ромек В. Г.** Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов-н/Д: Ирбис, 1998. С. 87–108.
6. **Шейнов В. П.** Возрастные и гендерные факторы ассертивности // Системная психология и социология. 2014. № 2 (10). С. 118–126.
7. **Шейнов В. П.** Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.
8. **Chandler T. A., Cook B., Dugovics D. A.** Sex Differences in Self-reported Assertiveness // Psychological Reports. 1978. № 9. P. 33–41.
9. **Ikiz E. F.** Self-perceptions about properties affecting assertiveness of trainee counselors // Social behavior and personality. 2011. № 39 (2). P. 199–206.
10. **Koon J. A.** Masculinity and bystander helping behavior: a study of the Relationship between conformity to masculine norms and Bystander interventions. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Psychological and Quantitative Foundations (Counseling Psychology) in the Graduate College of The University of Iowa. December 2013. URL: <http://ir.uiowa.edu/etd/5004>
11. **Mueen B., Khurshid M., Hassan I.** Relationship of Depression and Assertiveness in Normal Population and Depressed Individuals // Internet Journ. of Medical Update. 2006. Jul – Dec. № 1 (2). P. 10–17.
12. **Philbrick D. M.** A study on the effect of fulfilling hegemonic masculine norms on men's health across regions" College of Liberal Arts & Social Sciences Theses and Dissertations. 2015. 179 p. URL: <http://via.library.depaul.edu/etd/179>
13. **Sand M. S., Fisher W., Rosen R., Heiman J., Eardley I.** Erectile dysfunction and constructs of mas-

culinity and quality of life in the multinational Men's Attitudes to Life Events and Sexuality (MALES) study // J Sex Med 2008. № 5. P. 583–594.

References

1. **Anastasi A., Urbina S.** Psychological testing. SPb.: Peter, 2002. 688 p.
2. A significant psychological dictionary / comp. and Society. Ed. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. SPb.: Praym, 2004. 672 p.
3. The questionnaire for the study of Sandra Bem masculinity – femininity // Workshop on gender psychology / Ed. IS Kletsinoy. SPb., 2003. P. 277–280.
4. **Nasledov A. D.** SPSS. Computer data analysis in psychology and social sciences. SPb.: Peter, 2005. 416 p.
5. **Romek V. G.** Tests confidence // Practical Psihodianostika and Psychological Counseling. Rostov-H / W: Irbis, 1998. P. 87–108.
6. **Sheïnov V. P.** Age and Gender Assertiveness // Systems Psychology and Sociology. 2014. № 2 (10). P. 118–126.
7. **Sheïnov V. P.** Test Development Assertiveness, Satisfying the Requirements of Reliability and Validity // Questions of psychology. 2014. № 2. P. 107–116.
8. **Chandler T. A., Cook B., Dugovics D. A.** Sex Differences in Self-reported Assertiveness // Psychological Reports. 1978. № 9. P. 33–41.
9. **Ikiz E. F.** Self-perceptions about properties affecting assertiveness of trainee counselors // Social behavior and personality. 2011. № 39 (2). P. 199–206.
10. **Koon J. A.** Masculinity and bystander helping behavior: a study of the Relationship between conformity to masculine norms and Bystander interventions. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Psychological and Quantitative Foundations (Counseling Psychology) in the Graduate College of The University of Iowa. December 2013. URL: <http://ir.uiowa.edu/etd/5004>
11. **Mueen B., Khurshid M., Hassan I.** Relationship of Depression and Assertiveness in Normal Population and Depressed Individuals // Internet Journ. of Medical Update. 2006. Jul – Dec. № 1 (2). P. 10–17.
12. **Philbrick D. M.** A study on the effect of fulfilling hegemonic masculine norms on men's health across regions" College of Liberal Arts & Social Sciences Theses and Dissertations. 2015. 179 p. URL: <http://via.library.depaul.edu/etd/179>
13. **Sand M. S., Fisher W., Rosen R., Heiman J., Eardley I.** Erectile dysfunction and constructs of masculinity and quality of life in the multinational Men's Attitudes to Life Events and Sexuality (MALES) study // J Sex Med 2008. № 5. P. 583–594.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ ЦИВИЛИЗАЦИИ (XIII – начало XIV веков)<sup>1</sup>

Б. Н. Рыжов,  
МГПУ, Москва

Статья является продолжением исследования, посвященного системной периодизации развития современной европейской цивилизации и сопоставления этапов развития цивилизации с соответствующими периодами жизни человека. Начало этого исследования, опубликованное в № 14, 15, 17 журнала «Системная психология и социология», включает описание аналогий в психологическом развитии ребенка от рождения до семи лет и развития цивилизации с V по XII века. Настоящая часть посвящена исследованию психологической конгруэнтности младшего школьного возраста ребенка и периода XIII – начала XIV столетий в истории европейской цивилизации.

*Ключевые слова:* системная периодизация развития; среднее детство; младший школьный возраст; наглядно-образное мышление; искусство.

## PSYCHOLOGICAL AGE OF CIVILIZATION (THE 13<sup>TH</sup> – THE BEGINNING OF THE 14<sup>TH</sup> CENTURIES)

B. N. Ryzhov,  
MCU, Moscow

The article is a continuation of the study on the system periodization for the development of the modern European civilization with the further stages comparing of the civilization development with the relevant periods of human life. The beginning of the study was published in № 14-15-17 of the journal «Systems psychology and sociology» and it was included the description of the psychological development analogies between the child from the birth to seven years and the development of civilization during the 5<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> centuries. This part is devoted to the study of the psychological congruence between a primary school age child and the period of the 13<sup>th</sup> – beginning of the 14<sup>th</sup> centuries in the history of European civilization.

*Keywords:* system development periods; childhood; primary school age; visual-creative thinking; art; gothic; universities; crusade; scholasticism.

### Психологические особенности «среднего детства»

«Среднее детство» или младший школьный возраст, по мнению большинства исследователей [5; 8], простирается от 7 до 11 лет. Правда, как считал В. В. Давыдов [2], этот период жизни ребенка выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у детей, когда школ

в нашем понимании еще не существовало. В. В. Давыдов полагал, что появление этого возраста связано с введением в развитых странах системы всеобщего обязательного среднего образования. Это спорное замечание.

Разумеется, современное школьное образование, породившее термин «младший школьный возраст», возникло не столь давно, и в историческом контексте термин «среднее

---

<sup>1</sup> Продолжение, начало см.: Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2015. № 2 (14). С. 60–70; Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации IX–XI вв. (продолжение) // Системная психология и социология. 2015. № 3 (15). С. 93–102; Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации (конец XI–XII вв.) (продолжение) // Системная психология и социология. 2016. № 1 (17). С. 79–84.

детство», несмотря на его меньшую конкретность, все же является более корректным. Однако физиологические и психологические особенности ребенка от 7 лет до пубертатного периода (т. е. 12–14 лет) рассматривались обществом как важный возрастной период задолго до того, как возникла современная система образования. На протяжении многих столетий именно с этим возрастом были связаны традиционные формы обучения детей, существовавшие у представителей разных сословий. Так, уже в Средние века в европейских городах мастера за плату принимали в обучение детей приблизительно семилетнего возраста, с тем чтобы впоследствии те приобрели статус подмастерья. В том же семилетнем возрасте сыновья дворян становились пажами при дворе владетельных особ, чтобы, достигнув подросткового возраста, стать оруженосцем своего сюзерена.

Младший школьный возраст — время интенсивного интеллектуального развития ребенка. У него значительно увеличиваются возможности произвольного запоминания, существенный прогресс претерпевают мыслительные процессы. Наглядно-образное мышление, полностью превалирующее в предшествующую эпоху и в начале этого периода, к концу «среднего детства» дополняется возможностью абстрактно-логического мышления, благодаря чему в этом возрасте впервые начинают усваиваться научные понятия. Вместе с тем в общении со сверстниками закладываются основы таких качеств, как критичность и умение встать на точку зрения другого. Итогом результатом текущих преобразований становится формирование личности ребенка.

Детская игра по-прежнему занимает важное место в его жизни, но в ней появляется ряд новых моментов. Нередко она переходит в план воображения, становится фантазией. С другой стороны, в это время особую привлекательность для ребенка приобретают подвижные коллективные игры, в которых, помимо развития физической силы, выносливости и быстроты реакции, происходит формирование ценных психологических качеств: смелости, находчивости, воли. По своему содержанию такие игры могут быть как спортивно-соревновательными, так и сюжетно-ролевыми. Характерной

особенностью становятся выраженные половые различия при формировании детских групп, позволившие Фрейдю назвать этот возраст латентной стадией развития сексуальности. Наиболее ярко эти различия выступают в игровой деятельности. Для мальчиков традиционно привлекательны игры в солдатики или подвижные игры, в которых имитируются те или иные общественные конфликты (от некогда популярных «казаков-разбойников» до «звездных войн»). У девочек это — игры в куклы, имитирующие семейно-бытовые ситуации.

Однако главной особенностью «среднего детства» становится смена ведущей деятельности ребенка: на первый план выдвигается познавательная деятельность. Соответственно этому быстро возрастает роль познавательной мотивации, достигающей к концу этого периода своих пиковых значений для всего жизненного цикла человека [9]. В этой же связи принципиальным образом меняются отношения «ребенок — взрослый». Наряду с привычным значимым взрослым — родителем — на сцену выступает новое, не менее значимое лицо — учитель.

### **«Младший школьный возраст» цивилизации (XIII – первая половина XIV веков)**

Преодолев «кризис семи лет», на рубеже XII–XIII столетий европейская цивилизация вступает в очередной литический период своего развития, который по аналогии с жизнью человека может быть назван ее «средним детством». Как и в предшествующий период, в XIII веке жизнь Европы была пронизана глубокой религиозностью. Однако характер религиозных переживаний претерпел существенные перемены. Они утратили детскую непосредственность, хотя, возможно, стали даже более полными, охватывающими практически все стороны человеческой деятельности. На смену религиозному аффекту начала крестовых походов пришло глубокое религиозное чувство, отразившееся в богословии, искусстве и множестве практических дел.

Память об ошеломляющем успехе Первого крестового похода продолжала подогревать

религиозную агрессивность и римских перво-священников, и военного сословия, но цели новых походов значительно отличались от тех, что воодушевляли первых крестоносцев. Теперь цели стали ближе, доступнее и, главное, экономически выгоднее. В XIII веке вера нашла общую почву со здравым смыслом, а потому агрессия была направлена не на недостижимый Иерусалим, а на земли ближайших соседей, будь они язычники, мусульмане или даже христиане не римско-католического вероисповедания.

В 1201 году немецкие рыцари и миссионеры закладывают в устье Западной Двины город Ригу, а в следующем 1202 году основывают там же орден меченосцев, силами которого начинают планомерный захват языческой к тому времени Прибалтики. В 1204 году воины Четвертого крестового похода сокрушают православную Византию. На ее месте более полувека будет существовать католическая Латинская империя.

А в 1209 году крестоносцы направят оружие не на отдаленные окраины континента, а на богатый Лангедок (область на юге современной Франции). По требованию папы Иннокентия III барон Симон де Монфор организует крестовый поход для искоренения широко распространенной там ереси альбигойцев<sup>2</sup>. Итогом двадцатилетней войны станет вхождение разоренного и опустевшего Лангедока в состав Французского королевства.

Но основная активность крестоносцев по-прежнему будет сосредоточена на границе цивилизации. В 1212 году в Испании при Лас-Навас-де-Толоса они наносят решающий удар по маврам. С этого времени под властью мусульманских правителей остается только южная часть Пиренейского полуострова. В 1233 году могущественный Тевтонский орден начал наступление на земли пруссов, заложив основу просуществовавшим до середины XX века немецким владениям в юго-западной Прибалтике. Наконец,

<sup>2</sup> Альбигойцы, или катары — средневековая еретическая секта. Ее последователи противопоставляли невидимый мир Божий и созданный злым творцом этот мир. Отрицали храмы и христианскую символику, считая душу человека единственным святым местом в этом мире.

приблизительно в то же время шведы захватывают Южную Финляндию, а датчане — Северную Эстонию. Таким образом, к середине XIII века территориальное расширение европейской цивилизации приближает ее границы на юго-западном и северо-восточном направлениях к естественным пределам, за которыми лежат морские пространства и земли других цивилизаций<sup>3</sup>.

Последующее столетие в Европе было заполнено в основном внутренними событиями<sup>4</sup>. Во Франции XIII и начало XIV веков стали периодом укрепления централизованного государства. Особенно высоко поднялся престиж королевской власти при короле Людовике Святом (1226–1270), являвшем редкостный пример способности разумно управлять страной при сохранении удивительной личной доброты, искренней набожности, простоты и справедливости. Притягательный образ этого замечательного монарха надолго запечатлелся в сознании французского народа.

Укрепление французской королевской власти продолжил, хотя уже совсем другими средствами, самый известный из преемников Людовика Святого, король Филипп Красивый (1285–1314). Для этого бесстрастного человека существовал один императив — польза государства. Он наполнил казну, отняв имущество и жизнь у рыцарей-тамплиеров, избавился от необходимости переводить часть налогов в Рим, переселив римских первосвященников в южнофранцузский город Авиньон, где они в течение семидесяти лет оставались в подчинении французской короны. Но он же создал Генеральные штаты — трехсословное представительное собрание, — в котором наряду с духовенством и титулованным дворянством были представлены горожане — набирающее силу третье сословие.

<sup>3</sup> Средиземное море и Чудское озеро, за которыми в XIII веке остановилась экспансия крестоносцев, до настоящего времени служат географическими границами европейской цивилизации.

<sup>4</sup> Волна монгольского нашествия, на два с половиной столетия затопившая русские княжества, лишь прокатилась по нескольким странам Центральной Европы в 1241 году и схлынула навсегда в следующем году, так и не достигнув главных центров европейской цивилизации.

В Германии, напротив, власть императора уступала центробежным стремлениям отдельных княжеств. Нового императора выбирала коллегия из семи наиболее могущественных территориальных князей — курфюрстов. Если император, по мнению курфюрстов, приобретал слишком много власти, на смену ему избирали представителя другой династии. В результате влиятельные семьи Вельфов, Гогенштауфенов, Люксембургов, Виттельсбахов, как в чехарде, сменяли друг друга на троне, более заботясь не об интересах империи, а о расширении своих собственных владений за ее пределами.

На этом фоне быстрыми темпами росли богатство и независимость городов. Крупные имперские и вольные города — Регенсбург, Ахен, Любек, Кельн, Страсбург и др. — имели полное городское самоуправление, чеканили свою монету и набирали свои войска, лишь номинально подчиняясь императору. Для защиты своих интересов внутри страны и за ее пределами города создавали союзы. Самый известный из них — Ганза — был создан в Северной Германии в 1241 году и существовал до середины XVII столетия.

Еще большую роль играли города в Северной Италии. Раньше вступив на путь своего развития, в XIII веке они переживали период расцвета. Торговые Пиза, Венеция и Генуя, ремесленные Турин и Милан, разбогатевшие на банковских операциях Сиена и Флоренция притягивали взоры современников. Итальянские города воевали между собой, вступали в коалиции, поддерживая враждующие партии гвельфов и гибеллинов<sup>5</sup>. Подобно античным полисам, подчиняли себе окрестные области и более мелкие города. Жизнь здесь была ключом. И над всем царил непререкаемый авторитет Рима.

### Культурная революция XIII века

В целом, несмотря на множество локальных конфликтов и беспощадную борьбу

<sup>5</sup> Гвельфы и гибеллины — две враждовавшие между собой политические партии в Италии в период противостояния папской и императорской власти. Гвельфы защищали политические амбиции римского престола, гибеллины стояли на стороне императора Священной Римской империи.

с еретиками, политическая ситуация в Западной Европе в XIII — начале XIV веков оставалась относительно стабильной. На этом фоне поразительные изменения, которые происходили в искусстве и культурной жизни, вполне позволяют говорить о настоящей культурной революции.

В предшествующую эпоху (XI–XII века) в европейском искусстве главенствовал романский стиль с его тяжеловесными, далекими от гармонического совершенства архитектурными формами и примитивной живописью, близкой (как это было показано ранее) по своим выразительным приемам к рисункам детей 5–6 лет. Романские постройки без излишней фантазии воспроизводили известные в античности технологические решения, соединяя при возведении культовых зданий элементы римской базилики и крепостной башни.

Весь пласт романского монументального и изобразительного искусства с трудом позволяет отыскать хоть какую-то самостоятельную мысль, живую идею<sup>6</sup>. Сказочно-детской остается и литература этого периода.

Все меняется на рубеже XII–XIII веков. Вначале во Франции, а затем и других странах Западной Европы стремительно расцветает новый стиль, названный впоследствии готическим. В нем уже мало что напоминало античность. Легкие, устремленные ввысь очертания готических соборов, огромные, заполненные витражами окна, разгрузившие стены аркбутаны и контрфорсы были оригинальным достижением европейской мысли.

Вместе с тем во Франции и Германии возникает куртуазная поэзия трубадуров и минезингеров и создаются два величественных эпоса — «Песнь о нибелунгах» и «Песнь о Роланде», — в которых трагический сюжет сочетается с психологической силой и убедительностью описания обликов героев. В то же время в Италии появляются черты нового искусства — проторенессанса — предтечи будущего Возрождения.

<sup>6</sup> Исключение из этого правила составляют несколько замечательных строений, возведенных в XII веке в Италии. В их числе знаменитый соборный комплекс в Пизе, в котором наряду с романской традицией уже ощущается приближение Ренессанса.

Что же стало причиной того, что на смену грубым и по-детски беспомощным работам прежней поры, интересным в наши дни лишь сравнительно узкому кругу любителей и профессионалов-искусствоведов, вдруг, почти в одночасье, приходит подлинное искусство, сильное и самостоятельное, способное и сегодня завораживать и привлекать к себе миллионы? Для того чтобы ответить на этот вопрос, следует вновь обратиться к метафоре психологического возраста цивилизации.

С началом систематического обучения в жизнь ребенка, наряду с привычными для него предметами, входит новый класс объектов — учебники и учебные пособия. Каждый из этих новых предметов содержит подлежащие усвоению модели реального мира. Но в отличие от игрушек, которые тоже, будучи моделями реального мира, далеко не всегда воспроизводят его существенные детали и требуют воображения для использования в игре<sup>7</sup>, учебное пособие претендует именно на воспроизведение существенных сторон реального мира.

Детская игрушка не обязательно должна быть изготовлена взрослым. Дети не очень любят слишком большие и натуралистические игрушки. Их больше притягивают невыразительные, с точки зрения взрослого человека, небольшие игрушки, дающие возможность использовать их в самых разных ситуациях. Дети сами охотно конструируют примитивные игрушки из подручных средств, заменяя, например, палкой ружье. В отличие от этого, учебное пособие всегда представляет собой продукт работы профессионала.

В XIII веке таким профессионалом становится художник<sup>8</sup>, который создает модель мира, воспроизводя в ней наиболее существенные для данной исторической эпохи черты. Именно с наступлением «младшего школьного возраста» цивилизация начинает преодолевать

<sup>7</sup> Так, детский пистолет не только не содержит конструктивных элементов настоящего оружия, но может и внешне представлять лишь его отдаленное подобие, например, быть сделан из зеленого пластика.

<sup>8</sup> Разумеется, художник в широком смысле слова, которым является и архитектор, и поэт, и музыкант.

свойственное прежним векам по-детски непосредственное восприятие всего происходящего, стремясь к познанию причин и законов бытия. Именно в это время художник впервые становится той значимой фигурой, чье мастерство способно раскрыть мир для современников, став и путеводителем, и наглядным пособием в его познании. Поэтому именно в эту эпоху прежнее ремесло впервые становится искусством, а безымянный прежде мастер обретает свое имя в истории.

Быстрому развитию европейского искусства в XIII веке способствовало множество факторов: античное наследие, отсутствие запрета на изображение человека и животных, как в исламской культуре и т. п. Вместе с тем сама христианская религия несла в себе важнейшее обстоятельство, которое давало дополнительные возможности для культурного прогресса в сензитивном психологическом возрасте цивилизации XIII столетия.

В младшем школьном возрасте отношения «ребенок – значимый взрослый» разделяются на две составляющие: «ребенок – родитель» и «ребенок – учитель». При этом учитель играет все более важную роль, и в ряде случаев его авторитет превосходит авторитет родителя. Для христианской цивилизации Европы родитель — это привычный образ Создателя — Бог Отец, говорящий со страниц Ветхого Завета, чьи требования, как требования родителя для ребенка, следует неукоснительно выполнять и которому следует всецело подчиняться. В то же время учитель — это Христос — Бог Сын — другая ипостась Божественной Троицы. Он учит и его необходимо понимать.

Церковь говорит о единстве Святой Троицы и еще недавно, в X–XII веках, Христос в обыденном сознании фактически отождествлялся с Создателем. Могучий и суровый, превосходящий своей величиной и ангелов, и людей, каким он предстает на романских фресках, Христос Пантократор — Всевластитель внушал благоговение и трепет. Его грозный образ воодушевлял воинов Креста, но в нем было очень мало того, что напоминает евангельского Иисуса.

Достижение цивилизацией «младшего школьного возраста» в XIII веке привело к расщеплению Божества на две составляющие —



Создателя и Учителя. Первый создал мир и населил его живыми существами, включая обреченного на смерть человека. Второй открыл человеку врата духовной жизни и дал его душе надежду на бессмертие в Царстве Божиим, которое не от мира сего.

Существование двух миров принимается в XIII веке как несомненная реальность и влечет за собой противопоставление привычной мирской жизни и жизни духовной. В миру царят свои владыки. В духовной жизни — свои. Но если мирская власть говорит с людьми на их родном языке, а ее требования, в общем, понятны каждому, то уяснить смысл христианского вероучения значительно сложнее. Нравственный закон Евангелий часто противоречит закону Ветхого Завета<sup>9</sup>. К тому же язык средневековой Библии, как и язык церковных служб, — латинский, непонятный для большинства верующих. Смягчить это противоречие призван художник, который может рассказать все самое главное, что есть в Священных книгах, во фресках, витражах и скульптуре соборов. С помощью своего искусства он обучает человека видеть Бога, раскрывает людям смысл и существование духовной жизни.

### Готическое искусство

Все эти обстоятельства — важные факторы культурной революции XIII столетия, результатом которой стало рождение нового европейского искусства. Виды и жанры этого искусства были обусловлены особенностями восприятия и мышления человека развитого Средневековья, во многом подобными восприятию и мышлению ребенка младшего школьного возраста. Дети в этом возрасте с трудом могут оперировать абстрактными понятиями, их восприятие в большей степени подчинено внешнему

<sup>9</sup> Бог Ветхого Завета дает Моисею непреложный нравственный закон талиона (равного возмездия): «Око за око, зуб за зуб, руку за руку...» (Исход, глава 21, ст. 24). Христос не просто отрицает этот принцип, но дает прямо противоположный императив: «Вы слышали, что сказано: око за око и зуб за зуб. А Я говорю вам: не противься злему. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую» (Евангелие от Матфея, глава 5, ст: 38–39).

облику предмета. Также и человек XIII – начала XIV столетий воспринимал мир непосредственно и мыслил его, опираясь на символические и яркие, как у ребенка, образы.

«Когда мир был на пять веков моложе, все жизненные происшествия облекались в формы, очерченные куда более резко, чем в наше время. Страдания и радость, злосчастье и удача различались гораздо более ощутимо; человеческие переживания сохраняли ту степень полноты и непосредственности, с которыми и поныне воспринимает горе и радость душа ребенка», — писал в начале XX века нидерландский историк культуры Йохан Хейзинга, начиная свой знаменитый труд «Осень Средневековья» [11: с. 18]. Далее он продолжал: «Подбитый мехом плащ, жаркий огонь очага... становятся самым ярким воплощением радостей. Все стороны жизни выставлялись напоказ кичливо и грубо... Состояния и сословия, звания и профессии различались одеждой... Влюбленные носили цвета своей дамы, члены братства — свою эмблему, сторонники влиятельной персоны — соответствующие значки и отличия» [11: с. 18].

В этой связи очевидно, что наглядно-образное мышление Средневековья определило преимущественное развитие в эту эпоху пластических видов искусства, которые показывают действительность в визуально воспринимаемой художественной форме. Среди них первое по значимости место принадлежало архитектуре и тесно связанным с нею видам изобразительного искусства — живописи, скульптуре и особенно витражу.

Главным архитектурным сооружением эпохи становится готический городской собор, величественный контур которого до настоящего времени служит символом многих европейских городов. Именно в нем культурная революция XIII столетия нашла свое самое полное и яркое выражение. «Крестным отцом» готического искусства называют аббата Сугерия (1081–1151) — прелата расположенного близ северной границы Парижа знаменитого монастыря Сен Дени.

Советник и личный друг двух французских королей, Сугерий — не только перестроил древнюю королевскую усыпальницу Сен Дени в совершенно новом стиле, но и оставил свои воспоминания о ходе строительства

и вдохновлявших его идеях [6]. Эти идеи он черпал в трудах считавшегося покровителем Сен Дени, исключительно популярного в Средние века раннехристианского богослова Дионисия Ареопагита<sup>10</sup>, который утверждал, что наш ум может воспарить к нематериальному, только будучи ведомым материальным. Даже пророкам Божество и силы небесные могли являться лишь в некоторой видимой форме. Но это возможно потому, что все видимые вещи — это материальные вспышки света, которые отражают самого Бога [3]. Отталкиваясь от этой мысли, Сугерий видит в соборе ступень лестницы, ведущей к Богу. Взор человека в нем должен быть направлен вверх, к небесам (этому служат подчеркнута устремленные вверх вертикали собора), и он не должен упираться в темные своды романской базилики, а притягиваться волшебным льющим из огромного окна-розы светом цветных витражей.

Тем не менее, несмотря на то, что в Северной Франции в XII веке была начата постройка еще нескольких знаменитых готических соборов<sup>11</sup>, в целом идеи Сугерия на полвека опередили свое время и встретили немало критических замечаний современников, осуждавших новый стиль за роскошь и гордыню. Лишь с наступлением XIII века готический стиль получает признание на всем пространстве европейской цивилизации, за исключением Центральной и Южной Италии. Почти одновременно происходит закладка грандиозных соборов во Франции — в Руане (1202), Реймсе (1212) и Амьене (1218); Англии — в Солсбери (1220); Германии — в Магдебурге (1207) и Кельне (1248); Испании — в Толедо (1226).

<sup>10</sup> В настоящее время принято считать, что труды, приписываемые ранее ученику апостола Павла Дионисию Ареопагиту, принадлежат неизвестному автору V века, называемому Псевдо-Дионисием Ареопагитом.

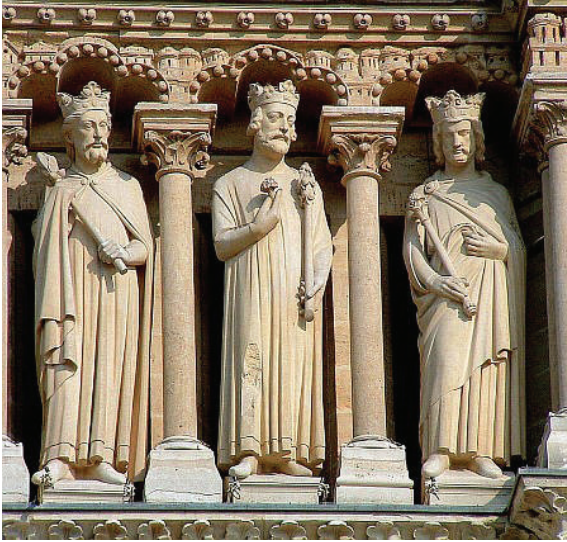
<sup>11</sup> В их числе собор Нотр-Дам в городе Лане (начало строительства 1155 г.), заложенный в 1163 году прославленный парижский собор Нотр-Дам, собор Сен-Жерве-Сен-Проте в Суассоне (начало строительства 1177 г.) и один из самых прославленных благодаря своим витражам Шартрский собор Нотр-Дам, готическая перестройка которого началась в самом конце века, в 1194 году.

Как уже было отмечено, восприятие младшего школьника определяется в значительной мере внешними особенностями воспринимаемого объекта. Это приводит к тому, что ребенок замечает в объекте самое яркое — бросающийся в глаза цвет, непривычную форму, впечатляющую величину. В конгруэнтном младшему школьному возрасту периоде жизни цивилизации XIII – начала XIV столетий эта возрастная особенность находит проявление в небывалой до того времени величине и поразительной пышности готического собора. При этом в информационном плане декоративное убранство собора несет на себе важнейшую нагрузку, передавая языком изобразительного искусства основное содержание Священной истории и христианского вероучения.

Тем самым готический собор становится каменной книгой эпохи, выполняя для человека Средневековья ту же функцию, какую для современного школьника выполняют учебники и учебные пособия. Так, например, главный фасад парижского собора Нотр-Дам помимо огромной витражной розы и трех порталов с многофигурными композициями, повествующими о жизни Богородицы, ее семьи и Страшном суде, содержит еще знаменитую галерею королей<sup>12</sup>, запечатлевшую двадцать восемь библейских царей Израиля и Иудеи (рис. 1). На человека нашего времени эта скульптурная группа, как и другие части собора, оказывает главным образом эстетическое воздействие. Человек Средних веков видел ее иначе. Конечно, его, как и нас, восхищала красота и величие здания (возможно, даже больше, чем нас, ведь он не знал примеров более грандиозных сооружений). Но на первом месте было восприятие храма, как дома Божия, и, что особенно важно, для него это был изваянный из камня конспект Священной истории, который позволял наглядно представить персонажа того или иного библейского сюжета и таким образом запомнить сам сюжет.

Но верхом совершенства является стоящая всего в нескольких сотнях метров

<sup>12</sup> Сегодня фасад собора украшает скульптура, восстановленная в XIX веке. Подлинники были разрушены в годы Великой французской революции, как символ королевского деспотизма. Их фрагменты хранятся в парижском музее Клуни.



**Рис. 1.** Фрагмент галереи королей главного фасада собора Нотр-Дам, XIII век (Франция, Париж)

от парижского Нотр-Дама капелла Сент-Шапель. Построенная королем Людовиком Святым в 1242–1248 годах для хранения Тернового венца Спасителя, сравнительно небольшая капелла содержит 600 квадратных метров замечательных витражей. В них последовательно, шаг за шагом, изображены главные события исторических книг Ветхого Завета, от сотворения мира до Вавилонского плена, и Евангельская история, от рождения Иисуса до Пасхи (рис. 2). Это был уже не конспект, а подробный, наглядный учебник Священной истории.



**Рис. 2.** Фрагмент витража капеллы Сент-Шапель, XIII век (Франция, Париж)

Учебники имеют своих авторов, и вместе с именами первых готических соборов история доносит имена их создателей: Жана

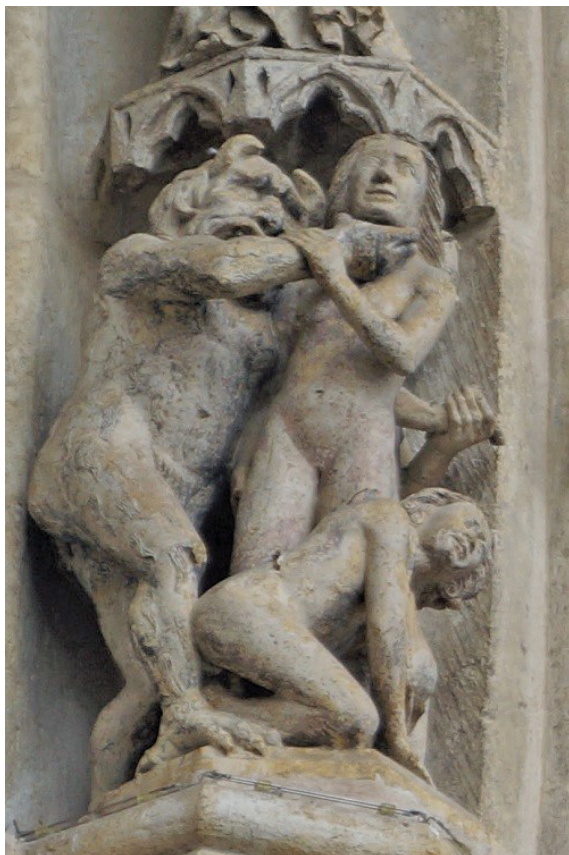
из города Шелля, начавшего возведение парижского Нотр-Дама; Пьера из парижского пригорода Монтре, трудившегося над созданием собора Сен-Дени, а затем, как принято считать, продолжившего строительство парижского Нотр-Дама, Гоше из Реймса, создавшего главный портал Реймского собора и многих других. Сведения об этих мастерах еще чрезвычайно скудны, как скудны знания первоклассника об авторах лежащего в его портфеле букваря, и все же беспмятное детство цивилизации теперь навсегда уходит в прошлое.

Важной особенностью младшего школьного возраста является бурное развитие воображения, которое помогает ребенку осваивать мир, вырываясь за рамки повседневной действительности. Часто в этом возрасте воображение ребенка рисует устрашающие образы, которые его притягивают и пугают одновременно. Особой завораживающей силой обладают страшные рассказы, в которых фигурируют ужасающие существа — привидения, вампиры и различные монстры. Переживание вымышленной угрозы позволяет приобрести опыт преодоления страха и критического отношения к собственным фантазиям. Но, главное, придуманная опасность всегда влечет за собой последующий катарсис. Освобождение от нее сопровождается эмоциональной разрядкой и чувством облегчения, а следы вызванного страшными переживаниями эйфорического эффекта сохраняются в памяти ребенка и становятся основой новых фантазий.

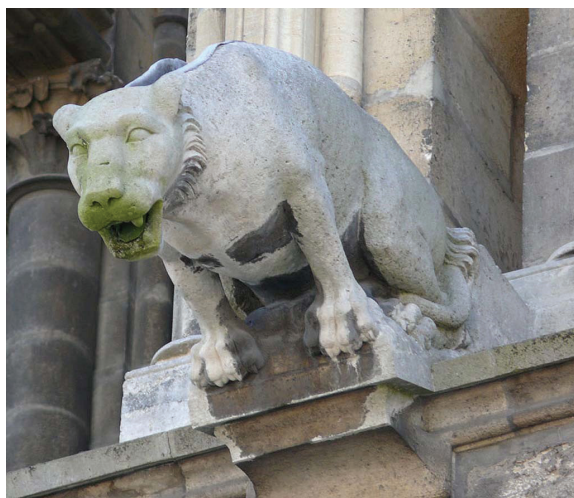
Та же детская тяга к устрашающим образам находит себя в излюбленном мастерами XIII – начала XIV столетий сюжете Страшного суда, без мрачной символики которого не обходится ни один центральный портал средневекового собора. При этом мучения грешников художник нередко представляет с большей фантазией, чем другие сцены (рис. 3).

Но это не единственные изображения монстров в церкви. Детское воображение цивилизации населяет водостоки готических соборов горгульями — каменными изображениями inferнальных человекоподобных или звероподобных существ (рис. 4).

Однако если изображение Страшного суда в храме имеет назидательное значение и освящено церковной традицией, то inferнальные



**Рис. 3.** Страшный суд.  
Фрагмент скульптуры Амьенского собора,  
XIII век (Франция)



**Рис. 4.** Горгулья собора Нотр-Дам  
в Реймсе, XIII век  
(Франция)

горгульи, служащие элементами декора культового здания, — кажущийся нонсенс, противоречащий самому духу и назначению церковного сооружения. Объяснение состоит в том, что в образном восприятии ребенка чудовища, которые вглядываются в человека с церковной крыши, усиливают спасительную роль самой церкви и чувство безопасности, которую человек испытывает укрывшись внутри собора. В целом появление каменных монстров в готической архитектуре XIII века служит еще одним симптомом детского возраста цивилизации.

Такую же катарсическую функцию имели и публичные зрелища, особенно публичные казни, которые в XIII столетии повсеместно приобрели изуверскую жестокость и неизменно привлекали все слои городского населения — от знати до нищих и бедняков. В младшем школьном возрасте чувство эмоционального сопереживания еще не успело сформироваться [10]. Поэтому в конгруэнтном периоде развития цивилизации оно не препятствует тому, что созерцание мучений происходит отстраненно, как бы со стороны, и сопровождается неприкрытым интересом к анатомическим подробностям казни. С нравственной точки зрения происходящее на эшафоте действие воспринимается как справедливое воздаяние за совершенное преступление, прообраз того неизбежного наказания, которое ждет всех закоренелых грешников после Страшного суда. А психологически, согласно закону контраста Вундта [1], страдания казненных усиливают ощущение полноты жизни свидетелей казни.

### Университеты и расцвет теологии

И все же, возможно, самая убедительная аналогия младшего школьного возраста и конгруэнтного ему возраста цивилизации XIII века состоит в том, что и для ребенка, и для цивилизации это время начала систематического образования. Именно в XIII столетии образование в Европе преодолевает случайность и бессистемность прежней поры и приобретает классическую университетскую форму, многие элементы которой

сохранились до нашего времени практически без изменений.

Как в жизни ребенка школьному образованию предшествует этап дошкольного обучения, так и становлению университетской системы предшествовал почти столетний подготовительный период. Его начало принято соотносить с 1088 годом, когда на севере Италии в Болонской школе свободных искусств начал преподавательскую деятельность Ирнерий — один из первых знатоков римского права в Европе. Почти сорок лет он читал превосходные лекции по юриспруденции, сплотив вокруг себя плеяду талантливых последователей. Все это и, не в последнюю очередь, льготы, предоставленные учащимся Болонской школы императором Фридрихом Барбароссой, привлекли в Болонью множество студентов из различных стран, образовавших по примеру цеховых сообществ национальные корпорации. В конце следующего века объединение этих корпораций превратилось в первый в Европе университет.

Схожие школы существовали и в некоторых других итальянских городах — Равенне, Падуе и Салерно, а также в Испании, где на отвоеванных у мавров землях еще жили традиции мусульманских медресе. Но беспокойные южные окраины цивилизации мало привлекали иностранцев. Гораздо более выгодным положением обладала лежащая в центре Западной Европы Франция, где особой популярностью пользовалась парижская богословская школа, расположенная на левом

берегу Сены, близ церкви святой Женеьевы. Одним из основателей школы был Пьер Абеляр (1079–1142) — человек, не уступавший дарованиями Ирнерию, прославивший себя как блестящий лектор, оригинально мыслящий философ и писатель, оставивший потомкам трагическую историю своей любви к юной ученице Элоизе.

Школяры из всей Европы толпами стекались в Париж, создавая здесь, как и в Болонье, национальные сообщества. К концу XII века эти сообщества объединились с преподавателями и получили некоторую автономию, фактически образовав прообраз университета. В 1200 году права Парижского университета были узаконены французским королем, а в 1231 году — специальной буллой папы римского. Спустя 20 лет, в 1253 году, духовник короля Людовика Святого Робер де Сорбон учредил богословский коллеж для бедных, ставший основой теологического факультета Парижского университета и вскоре снискавший славу лучшего богословского центра Европы. С тех пор имя Сорбона закрепилось вначале за этим коллежем, а затем и всем университетом.

Почти в одно время с Парижским университетом создаются знаменитые английские университеты в Оксфорде и Кембридже, а в последующие несколько лет — в испанской Саламанке, итальянской Падуе, французской Тулузе. Всего к началу XIV столетия в Европе действовало 16 университетов, из которых 15 были образованы в XIII веке (рис. 5).

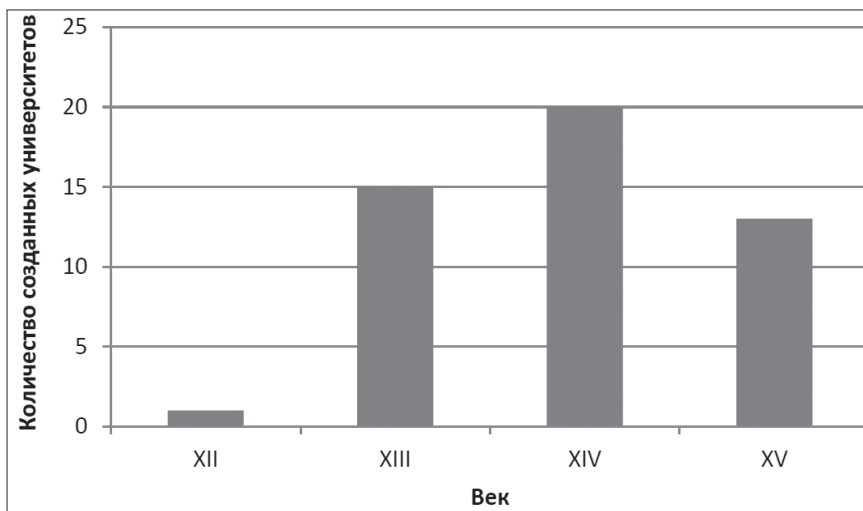


Рис. 5. Количество созданных в Европе университетов с XII по XV век

Итогом начального этапа обучения в школе принято считать формирование у ребенка навыков чтения и письма, овладение простейшими арифметическими действиями и приобретение самого общего представления об окружающем мире. Для ребенка эти знания становятся необходимым фундаментом будущего более полного и детального понимания природы и общества. Точно такого итога образование и философская мысль Европы достигают на рубеже XIII–XIV столетий благодаря усвоению и приспособлению к реалиям века великого античного наследия.

Легче всего шло усвоение античной грамотности. Латынь, которая даже в эпоху полного упадка культуры в темные столетия никогда полностью не уходила из Европы, к этому времени уже давно стала общепризнанным языком научного общения, а ее изучение — обязательной частью школьного обучения. Но если еще в XII веке знанием латыни обладала лишь сравнительно небольшая группа людей, в основном клириков и знати, то спустя столетие ситуация изменилась радикально. О том, сколько людей в Париже к началу XIV века могли говорить, читать и писать на этом языке, указывает тот факт, что район Парижа на левом берегу Сены, где располагался университет и латынь звучала повсеместно, стал называться Латинским кварталом, сохранив это имя до сегодняшнего дня.

Несколько хуже обстояло дело с математикой. Говоря о временах, предшествовавших XIII веку, историк Г. Кёнигсбергер замечает: «Люди в большинстве своем не знали ни счета, ни даже цифр, особенно тех, что больше сотни. Самый популярный литературный жанр того времени, “Жития святых”, почти не сообщал дат рождения и смерти своих героев. Даже из автобиографии Абелья ясно, что он терялся, встречаясь с точными цифрами» [4: с. 54]. Но и здесь произошли существенные перемены. В XII веке английский философ Аделард Батский (1080–1160) после долгого путешествия по Южной Европе и мусульманским странам перевел на латынь с арабского «Начала» Евклида. С XIII по XIX столетия эта книга стала в Европе основным учебником элементарной математики.

Не меньшую роль для последующего развития математики сыграл перевод с арабского на латынь в 1140 году Робертом Честерским книги «Китаб аль-Джебр», написанной в IX веке выдающимся персидским математиком и астрономом Аль-Хорезми. Благодаря этой работе (название которой нашло отражение в термине алгебра) европейская цивилизация впервые смогла познакомиться с арабскими (индийскими) цифрами и построенной с их использованием арифметикой в позиционной десятичной системе счисления, а также началами алгебры и тригонометрии. Несмотря на то, что до XVI столетия в большинстве европейских текстов по-прежнему преобладали римские цифры, уже в первой половине XIII века магистр Парижского университета Александр Виледью (1175–1240) написал небольшой, но быстро получивший известность трактат «Carmen de Algorismo», который в доступной форме знакомил современников с основами арифметики, используя арабские цифры. Таким образом, в XIII веке Европа не только усвоила античную элементарную математику, что открывало перед ней возможность успешно решать многие географические и астрономические задачи, а также производить расчеты строительных конструкций, но и создала задел для будущего развития алгебры и других разделов математики.

Наконец, благодаря новому университетскому образованию в Европе сформировалось целостное систематическое учение об окружающем мире, соединившее христианское богословие с античной философией. К концу XIII века это учение, названное впоследствии школьным учением, или схоластикой (от *лат.* *schola* — школа)<sup>13</sup>, получило свое классическое завершение и в дальнейшем приобрело статус теологического канона.

Подчеркивая схожесть происхождения схоластики и готического искусства, историк и теоретик искусства Э. Панофский отмечал:

<sup>13</sup> Современное негативное значение термина «схоластика» как педантичного умствования и не имеющей практического содержания логической спекуляции, возникло применительно к взглядам представителей этого учения в период его упадка в XV веке.

«Ранняя Схоластика родилась в то же время и в той же среде, в которой зарождалась.

Ранняя готическая архитектура, воплотившаяся в церкви Сен-Дени Аббата Сюжера, и в той, и в другой сфере новый стиль мышления и новый стиль строительства... распространялся из района, который уместался в радиусе менее чем в сто миль с центром в Париже этот район продолжал оставаться центральным для этих явлений на протяжении приблизительно полутора столетий. Здесь, в период правления Людовика Святого, была достигнута «классическая», или апогейная фаза, как в области Готической архитектуры, так и в области Схоластики» [7: с. 51].

Наиболее важное значение для развития схоластики имело состоявшееся в XIII веке «открытие» и оправдание европейским богословием Аристотеля, мнение которого с тех пор в течение многих веков будет определяющим в большинстве наук<sup>14</sup>. Это обстоятельство замечательно еще и потому, что внимание к творчеству Аристотеля пробудилось в европейской цивилизации значительно позже, чем к работам многих других античных авторов, включая его великого учителя Платона<sup>15</sup>. Так же, как в случае с математическим наследием Евклида, интерес к Аристотелю обострился благодаря знакомству Европы с арабской культурой в результате крестовых походов и испанской реконквисты. Искреннее восхищение, которым пользовался живший в языческие времена Аристотель, у ведущих мусульманских мыслителей создавало интригу и не могло остаться незамеченным. Например, выдающийся арабский философ Ибн Рушд (1126–1198) писал: «Этот человек был каноном и образом, который природа создала, чтобы показать пределы человеческого совершенства... Учение Аристотеля — это высшая истина, ибо его ум является вершиной человеческого ума. Поэтому правильно сказано, что божественное провидение сотворило

и дало нам Аристотеля для того, чтобы мы могли узнать все, что доступно познанию. Восхвалим же Бога, который наделил этого человека выдающимся совершенством по сравнению со всеми прочими и дал ему способность вплотную приблизиться к тому высшему величию, которое вообще доступно для людей» (цит. по [4: с. 54]).

Учитывая, что труды Аристотеля в Европе считались утраченными, во второй половине XII века появляется ряд переводов его сочинений с арабского. Среди них наибольшую известность получают переводы и комментарии к ним, выполненных итальянским философом Герардом из Кремоны (1114–1187). Однако все они были не более чем разрозненными фрагментами наследия Аристотеля, не позволявшими представить грандиозность построенной им картины мира.

Ситуация резко изменилась после взятия Константинополя крестоносцами в 1204 году. Именно в результате этого события в Европу попадают полные греческие тексты работ Аристотеля. В очень короткие сроки их сделанные, по-видимому, наспех переводы на латынь становятся общедоступными, вызывая бурную полемику в богословской среде. Следствием этой полемики становится последовавший в 1210 и 1215 годах ряд жестких папских постановлений, запрещающих изучение «Метафизики» и некоторых других сочинений знаменитого философа. Однако по прошествии двух-трех десятков лет интерес к работам Аристотеля начинают проявлять и сами римские первосвященники.

Ведущую роль в полной реабилитации Аристотеля для католического богословия сыграл профессор многих университетов, включая Парижский, епископ Регенсбурга Альберт фон Больштедт, прозванный Великим (1193–1280), снискавший славу одного из самых обширных и разносторонних умов XIII столетия. Его главной заслугой стали понятные для современников подробные комментарии ко всем книгам Аристотеля, фактически возвратившие европейской науке идеи великого ученого через почти восемьсот лет забвения.

Окончательное слово в формировании систематического христианского учения о мире и его Создателе принадлежало любимому

<sup>14</sup> Еще в XIX веке студенты шутили: если не знаешь что отвечать на экзамене, то по любому предмету говори: «Аристотель первым начал его изучение», — и у тебя появится надежда сдать экзамен.

<sup>15</sup> Истолкованные в духе христианского верования идеи Платона принимались многими богословами, подобно Бернару Шартрскому (1070–1130), Аделарду Батскому и др. уже на рубеже XI–XII веков.

ученику Альберта Великого, самому прославленному католическому философу и теологу — Фоме Аквинскому (1225–1274), который так же, как и его учитель, был профессором Парижского университета и в течение десяти лет служил советником папы римского.

В своем главном труде «Сумма теологии», который Фома Аквинский успел закончить всего лишь за год до смерти, он, развивая идеи Аристотеля, утверждал, что все явления в мире существуют как потенция и актуальность. «Чистая потенциальность» — это материя, которая характеризуется лишь пассивной восприимчивостью к воздействию извне. Материя, обретая форму и становясь вещью, временно приобретает актуальность. Абсолютной же актуальностью обладает только Бог. Он актуален в любой точке пространства и времени. Бог является не только перводвигателем всего сущего, началом всякого движения, но и его конечной целью. Душа человека бессмертна и стремится приблизиться к Богу посредством психических процессов, которые располагаются как ступени лестницы, ведущей к Его познанию. В основе психической деятельности

лежит интенция — направленность сознания на объект. Она связывает между собой психические структуры различного уровня и поднимает душу от простейших влечений до познания Бога.

Учение Фомы Аквинского стало непревзойденным до наших дней компендиумом религиозного представления о мире. Однако, несмотря на близость его создателя к папскому престолу, оно не сразу получило признание, и вскоре после смерти Фомы Аквинского некоторые положения его учения даже были осуждены парижским архиепископом. Но все споры о значении Аристотеля для католического богословия закончились в 1323 году, когда папа Иоанн XXII причислил Фому Аквинского к лику святых. С тех пор его учение стало теологическим канонem и одновременно итогом начального этапа формирования рассудочно-рационального представления цивилизации об окружающем мире. Достижением этого итога в жизни цивилизации, как и в жизни ребенка, заканчивается период «младшего школьного возраста».

### Литература

1. Вундт В. Очерк психологии. М.: Изд. Моск. Психологического Общества, 1897. 336 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
3. Дионисий. Ареопагит. О небесной иерархии. СПб.: Глагол. Изд-во РХГИ – Университетская книга, 1997. 187 с.
4. Кёнигсбергер Г. Средневековая Европа, 400–1500 годы. М.: Изд-во «Весь Мир», 2001. 384 с.
5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2000. 443 с.
6. Панофский Э. Аббат Сюжер и Аббатство Сен-Дени // Богословие в культуре средневековья. Киев: Христианское братство «Путь к истине», 1992. С. 79–118.
7. Панофский Э. Готическая архитектура и схоластика // Богословие в культуре средневековья. Киев: Христианское братство «Путь к истине», 1992. С. 49–78.
8. Психология человека от рождения до смерти: Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 651 с.
9. Рыжов Б. Н. Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
10. Рыжов Д. М. Младший школьный возраст как сенситивный период развития эмоционального интеллекта // Среднее профессиональное образование. 2013. № 2. С. 29–31.
11. Хейзинга Й. Осень Средневековья. СПб.: Изд. Лимбаха, 2013. 768 с.

### References

1. Wundt W. Outlines of Psychology. M.: Publishing House. Moscow Psychological Society, 1897. 336 p.
2. Davydov V. V. Problems of Developing Training. M., 1996. 544 p.
3. Dionysius. The Areopagite On the Celestial Hierarchy. SPb.: Verb – Publishing house, RGGI – University book, 1997. 187 p.



4. **Königsberger G.** Medieval Europe, 400–1500 years. M.: The Publishing House «Ves Mir», 2001. 384 с.
5. **Obukhova L. F.** Age psychology. M.: Pedagogical society of Russia, 2000. 443 p.
6. **Panofsky E.** Abbot Suger and Abbey of Saint-Denis // A Theology in the Culture of the Middle Ages. Kiev: Christian fellowship «Path to truth», 1992. P. 79–118.
7. **Panofsky E.** Gothic architecture and scholasticism // A Theology in the Culture of the Middle Ages. Kiev: Christian fellowship «Path to truth», 1992. P. 49–78.
8. The Human Psychology from Birth to Death: Psychological Atlas of the Human / Ed. by A. A. Reina. SPb.: Praym, 2007. 651 p.
9. **Ryzhov B. N.** Systems periodization of the development // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 5–24.
10. **Ryzhov D. M.** Primary School Age as a Sensitive Period of Emotional Intellect Development // Secondary Professional Education. 2013. № 2. P. 29–31.
11. **Huizinga J.** The Autumn of the Middle Ages. SPb.: Ed. Limbach, 2013. 768 p.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ  
КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА. И. П. ПНИН**

*Д. В. Иванов,*  
НГПУ, Новосибирск

В статье рассматриваются ведущие идеи видного деятеля российского просветительства И. П. Пнина, внесшего свой необычный вклад в развитие отечественной психологической мысли в конце XVIII – начале XIX столетия. В статье используются историко-психологическая реконструкция, библиографический метод, способствующий систематизации основных материалов и источников, а также психологическая интерпретация представлений русского просветителя о человеке и человеческой природе, борьбе и тех принципах, которые позволили ему описывать психологические феномены.

*Ключевые слова:* нравственная психология; человеческая природа; система психологических понятий; борьба; человек борющийся; разумность; чувственность; добродетельность.

**PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA IN THE END OF THE 18<sup>TH</sup>  
AND IN THE BEGINNING OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURIES. I.P. PNIN**

*D. V. Ivanov,*  
NSPU, Novosibirsk

The article deals with the idea of a prominent leading figure of the Russian Enlightenment I.P. Pnin, who has made a significant contribution to the development of Russian psychological thought at the beginning of the XIX century. The article uses the historical-psychological reconstruction, bibliographic method that promotes ordering of basic materials and sources, as well as the psychological interpretation of Russian educator's representations about a man and human nature, a struggle and principles that have allowed him to describe the psychological phenomena.

*Keywords:* moral psychology; human nature; the system of psychological concepts; struggle; struggling people; intelligence; sensitivity; righteousness.

**Введение**

Отечественная психологическая мысль при ближайшем рассмотрении оказывается оригинальной и весьма значимой для формирования общего контекста мирового психологического знания благодаря длительности и уникальности пути своего становления и развития [28: с. 164]. Реконструкция и интерпретация отечественной философско-психологической рефлексии, позволяет обнаружить «национальные особенности» (Б. Н. Рыжов), среди которых: самостоятельный научный поиск, ведущий к созиданию оригинальных «систем», объясняющих природу человека, богатство его внутреннего мира (психику) и взаимоотношений с миром, близость философско-психологических идей к поэтическому творчеству.

История отечественной психологической мысли, берущая исток в системном

обосновании происходящих с ней событий, помогает рассматривать путь ее становления и развития во взаимосвязи всех аспектов такого развития [26].

Для составления общего представления о развитии психологической мысли в России конца XVIII – начала XIX в. ценной «системой взглядов» явились философско-лирические произведения, статьи, переводы, трактаты видного деятеля отечественного просветительства — И. П. Пнина, поднимавшего вопросы о сущности человеческой природы, борьбы и отношений с миром.

**И. П. Пнин:  
этапы жизненного пути**

Жизненный путь Ивана Петровича Пнина (1773–1805) — русского поэта, переводчика, философа и психолога характерен

для эпохи позднего Просвещения, ровесником которой он был. Сложные перипетии судьбы незаконнорожденного сына высокородного екатерининского вельможи Н. В. Репнина были опосредованы условиями воспитания, обучения, прохождения службы, того образа жизни и социальных отношений, которые были свойственны его времени.

Пнин, прошедший недолгий жизненный путь, остался в истории философско-психологической мысли в России конца XVIII – начала XIX в. как талантливый «отрок», блестящий офицер, «поэт-философ» (Н. П. Брусилов) [3: с. 57], переводчик и философствующий психолог. Его принято считать «крупным» и «оригинальным» мыслителем, общественным деятелем, предшественником декабристов, оказавшим значительное влияние на формирование их мировоззрения [5: с. 69; 8: с. 67]. Пнина называют «русским гольбахянцем конца XVIII века» (И. К. Луппол), подчеркивая его роль в распространении в России идей французского просветителя П. Гольбаха. «Яркая личность» Пнина-гуманиста рассматривается также как «переходная» от А. Н. Радищева к декабристам [14: с. 219]. Последняя характеристика Пнина важна для понимания тех качественных изменений, которые стали происходить в отечественной философско-психологической мысли конца XVIII – начала XIX в., поскольку помогает понять ее путь во взаимосвязи с судьбой самого мыслителя.

В детстве Пнин воспитывался как «сын вельможи», получив хорошую подготовку «в языках» и естественных науках. По воспоминаниям его современников, подобного рода «домашнее» воспитание содержало практические навыки для будущей службы (подготовительные упражнения и сами упражнения в фехтовании, ведении боя и борьбы, военные игры), умение вести себя в обществе («обходительность» и «галантность») [11: с. 49–64]. Происходило знакомство с основами морали и необходимыми религиозными ритуалами, но главное — осознание базисного кардиогностического принципа русской психологии, которое приходило вместе с восприятием образов патриотической, православной литературы (житийные произведения, поучения и послания, апокрифы и др.), становившееся

началом формирования собственного душевного опыта. Поощрялось также отображение в дневниковых записях событий, происходящих в эмоциональном, умственном и нравственном становлении юного воспитанника. Его собственный душевный опыт, как «сердцеведение», становился направляющим в поисках верных путей развития «себя». Отличительной особенностью такого воспитанника был талант к сочинительству, он писал стихи и оды, проявляя чувственную сторону своей личности.

Сам Пнин начал сочинять стихи уже «в младенчестве», причем, по воспоминаниям близко знавших его современников, такие, которые могли бы «сделать честь» человеку в «совершенном возрасте» [3: с. 60].

В десятилетнем возрасте Пнина отдали в Университетский благородный пансион. Открытый в 1778 г. при активном участии виднейшего просветителя и куратора Московского университета — М. М. Хераскова [21: с. 12; 101–102, 211, 222], пансион стал своего рода «блистательным учебным заведением», где нашлось место для талантливой молодежи, существенно повлиявшей на отечественную культуру в наступающем уже XIX столетии. Взгляды самого Хераскова — поэта, философа, общественного деятеля — повлияли на развитие психологической мысли в России второй половины XVIII в. Его дидактические представления становились основанием системы воспитания в пансионе.

Среди «сотоварищей» Пнина по пансиону были: А. А. Шаховской (поэт, драматург), Д. И. Вельяшев-Волынцев (поэт, редактор, драматург и переводчик), А. С. Кайсаров (литератор, ученый — доктор философии, филолог), М. С. Кайсаров (поэт и переводчик), А. Ф. Войков (поэт, литературный критик, член Российской академии наук), П. А. Кикин и И. Н. Инзов (авторы небольших стихотворных произведений, переводов, блестящие военные, покровители художников и поэтов). Спустя годы Пнин поддерживал с ними отношения. Младшими современниками Пнина, обучавшимися в пансионе и продолжившими просветительские традиции нравственной психологии, заложенные в XVIII в., явились В. А. Жуковский (автор ряда философско-психологических статей

о явлениях эмоционально-чувственного мира личности), В. Ф. Одоевский («любомудр» и автор «Психологических заметок»), М. Ю. Лермонтов (гений философско-психологической лирики) и многие другие. Плеяда талантливых личностей, окружавших юного Пнина, помогала в раскрытии его собственных дарований, формировании философско-поэтического образа мыслей, а также способов их выражения. Известно, что в пятнадцатилетнем возрасте Пнин написал оду, которая, к сожалению, не сохранилась [22: с. 22]. Однако это говорило о возрастающей потребности в проявлении своих способностей.

Сама атмосфера пансиона, где обучался юный Пнин, программа воспитания и обучения были ориентированы на создание творческой обстановки. В пансионе была большая библиотека, при этом поощрялось книголюбство и собиранье личных библиотек, совместное чтение литературы и «литературные опыты». Пансионеры могли публиковать свои «опыты», «труды» в периодических изданиях, среди которых «Распускающийся цветок» (1787), «Полезное упражнение юношества» (1789) и др. Для преподавания были «приготовлены» наглядные пособия, разнообразные коллекции и кабинеты, «математические» и музыкальные инструменты и т. п. Здесь преподавали университетские профессора, вырабатывались новые принципы воспитания и обучения, готовились и публиковались учебные пособия. Считалось, что обучение должно быть «основательным», а воспитание — ориентировано на развитие нравственности (добродетельности), что способствовало стремлению выпускника пансиона к высшим человеческим идеалам, к постижению «истины» [21: с. 16, 76, 318, 428–429]. Вспоминая о Пнине, один из его друзей-биографов — Н. П. Брусилов — отмечает, что все его «творения» были исполнены «духа» поэзии, чувства добродетели и, что важно, «истины», которые составили «совершенство образованного человека» [3: с. 58–59]. Пнин оправдал возлагаемые на него надежды наставников пансиона.

Выпустившийся из пансиона Пнин показал «похвальные успехи» в богословии, геометрии, геодезии, рисовании и чистописании,

русском слоге, немецком и французском языках, поступал «добропорядочно». Знание языков позволило ему переводить сочинения зарубежных авторов, знакомясь с их идеями и теориями.

Свое обучение Пнин продолжил в Артиллерийско-инженерном кадетском корпусе, где требования ограничивались подготовкой в военном деле и необходимой «шагистикой» [3: с. 58; 15: с. 103]. Талантливый «отрок» готовился к карьере военного. Уже в 1790 г. он был участником похода «на финских водах против шведов», командовал «пловучей батареей», а позже до 1796 г. находился на военной службе.

После отставки в 1797 г. Пнин начинает свою литературную, публицистическую и «изыскательскую» деятельность. Совместно со своим единомышленником — А. Ф. Бестужевым (отцом четверых братьев декабристов Бестужевых), — с которым познакомился еще во времена своего обучения в Артиллерийско-инженерном кадетском корпусе, где последний был корпусным офицером, Пнин организует издание журнала. Периодическое издание Пнина — Бестужева — «Санкт-Петербургский журнал» выходило ежемесячно в 1798 г. [3; 5: с. 76; 7: с. 164, 247; 8: с. 69; 15: с. 107–144]. Произошло это на фоне ушедших в прошлое новиковских, сумароковских, херасковских, крыловских журналов, где помимо всего важного, просветительского были представлены основные достижения психологической мысли эпохи Просвещения. Журнал Пнина с его философско-психологическим, философско-лирическим содержанием стал мостом через застывшую бездну страха, лжи и лицемерия короткого павловского времени, предоставив своему читателю возможность узнать о новых идеях и взглядах на человека, его природу, общество. Поэтические произведения Пнина, опубликованные в этом журнале стали «своего рода литературным комментарием» (В. Н. Орлов) к его публицистическим, философско-психологическим сочинениям, отражением воззрений на человека, его природу и борьбу.

В 1801 г. для Пнина произошло значимое событие — состоялось его знакомство с А. Н. Радищевым [8: с. 67; 15: с. 147;

25: с. 241–242]. Он «с восторгом» слушал Радищева, в чьих трудах философско-психологическая мысль XVIII в. достигла вершины своего развития [23: с. 71–79; 31: с. 361–395], стал его идейным последователем. Радищевская «философия как судьба» (Т. В. Артемьева) [1: с. 156–159] Пнину была хорошо известна. Он же явился автором поэтического произведения «На смерть Радищева» в 1802 г. [20: с. 62; 27: с. 177–178], где подвел итог радищевскому философствованию и деятельности как ценности общего блага.

В самом начале правления Александра I Пнин возвращается на государственную службу [3: с. 57–58]. Хотя пришло время «двуличности» и «переменчивости» александровской эпохи [7: с. 247], период с 1802 г. по 1805 г. считается временем расцвета в творчестве Пнина, когда им были написаны произведения, содержащие его мировоззренческие установки и смысловые контексты, значимые для понимания отечественной психологической мысли той поры. Среди этих произведений и «Опыт о просвещении относительно к России» (1804) [18; 20: с. 119–161; 27: с. 179–231]. Произведение стало знаковым в плане обобщения идей, связанных с пониманием предназначения человека в обществе и развития его возможностей (способностей). Это сочинение произвело глубокое впечатление на юного В. Ф. Одоевского, обучавшегося, как и Пнин, в Благородном пансионе, ставшего впоследствии литератором, философствующим психологом-просветителем XIX в. Идеи Пнина побудят и друга Одоевского — Д. В. Веневитинова — к созданию «теории» самосовершенствования человека путем самопознания. Творческое наследие мыслителя окажет влияние на формирующуюся проблематику русской психологической мысли первой половины XIX в.

Незадолго до смерти в 1805 г. Пнина избирают президентом Вольного общества любителей словесности, наук и художеств [3; 15: с. 158, 265–266; 20: с. 266], что явилось подтверждением его высокого авторитета в обществе, признанием литературных, научных заслуг и таланта. Однако, оставив незавершенными ряд своих философско-психологических идей и теорий, «странник мира» ушел «навсегда» (К. Н. Батюшков).

В истории не сохранилось художественно-графического изображения русского мыслителя, но благодаря литературному портретированию, представленному в воспоминаниях, заметках его современников, можно в общих, скорее, в социально-психологических, чертах представить образ Пнина. Вспоминают, что он был невысокого роста, худощав, «очень жив в движениях своих» (Н. И. Греч), «юности краса» (К. Н. Батюшков), «пленил своей душой» (Н. Ф. Остолопов), «соединял ум с кроткою душой» (А. А. Писарев), с восторгом предавался «чувствам дружества», был полезен согражданам (К. Н. Батюшков), «имел сердце нежное, чувствительное» (Н. П. Брусилов), оказывал помощь нуждающимся, его воспитание позволяло быть любезным в обращении с окружающими («любезен в обществе бывал»), а образование — глубоко мыслящим и остроумным человеком [2: с. 352; 3; 20: с. 225–232; 22]. Пнин — герой, не боявшийся в своих «творениях правду говорить» (Н. Ф. Остолопов). Отметим важную особенность приведенного образа: он — сочетание прекрасного и нравственного в человеке. Иными словами, Пнин имел «способность избирать наилучшее» [16: с. 430], фактически представлял собой «явление калокагатии», значимое для русской психологической мысли, воспринявшей «великие психологические системы античности» (Б. Н. Рыжов), а среди них и платоновское наследие еще на заре своего зарождения и становления.

В истории психологии источниками для реконструкции идей, взглядов, теорий и концепций мыслителей прошлого могут служить как их произведения (труды, трактаты, диссертации, статьи, философско-лирические сочинения), так и документы, аутентичные эпохе их создания, отражающие условия, способствующие объяснению образа мышления и образа жизни авторов. Творческое наследие Пнина разнообразно по своему содержанию, оно включает не только статьи и трактаты, но и сочинения философско-лирического характера. Однако, несмотря на интерес к творческому наследию Пнина, как показывает библиографический анализ, вне научного рассмотрения, остаются его психологические идеи и теории, которые сопутствуют философским, правовым,

историческим, экономическим и педагогическим взглядам, поэтическим опытам и достижениям этого мыслителя [3; 5: с. 69–72; 8; 10: с. 198–203; 336–340; 13; 14: с. 219–251; 15: с. 91–207; 22]. Тем не менее психологические идеи и теории русского мыслителя могут быть выделены из общего потока его научной рефлексии, реконструированы и интерпретированы с учетом сложившейся традиции изучения «психологических текстов» эпохи Просвещения [9]. Психологические взгляды Пнина имеют очертания «системы», хотя и носят незаконченный характер. Важным остается значение этих взглядов, поскольку на переломе столетий они являются показательными для не останавливающегося в угоду неблагоприятно складывающимся социально-историческим условиям общего хода развития психологической мысли в России.

#### **И. П. Пнин: круг основных психологических взглядов и представлений**

Наш современник, историк психологии Б. Н. Рыжов убедительно доказывает, что там, где появляется система психологических понятий, формируется психологическое знание [26; 28; 29]. Историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация творческого наследия Пнина [17; 18; 19; 20; 27: с. 167–246] позволили обнаружить особенности тех психологических взглядов (представлений) системного характера, которые адекватны эпохе позднего Просвещения в России, а именно относятся к концу XVIII – самому началу XIX в. Во-первых, это — интерес к «учениям», «психологическим системам» (Б. Н. Рыжов) западноевропейских просветителей; во-вторых, постоянное желание самостоятельного творчества в вопросах о человеческой природе; в-третьих, использование метафорических понятий и аллегорических сравнений в построении собственных психологических систем.

Для Пнина одним из значимых авторитетов в области философско-психологической мысли был французский просветитель П. Гольбах, продолживший дело своего

соотечественника Э. Кондильяка, одного из основателей западноевропейской психологии Нового времени. Историк психологии Б. Н. Рыжов указывает на Кондильяка как на первого философа и психолога, отчетливо произнесшего термин «система» [28: с. 76], а на Гольбаха, его младшего современника, как на использовавшего это понятие в своем серьезном научном трактате «Система природы, или о законах мира физического и мира духовного» [6].

Пнин как «последний романтик» французского просветительского материализма, участвовавший в переводе гольбаховских работ, буквально пойдет по стопам русских мыслителей раннего Просвещения — В. Н. Татищева, А. Д. Кантемира и др., — которые своими истолкованиями сочинений зарубежных теоретиков внесли существенный вклад в развитие отечественного психологического тезауруса, системы психологических понятий и практически взаимоувязали российскую психологическую мысль с западноевропейской.

У Пнина сложились собственные философско-психологические взгляды на природу человека, богатство внутреннего мира (психику), борьбу и отношения с обществом, которые он, несмотря на всё обездвизивающий мороз времени правления Павла I, когда «уста замерзали на вскрике», смог метафорически выразить, а в начале alexандровской эпохи теоретически обобщить. Философско-психологические взгляды Пнина опираются, с одной стороны, на просветительскую идею о приоритете разума в поведении человека и его отношений с миром, а с другой — на кардиогностический принцип («сердцеведение»), традиционно значимый для русской философско-психологической мысли. Пнин предполагает, что богатство внутреннего мира (психики) человека, многообразие форм психической жизни есть содержание необходимых свойств, функций индивида, неповторимости его в обществе.

В понимании человеческого познания у Пнина обнаруживаются философско-психологические взгляды, включающие «понятия» ощущения и восприятия, чувства и воли, памяти, размышления (суждения), воображения, разума и речи человека.

Человеческие ощущения помогают индивиду проживать «порядок мира» — обычный или необычный ход вещей. Человек ощущает этот мир, отзываясь на изменения в нем. Восприятие осуществляется как сознательная и активная деятельность преобразующего этот мир человека, когда раскрываются его потенциальные возможности, заключенные в предметных отношениях («каждый мне предмет гласит»), также происходит оценивание различных впечатлений в ходе познания.

Память индивидуальна, социально и исторически ценна, она формирует пространство жизненной ретроспективы человека, позволяет обобщать его личный опыт. Память подвержена «изменениям» в ходе развития и обучения человека, поэтому есть возможность ее «улучшения».

Мышление человека (размышления, суждения, разум) также подвержено качественному преобразованию в ходе познавательной деятельности. Оно может проявлять себя в виде мыслительной активности («дал мысли тело»), верных суждений («проникнуть естества законы»), позволяющих обнаружить способности человека, в разнообразных мыслительных продуктах (идеях, умозаключениях, теориях). Размышления и суждения становятся показателями жизнеотношения человека, его способности к конструированию мира «из хаоса вещей нестройных».

Речь позволяет человеку выразить свое отношение к миру («ты знаки дал речам»). Она социально значима, способствует самовыражению человека, его творческой активности — «средство сообщения» понятий, «чувств», желаний. Речь дает возможность для соединения знания, отношения к нему и смыслового содержания. В ходе своего развития и познания человек преобразовывает «россыпь» слов в смыслоречевое отношение к себе, миру и обществу. Он выражает эмоциональное отношение к жизни общества и к другим людям. Речь закрепляет («сообщает») разнообразие мыслительной деятельности в высказываниях и «тексте» — сочинениях, передающих смысл заинтересованным окружающим. Внимание уделяется культуре речи. Возникает необходимость в правильном произношении, изложении «мысли»,

выразительности речи и ее «воздейственности» на других.

Признается ведущая роль художественного слова и воображения в познании человеком законов мироздания («проникнуть естества законы»). Поэтическое знание направляет человеческое воображение на воссоздание, «сотворение» тех картин мира, которые еще пока недоступны для разума («духом в облаках паришь»). Это позволяет человеку «согласиться» со своей природой и окружающим миром, достигать душевного величия, различать добро и зло, воспринимать себя героем-борцом.

Чувства человека — его «сердечные» переживания, личное отношение к жизни и самому себе. Самые значимые — моральные (нравственные) чувства, связанные с человеческими принципами, правилами поведения и отношением людей друг к другу, верное исполнение которых влечет за собой положительные переживания. Чувства патриотизма, дружбы, любви и борьбы (героического) становятся основополагающими в пнинском описании человеческой природы. «Чувства человека» очень значимы для Пнина-«сердцевода», его объяснений природы человека. Здесь сказалась ментальная установка, ориентирующая на мировосприятие и мироощущение с позиций кардиогностического принципа («психология сердца»), столь выпукло проявляемого в русской психологической мысли. Метафора «сердце» объясняет у Пнина объединение чувственного и разумного (эмоционального и рационального, телесного и духовного) в природе русского человека. Она направляет взгляд русского просветителя в сторону развития нравственной психологии, делая его мысль идеархической, а именно формирующей «общий поток идей», который в связи с их оценкой последователями Пнина станет значимым для отечественной психологии.

Воля помогает человеку преодолевать трудности, возникающие в его жизнедеятельности («стихам слушаться велишь»). Истоки воли обнаруживаются в потребностях человека. Однако, если Гольбах утверждал, что внешних причин (материальных потребностей) может быть достаточно для объяснения

активности индивида, его поведения («поко- лику предметы производят в нас впечатления» [17: с. 63]), то Пнин видит необходимость в социальных и познавательных потребностях человека. Сам Пнин, по воспоминаниям его современников, всегда испытывал потребность «быть полезным людям» — своим «согражданам», оказывать помощь нуждающимся, отдаваться «чувствам дружества», «иметь сердце нежное, чувствительное» (К. Н. Батюшков, Н. П. Брусилов). Реализация этой социальной потребности подразумевает такое качество личности, как «душевность», а стремление увидеть результат собственной «душевной работы» — наличие твердой воли у человека. Желание Пнина познавать мир и человека, обозначенное как познавательная потребность, представляет бесконечное множество оттенков и граней его духовной жизни, дает возможность различать аспекты в истолковании и интерпретации его «текстов». Жизнедеятельность этого русского мыслителя вполне отвечала тем идеалам и убеждениям, которые он хотел донести до сограждан в своей философско-лирической, психологической мысли.

Можно заметить, что круг основных психологических взглядов и представлений у Пнина достаточно широк, он отвечает сложившейся просветительской традиции русской психологической мысли эпохи Просвещения. Идеи и теории Пнина могут быть поняты в общем контексте психологических взглядов его предшественников (В. Н. Татищев, А. Д. Кантемир, М. В. Ломоносов, А. П. Сумароков, А. Н. Радищев, М. М. Херасков, Н. И. Новиков, Я. Б. Княжнин, И. А. Крылов и др.), той системы психологических понятий и профессионального тезауруса, которые органично включили метафоры и аллегории для объяснения природы человека, его борьбы и отношений с миром.

Когда-то Л. С. Выготский настаивал на необходимости изучения всех взглядов на проблемы психологии, ему была нужна история психологии на которую «осела пыль веков» [4: с. 428], поскольку именно в ней он видел живую связь различных времен зарождения, становления и развития психологической мысли. Психологические взгляды Пнина — это часть той истории отечественной психологии,

на которую осела эта самая «пыль веков», и в то же время они — живая связь мнений и идеалов, ценных для российской психологической мысли конца XVIII — начала XIX в. Тем более что к этому можно добавить то, что подобного рода «философско-психологические опыты» в продолжение общего пути развития психологической мысли в России в эпоху Просвещения станут востребованы у друга Пнина — К. Н. Батюшкова, который будет писать «речи» и «диссертации» на философско-психологические темы [2: с. 31–39, 39–46, 148–163; и др.], у выпускников пнинской *alma mater* — «пансионеров» В. А. Жуковского, В. Ф. Одоевского, а также у Д. В. Веневитинова, П. Я. Чаадаева, декабристов. Просветительская психологическая мысль обогатится идеями и теориями, достойными рассмотрения в психологии и в XXI столетии, продолжающей поиск ответов на вопросы о человеческой природе.

#### И. П. Пнин:

#### человек — борец и зиждитель вселенной

В российской психологической мысли конца XVIII — начала XIX в. проблема человека, его борьбы и отношений с миром оставалась значимой для просветительской рефлексии. Сам человек идеализируется, ему приписываются высокие устремления, он добродетелен и достоин стать счастливым в обществе и индивидуально. Человек выделяется на фоне общества, он — индивидуальность, готовая к совершенствованию и подвигу. Интересен для мыслителей внутренний мир человека, мир его субъективных ощущений и представлений. Исследователи указывают на различные источники, в которых отразилось своеобразие общих культурных тенденций эпохи, воплощенных в психологической рефлексии о человеческой природе, его борьбе и отношениях с обществом [1; 11; 12; 23: с. 56–81, 163–187].

Проблема человека рассматривается также с позиции идей историзма, которые в XVIII столетии активно проникают в психологическую мысль. Поэтому вполне объясним возникающий здесь неудержимый интерес к принципу, объединяющему вещи



в их соотношении, а не в абсолютном восприятии (Б. Н. Рыжов) [28: с. 75–76]. Идея историзма и «естественночеловеческого идеала» захватывает французских просветителей (Дж. Вико, Ш. Монтескье, П. Гольбах и др.), зарождается на российской почве благодаря взглядам русских мыслителей (В. Н. Татищев, А. Д. Кантемир, А. П. Сумароков, М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев). Психические свойства и функции человека представляются в контексте этих идей результатом длительного развития культуры и запросов, потребностей общества. Кроме того, в результате увлеченности французскими просветительскими идеями (а мы делаем акцент именно на них в связи с рассмотрением идей Пнина), где приоритет отводился всему земному, социальному, в отечественной философско-психологической мысли актуализировался деистический (от *лат. dius* — бог) взгляд на мир. Сторонники деизма признавали Божество создателем мира. Этим положением, например, русские деисты отличались от французских атеистов и материалистов, отвергавших существование Бога как творца вселенной. Однако отечественные сторонники деизма отрицали роль Божества в судьбах людей и его вмешательство в ход развития природы и человеческого общества, выдвигали требование о согласовании религии с естественным разумом [10: с. 190]. Согласно сложившейся традиции принято считать, что философско-психологическое мировоззрение Пнина носило деистический характер [10: с. 199; 23: с. 33]. В соответствии с таким мировоззрением Пнин признает мир («где есть порядок, есть и воля») божьим творением, развивающимся, впрочем, по собственным законам, где человеку («везде твои дела встречаю») принадлежит ведущая роль. Как последователь Радищева он придерживался идеи историзма и значимости культуры при обобщении своих взглядов на человека и его отношений с обществом.

Человек — «природы лучшее создание» — рассматривался как целостное существо, чувствующее и рассуждающее, способное к общезнанию с себе подобными, «трудом» и «опытностью» изменяющим свою «судьбу». Человеческая природа представлялась «совокупностью» качеств и свойств, данных индивиду, которые он может совершенствовать

«естеством» и «силой» воспитания. Для Пнина человек — чувствующий («сердечный»), мыслящий («разумный») и действующий («трудолюбивый») в неповторимых ситуациях своей жизни и борьбы.

Пнин наполняет содержание психологических феноменов новыми смысловыми оттенками благодаря философско-лирическому подходу к их описанию. Даже законы «естества» приобретают философско-лирическое «звучание», характерное для просветительского века (А. Д. Кантемир, М. В. Ломоносов, А. П. Сумароков, М. М. Херасков, Я. Б. Княжнин, А. Н. Радищев).

Высказывания Пнина о человеке обнаруживают практически возрожденческое очарование им и его «достоинствами». Пнин восхищается человеком, он видит его борцом и «истинным гражданином», пришедшим вместе с «великим обществом людей», носителем духа народа. Такой народ мыслитель наделяет рядом качеств, среди которых трудолюбие, бескорыстие, беспристрастность и жертвенность. Приобщаясь к духу и культуре своего народа и «отечества», человек воспитывает в себе лучшие качества. Пнин продолжает рассмотрение вопроса о «истинном сыне отечества», поднятом русскими просветителями, в частности его «наставником» — А. Н. Радищевым [24]. Для Пнина существует «человек естественный», который, скорее, пример исторического прошлого человеческой цивилизации, а также «человек гражданственный» — идеал его описательных характеристик. Пнин «находит» «исключительные» добродетели, которые соответствуют его представлению о «истинном сыне отечества» — «человеке гражданственном». Такого человека он видит трудолюбивым, честным, законопослушным, благочестивым, готовым к самопожертвованию «пользам отечества». Эти характеристики становятся моделями пнинской «теории человека».

Пнин — сторонник самой идеи совершенствования и развития человеческой природы. Он обращает внимание на необходимость создания условий для улучшения природы человека, «поощрения» его «дарования», «награждения» его «трудов», прославления, «венчания славой» «патриотических

подвигов» [18: с. 136]. Мыслитель говорит о необходимости «труда» для «истинного сына отечества», имеющего «сердце образованным нравственностью, а ум — учением». Заметим, что в XVIII в. труд и производство становятся «идеалом цивилизации» [30: с. 60], поэтому человек рассматривается с точки зрения его полезности в деле общего «производства» на благо отечества. В духе просветительской традиции Пнин видит человека зиждителем, творцом человеческой культуры, человеческой «вселенной». Человеку подвласно практически всё в видимом мире («царь земли, царь вселенной»).

«Чрез трудолюбие, которое дает жизнь» предлагалось развивать человеческую добродетель. «Способность трудиться» — важное условие человеческого счастья. Пнин разделяет идею русских просветителей о возможном «благополучии» человека, достижении им счастья. Он считает, что человек «каждую минуту» стремится к «доставлению» себе блага. Социальная значимость человека уже предполагает удовлетворенность жизнью. Однако счастье, благо («благополучие») рассматриваются скорее как этическая категория, особенностью которой является ее императивный, оценивающий и мотивирующий характер. Преодолевая себя, стремясь к «пользам отечества» и познанию (стать добродетельным и просвещенным) человек реализует свое право на счастье. Неудивителен поэтому пафос борьбы, пронизывающий сочинения Пнина. Человеку необходимо бороться, достигая добродетелей и становясь достойным своих «должностей», человеческих и гражданственных.

Русский просветитель считает, что борьба актуализируется причинами, значимыми для общества, она — ценность, представленная в сознании каждого. Он различает борьбу относительно ее возникновения и направленности («естественными побуждениями»), выделяет общественно полезные, личностно ценные и «армейско-военные» причины борьбы. Личностно ценная борьба помогает человеку регулировать свои потенциальные возможности, проявлять способности, а армейско-военная — стимулирует у него героическое поведение и доминирование воинского

авторитета. Понимание общественно полезной борьбы, способствующей движению «народного духа», говорит об определенном синтезе личного и общественного, о зарождении «языка» в описании психологии «социального» человека, которым воспользуются просветители уже XIX столетия. Борьба и ее «причинности» различаются у Пнина по своим модусам и характеристикам. «Человек естественный» со своей витальной борьбой, направленной на достижение собственных, ценных для него целей, обеспечивает защиту материальных интересов. «Человек гражданственный», состоявшийся в обществе («сердце должно быть исполнено благородной гордости» [18: с. 59]), готов к борьбе, целью которой служат глубокие смыслы, отражающие высокие героические и патриотические идеалы. «Пнинский борющийся человек» добродетелен и просвещен, способен преодолевать препятствия внутреннего и внешнего характера, достигая идеала в совершенствовании себя и созидании общества.

В целом рефлексия Пнина о человеческой природе, борьбе и отношениях человека с миром, окрашенная в нравственную тональность, оказывается существенным вкладом в психологическую мысль конца XVIII — начала XIX в.

### Заключение

Личность Пнина, его метафорический образ мышления в сложившейся социально-исторической ситуации в конце XVIII — начале XIX в. стали показательными в плане идентификации с ментальностью, соответствующей русской картине мира.

Психологических теорий у Пнина немало, но его психологические взгляды в их философской метафоричности интересны и значительны, они как жемчужины, которые нуждаются в объединяющей их общей нити реконструкции и рефлексивного осмысления.

Для объяснения своих взглядов Пнин использует систему психологических понятий, входящих в круг основных психологических взглядов и представлений, характерных для российской просветительской мысли его

времени. Участвовавший в переводе трудов зарубежных ученых, он внес свой вклад в развитие отечественного психологического тезауруса и способствовал соприкосновению российской психологической мысли с западноевропейской.

Философско-психологические взгляды Пнина основываются на идее приоритета разума в поведении человека и кардиогностическом принципе («психология сердца»), традиционном для русской психологической мысли. Метафора «сердце» помогает Пнину объединять чувственное и разумное (эмоциональное и рациональное, телесное и духовное) в природе русского человека.

Достижением Пнина в области психологической просветительской мысли можно считать его возвышенное рассуждение о человеке как о целостном существе, осознание ценности его природы, веру в необходимость развития и совершенствования индивида и его способностей и определение необходимых для этого условий.

Идеи, взгляды и представления Пнина наглядно демонстрируют «национальные особенности исторического пути» (Б. Н. Рыжов) русской психологии, творчески переосмысляющей достижения западноевропейской психологической мысли.

### Литература

1. **Артемьева Т. В.** От славного прошлого к светлому будущему: философия истории и утопия в России эпохи Просвещения. СПб.: Алетейя, 2005. 496 с.
2. **Батюшков Н. К.** Сочинения. Т. 1. М.: Худож. лит., 1989. 511 с.
3. **Брусилов Н. П.** О Пнине и его сочинениях // Журнал российской словесности. 1805. Ч. 3. № 10. С. 57–66.
4. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
5. **Габов Г. И.** Общественно-политические и философские взгляды декабристов. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1954. 296 с.
6. **Гольбах П.** Система природы или о законах мира физического и мира духовного. М.: Соцэкгиз, 1940. 456 с.
7. **Греч Н. И.** Записки о моей жизни. СПб.: Изд. А.С. Суворина, 1886. 504, XLVII, 26 с.
8. **Деревцов И. А.** Педагогические взгляды И. П. Пнина (К 180-летию со дня рождения) // «Ученые записки». Томский гос. ун-т им. В. В. Куйбышева. 1953. № 22. С. 67–77.
9. **Иванов Д. В.** Славянская психологическая мысль: образ человека борющегося в творческом наследии И. П. Пнина // История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему: материалы междунар. науч.-практ. конф. Пенза – Колин – Белосток: Социосфера, 2012. С. 182–185.
10. **Каменский З. А.** Философские идеи русского Просвещения (деистическо-материалистическая школа). М.: Мысль, 1971. 398 с.
11. **Кошелева О. Е.** «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI–XVIII вв.). М.: Изд-во УРАО, 2000. 320 с.
12. **Крючкова М. А.** Человек в русской культуре второй половины XVIII века (по материалам источников личного происхождения): дис. ... канд. ист. наук. М., 1994. 270 с.
13. **Лотман Ю. М.** С кем же полемизировал Пнин в оде «Человек»? // Русская литература. 1964. № 2. С. 166–167.
14. **Луппол И. К.** Историко-философские этюды. М. – Л.: Соцэкгиз, 1935. 264 с.
15. **Орлов В. Н.** Русские просветители 1790–1800-х годов. 2-е изд., доп. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1953. 544 с.
16. **Платон.** Диалоги. М.: Мысль, 1986. 607 с.
17. **Пнин И. П.** О нравоучении, должностях и обязанностях нравственных // Санктпетербургский журнал. 1798. Ч. 3 (июль). С. 58–63.
18. **Пнин И. П.** Опыт о просвещении относительно к России. СПб.: Тип. И. Глазунова, 1804. 147 с.
19. **[Пнин И. П.]** Человек // Журнал российской словесности. 1805. Ч. 1. № 4. С. 38–45.
20. **Пнин И. П.** Сочинения. М.: Изд-во Всесоюз. о-ва политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 11 тип., 1934. 312 с.
21. **Пономарева В. В., Хорошилова Л. Б.** Университетский Благородный пансион. М.: Новый хронограф, 2006. 432 с.

22. **Прытков Н. Л.** И. П. Пнин и его литературная деятельность // Древняя и Новая Россия. 1878. Т. 3. № 9. С. 19–38.
23. Психологическая мысль России: век Просвещения. СПб.: Алетейя, 2001. 376 с.
24. **Радищев А. Н.** Беседа о том, что есть сын Отечества // Беседующий Гражданин. Ч. 3. 1789 (Декабрь). С. 308–324.
25. **Радищев А. Н.** Материалы и исследования. М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1936. XVI, 416 с., порт.
26. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
27. Русские просветители (от Радищева до декабристов). Т. 1. М.: Мысль, 1966. 440 с.
28. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. изд-во, 2004. 240 с.
29. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. Т. 1. № 1. С. 5–42.
30. **Рыжов Б. Н.** Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2015. № 2 (14). С. 60–70.
31. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.

## References

1. **Artemyeva T. V.** From the Glorious Past to a Brighter Future: the Philosophy of History and Utopia in Russian Enlightenment. SPb.: Aletheia, 2005. 496 p.
2. **Batyushkov N. K.** Works. Vol. 1. M.: Artist. lighted., 1989. 511 p.
3. **Brusilov N. P.** About Pnin and His Writings // Journal of Russian literature. 1805. Part III. № 10. P. 57–66.
4. **Vygotsky L. S.** Collected Works. Vol. 1. M.: Education, 1982. 488 p.
5. **Gabov G. I.** Socio-Political and Philosophical Views of the Decembrists. M.: Gos. publ watered Lighted., 1954. 296 p.
6. **Holbach P.** Nature of the World System or the Laws of the Physical and Spiritual World. M.: Sotsekgiz, 1940. 456 p.
7. **Grech N. I.** Notes on my Life. SPb.: Publishing. AS Suvorin, 1886. 504, XLVII, 26 p.
8. **Derevtsov I. A.** Pedagogical Views I.P. Pnin (the 180<sup>th</sup> anniversary) // “Scientific notes”. Tomsk State. Univ them. Kuibyshev, 1953. № 22. P. 67–77.
9. **Ivanov D. V.** Slavic Psychological Thought: Image of a Man Struggling in the Artistic Heritage of I. P. Pnin // History, Languages and Culture of the Slavic Peoples: From the Origins to the Coming: Proceedings of the International. Scientific-Practical. Conf. Penza – Colin – Bialystok: Sociosphere, 2012. P. 182–185.
10. **Kamensky Z. A.** Philosophical Ideas of Russian Enlightenment (deistic materialist school). M.: Thought, 1971. 398 p.
11. **Kosheleva O. E.** «The childhood Itself» in Ancient Times of Russia and in Times of Enlightenment in Russia (XVI–XVIII centuries.). M.: Publishing house URAO, 2000. 320 p.
12. **Kryuchkova M. A.** Man in Russian Culture of the Second Half of the XVIII Century (Based on Personal Sources of Origin): dis. ... cand. ist. sciences. M., 1994. 270 p.
13. **Lotman Y. M.** With Whom Argued Pnin in the Ode «Man»? // Russian literature. 1964. № 2. P. 166–167.
14. **Luppolt I. K.** Historical and Philosophical Studies. M.: Sotsekgiz, 1935. 264 p.
15. **Orlov V. N.** Russian Enlightenment 1790–1800<sup>th</sup>. 2<sup>nd</sup> ed., ext. Moscow: Gos. VO artist. Lighted., 1953. 544 p.
16. **Platon** Dialogues. M.: Thought, 1986. 607 p.
17. **Pnin I. P.** On the Moralistic, Roles and Responsibilities of Moral // Journal of Saint Petersburg. 1798. Part III (July). P. 58–63.
18. **Pnin I. P.** Experience on education relative to Russia. Petersburg.: Type. Glazunov, 1804. 147 p.
19. **[Pnin I. P.]** Man // Journal of Russian literature. 1805. Part I. № 4. P. 38–45.
20. **Pnin I. P.** Works. M.: Publishing house of the All-Union. Islands political prisoners and exiled settlers, 11 type., 1934. 312 p.
21. **Ponomareva V. V., Horoshilova L. B.** University boarding school. M.: The new chronograph, 2006. 432 p.
22. **Prytkov N.L.** I.P. Pnin and his literary activity // Ancient and New Russia. 1878. Vol. III. № 9. P. 19–38.

23. Psychological Thought in Russia: the Age of Enlightenment. SPb.: Aletheia, 2001. 376 p.
24. **Radishchev A. N.** Talk about what is the son of the Speaker of the Fatherland // Citizen. Part III. 1789 (December). P. 308–324.
25. **Radishchev A. N.** Materials and Research. M. – L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1936. XVI, 416 p.
26. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The History of Psychology from the System Point of View // Systems Psychology and Sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
27. Russian educators (from Radishchev to the Decembrists). Vol. 1. M.: Thought, 1966. 440 p.
28. **Ryzhov B. N.** History of psychological Ideas. Path and Patterns. M., 2004. 240 p.
29. **Ryzhov B. N.** The bases of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. Vol. 1. № 1. P. 5–42.
30. **Ryzhov B. N.** Psychological Age of Civilization // Systems Psychology and Sociology. 2015. № 2 (14). P. 60–70.
31. **Sokolov M. V.** Essays on the History of Psychological views in Russia in the XI–XVIII centuries. M.: APN RSFSR, 1963. 420 p.

## МЕЖДУНАРОДНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ

*В. М. Ананишнев,  
А. В. Ткаченко,  
МГПУ, Москва  
В. В. Фурсов,  
РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва*

Статья представляет собой обзор международной практики в области оценки качества работы высших учебных заведений. На основании анализа зарубежных подходов предлагаются критерии для оценки деятельности российских вузов.

*Ключевые слова:* критерии и показатели деятельности вузов; мониторинг вузов; международный рейтинг вузов; качество образования; образовательные индикаторы.

## THE INTERNATIONAL CRITERIA AND INDICATORS FOR ASSESSING UNIVERSITY ACTIVITIES

*V. M. Ananishnev,  
A. V. Tkachenko,  
MCU, Moscow  
V. V. Fursov,  
RNRMU, Moscow*

The article provides an overview of international practice in assessment of quality of higher education institutions. Using the analysis of foreign approaches it proposes some criteria for assessing the activity of Russian universities.

*Keywords:* criteria and indicators of university activities; monitoring of universities; international rating of universities; quality of education; educational indicators.

### Введение

Для современной образовательной системы особое значение имеет вопрос об эффективном мониторинге и научно обоснованных критериях и показателях качества деятельности высших учебных учреждений. Такие критерии и показатели должны быть унифицированы с зарубежными стандартами и протоколами, поскольку лишь в этом случае российские университеты получают возможность претендовать на заслуженное место в международном рейтинге.

В результате многолетней зарубежной практики были сформулированы ключевые требования к образовательным индикаторам.

Так, они обязательно должны быть количественными и давать обобщенное, но полное и четкое представление об основных аспектах функционирования всей образовательной системы и о работе ее составляющих. Они обязаны служить источником информации для всех заинтересованных сторон (субъектов образования) — учащихся, их родителей [5], преподавателей, руководителей учебных заведений, разработчиков образовательной политики и т. д. [11]. И кроме того, образовательные индикаторы призваны быть инструментом диагностики и анализа, на основе которых принимаются управленческие решения [12].

В процессе формирования эффективной системы мониторинга российских вузов

большую роль играет объективность показателей, или индикаторов, ее состояния. Поэтому целью данного исследования является определение критериев и показателей эффективного мониторинга качества образовательной деятельности вузов на основании существующего мирового опыта.

### **Международные индикаторы для проведения мониторинга деятельности вузов**

Во многих странах образовательные индикаторы и статистика о состоянии и функционировании образовательной системы большей частью дублируют друг друга. Однако далеко не все статистические данные соотносятся с индикаторами в силу того, что последние должны быть сосредоточены на главных аспектах образовательной деятельности и отражать общие проблемы системы в целом или наиболее важного ее элемента. Для того чтобы статистические данные можно было рассматривать как индикаторы, они должны опираться на официально признанные и утвержденные регламентирующие документы, в качестве которых обычно выступают социально согласованные государственные стандарты [8]. Примером может служить установленный минимальный возраст для обучения чтению, на который статистика ориентируется с целью отражения уровня грамотности населения, а образовательные учреждения для составления программ и проверки результатов учебного процесса [7].

Чтобы получить целостную, полную картину о качестве образования на каком-либо его уровне, нужно рассматривать информацию, которую несут отдельные индикаторы, в комплексе. Таким образом, необходима выверенная, логично построенная система мониторинговых показателей, даже несмотря на то, что видные зарубежные ученые неоднократно подчеркивали, что ни одна концептуальная модель индикаторов не может охватить абсолютно все аспекты диагностики образовательной деятельности [3].

К наиболее известным и авторитетным моделям образовательных индикаторов

относят модели ЮНЕСКО, Европейского союза и Организации экономического сотрудничества и развития. Подход ЮНЕСКО к мониторингу образовательных услуг основывается на той аксиоме, что доступ к высококачественному базовому образованию — неотъемлемое право каждого человека. Этот тезис был провозглашен на форумах «Образование для всех» и зафиксирован в Джомтьенской Всемирной декларации об образовании для всех и рамках действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей (1990), а также в Дакарской декларации (2000). Аналитические сведения о доступе к качественному образованию в различных государствах публикуются в ежегодных всемирных отчетах по образованию, подготовленных Институтом статистики ЮНЕСКО. В них основные показатели функционирования и тенденции развития национальных образовательных систем структурируются по уровням — дошкольное, начальное, среднее, высшее образование.

Специалисты Европейского союза (ЕС) также работают над созданием оптимальной концепции индикаторов для проведения мониторинга качества образования, в которой ведущими являются следующие составляющие: контекстуальная информация, образовательный процесс, образовательные достижения и ресурсный вклад в образование. Статистические сборники ЕС содержат информацию о многочисленных компонентах образовательного процесса и условиях, в которых он протекает. Индикаторы в модели ЕС структурируются как по образовательным уровням (дошкольное, среднее, высшее образование), так и по предметным сферам (обучение иностранным языкам, использованию информационно-коммуникационных технологий и т. д.). Эти индикаторы диагностики уровня качества образования используются, в частности, в выходящих начиная с 1994 г. ежегодных сборниках «Основные данные об образовании в Европе» (Key Data on Education in Europe), разрабатываемых Европейской комиссией совместно с Информационной сетью по образованию в Европе (Euridyce) и Статистическим бюро Европейского союза (Eurostat) и информирующих о состоянии образовательных систем стран — членов ЕС и направлениях их дальнейшего развития.

Самую универсальную модель разработала Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Первое издание сборника ОЭСР «Education at Glance 1992» было построено с учетом концептуальных и прагматических аспектов: часть индикаторов отражала логические связи между различными частями образовательной системы, другие имели политически ориентированный характер. Всего документ содержал 38 индикаторов, сгруппированных в три раздела: контекстуальная информация, ресурсный вклад в образование и показатели результатов образовательного процесса. Последние издания «Education at Glance» существенно усовершенствованы и содержат более дробные индикаторы, хотя их система строится на прежней концептуальной основе.

#### **Международные рекомендации по обеспечению качества высшего образования**

Важным документом на пространстве ЕС являются «Стандарты и рекомендации по обеспечению качества высшего образования в Европейском пространстве». Они были разработаны Европейской ассоциацией агентств гарантии качества высшего образования (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) в ответ на запрос Берлинского коммюнике (сентябрь 2003 г.), подписанный министрами стран, присоединившихся к Болонскому процессу [9: с. 30]. Данные стандарты и рекомендации основываются на ряде базисных принципов. Прежде всего, они предполагают, что вузы несут основную ответственность за качество предоставляемых ими образовательных услуг и за то, как это качество обеспечивается. Само качество образовательных услуг и содержание образовательных стандартов высшего образования не могут ущемлять интересы общества, которые должны быть юридически защищены. Указывается, что нужно развивать и совершенствовать качество учебных программ в интересах студентов и других бенефициаров высшего образования на всем европейском пространстве. Вместе с тем должны существовать эффективные и надежные

организационные структуры реализации академических программ. Подчеркивается необходимость оказания всесторонней и открытой внешней профессиональной помощи в обеспечении качества образования. Всевозможную поддержку должно получить и развитие культуры качества в вузах. Для этого, по мнению специалистов ENQA, следует разработать меры по открытости вузов государственным и частным инвестициям, а также процедуры отчетности по использованию этих инвестиций. Открытость и подотчетность не могут препятствовать повышению эффективности работы образовательного учреждения, а качество деятельности высшего учебного заведения должно подтверждаться как на национальном, так и на международном уровне. Таким образом, в соответствии с документом процедуры мониторинга качества не должны ограничивать многообразие форм и видов образования и сдерживать инновационную деятельность.

Кроме принципов обеспечения качества высшего образования, стандарты и рекомендации ENQA содержат общие критерии процедуры и методики эффективного мониторинга качества образовательных услуг. Например, там прописано, что мониторинг должен соответствовать задекларированным целям и задачам (критерий соответствия). Проверка качества должна способствовать выявлению реального состояния дел для подготовки адекватных и приемлемых из расчета имеющихся ресурсов мероприятий по улучшению ситуации (критерий выполнимости). При этом ценная информация о результатах мониторинга на различных уровнях, начиная с отдельного учебного заведения, должна оперативно доноситься до целевых групп (заинтересованных лиц) и общественности для мобильной разработки плана улучшения качества образования (критерий полезности) [4].

ENQA объединяет независимые агентства, курирующие проверку качества высшего образования и занимающиеся разработкой рекомендаций для его сохранения и улучшения. Такие агентства, действующие на всей территории ЕС, должны соответствовать всем требованиям законодательства страны, в которой они функционируют, и обладать юридическим статусом официально признанных компетентными



органами государственных институтов. ENQA выдвинула ряд требований к проверяющим агентствам, например наличие регулярной работы по оцениванию качества образовательной деятельности как на уровне вуза в целом, так и на уровне его отдельных учебных программ. У агентства должны быть четко сформулированные цели и задачи своей деятельности, изложенные в программном заявлении, адресованном общественности. Ему необходимы достаточные и сбалансированные ресурсы для того, чтобы осуществлять оценивание, и независимость, которая понимается как ответственность за свои действия и как гарантия того, что вузы и органы управления образованием не будут влиять на выводы и рекомендации агентства. Организации, проверяющие качество образования в вузах, обязаны использовать показатели, критерии и процедуры оценивания, которые определены заранее и доступны для широкой общественности, и, соответственно, располагать наличием процедур для взаимоотчетности.

Последнее требование — обязательное проведение взаимопроверки всех процессов и действий независимых агентств, через которое каждое из них должно пройти по меньшей мере один раз в пять лет, — важнейшее условие сохранения автономности членов ENQA. Независимый статус агентств, соответствие их деятельности европейским стандартам, принятым в Бергене в 2005 г., и руководству для обеспечения качества (ESG) позволяют им входить в Европейский регистр по обеспечению качества высшего образования (EQAR), который возник в 2008 г. и был основан для того, чтобы предоставлять обществу ясную и достоверную информацию о работе агентств.

Регистр находится в сети Интернет и имеет бесплатный доступ ([www.eqa.eu](http://www.eqa.eu)). В его задачи входят продвижение мобильности студентов путем повышения доверия высших учебных заведений друг к другу; стимуляция эффективности аккредитационных процессов и сокращение «фабрик аккредитаций» для получения достоверной информации; предоставление информации для правительств, которые могут уполномочивать высшие учебные заведения выбирать агентства из регистра, если это

предполагается национальными нормативными документами; помощь вузам в выборе агентств для проведения оценки в случае, когда это соответствует национальным нормативным документам; улучшение качества деятельности самих агентств и укрепление взаимного доверия среди них.

### **Международные показатели оценки качества высшего образования**

Тезис о положительном опыте западных стран в сфере образования молодежи небесспорен [10]. Но очевидно, что в европейских государствах уделяется большое внимание системам внутренней оценки качества высшего образования. ENQA разработан перечень показателей, согласно которым проводится его анализ. Прежде всего, это политика учебного заведения и наличие процедур обеспечения качества образовательных услуг:

- соотношение между преподавательской и научно-исследовательской работой в заведении;
- стратегия соблюдения стандартов качества;
- организация системы поддержки и развития качества;
- ответственность кафедр, факультетов, других структурных единиц и конкретных должностных лиц за обеспечение качества;
- работа по привлечению студентов к обеспечению качества;
- средства и методы проведения политики, ее мониторинга и пересмотра.

Затем ENQA указывает на качество преподавательского состава вуза:

- соответствующая уровню и профилю вуза квалификация педагогов;
- высокий профессиональный уровень осуществления ими своих служебных обязанностей.

Важными показателями признаются качество подготовки студентов, регулярный мониторинг и периодический пересмотр учебных программ и дипломов, соответствие содержанию программ тех ресурсов, которые обеспечивают учебный процесс, качество работы информационных системы вуза и оперативность

сбора, анализа и использования информации о:

- ключевых показателях деятельности учебного заведения;
- имеющихся учебных ресурсах и их стоимости;
- эффективности работы преподавателей;
- характере студенческого контингента;
- достижениях студентов и показателях их успеваемости;
- возможностях выпускников устроиться на работу и результатах трудоустройства;
- удовлетворенности студентов учебными программами, которые они осваивают.

Не менее значимый показатель — публичность информации о результатах деятельности вуза, учебных программ и квалификации профессорско-преподавательского состава, показателях, процедурах и результатах внутреннего мониторинга качества образовательной деятельности. Таким образом, европейские стандарты к основным критериям качества высшего образования причисляют критерий независимости и критерий прозрачности.

Содержание многочисленных документов и международная практика показывают, что мониторинг качества образовательной деятельности должен быть объективным, т. е. максимально отстраненным от субъективных оценок и учитывающим все результаты (положительные и отрицательные) при равных условиях для всех участников учебно-воспитательного процесса. Валидность мониторинга подразумевает полное соответствие предлагаемых контрольных заданий содержанию изучаемого материала, четкость критериев оценивания и надежность измерительных средств (результаты контроля не зависят от лиц, которые применяют эти средства, и подтверждаются повторными проверками). Проверка качества образования должна учитывать психолого-педагогические особенности объектов мониторинга: уровень образования, профессионализма и общего развития людей, их индивидуальные особенности, а также условия и конкретные ситуации проведения обследования, что требует дифференциации контрольных и диагностических материалов. Оценивать качество работы вузов следует систематически, что

предполагает проведение этапов и видов мониторинга в определенной последовательности и с необходимой и достаточной регулярностью. Наконец, проверка должна быть гуманной, создающей атмосферу доброжелательности, доверия, уважения к личности и положительный эмоциональный климат при проведении мониторинга [11].

Перечисленные требования к мониторингу образовательной деятельности позволяют выделить такие критерии определения качества работы вузов, как критерий системности и критерий точности. Для подведения итогов ревизии реального качества образовательной деятельности вузов не требуется сложная шкала оценок. Достаточно фиксации состояния качества по пяти категориям: высокое, оптимальное, достаточное, критическое и низкое. Результаты мониторинга не могут быть использованы для каких-либо репрессивных мер, так как смысл их оглашения состоит только в побуждении объектов педагогического процесса изменить отношение к своей учебной, профессиональной и общественно полезной деятельности и предпринять соответствующие шаги [6].

### Заключение

Анализ зарубежных подходов к решению проблем измерения качества высшего образования позволяет сформировать систему оценки деятельности вузов, включив в нее ряд базовых критериев. Во-первых, это критерий комплексности, показатели которого охватывают все составляющие образовательной деятельности вузов: качество образовательной среды, педагогическое мастерство и квалификацию преподавателей, качество организационно-управленческой компетентности сотрудников, качество результатов образовательного процесса, качество научно-исследовательской деятельности как преподавателей, так и студентов, эффективность функционирования образовательной системы и др. Во-вторых, это критерий системности, показатели которого должны отражать образовательную деятельность как системный процесс. Далее следует выделить критерий независимости, подразумевающий, что

результаты мониторинга и сделанные на его основании выводы не подвергались влиянию и корректировке со стороны учредителей (или владельцев) учебного заведения, органов управления образованием и политических сил [1]. Следующим является критерий выполнимости, необходимый для соблюдения субъектами, осуществляющими проверку качества, требований целесообразности и осуществимости их рекомендаций и предложений, вынесенных в процессе или после мониторингового исследования. Не менее важен критерий полезности, нацеленный на удовлетворение информационных запросов объектов мониторинга о реальном положении дел и о возможностях, вариантах, способах и оперативных методах их улучшения. Кроме того, необходим критерий соответствия, обеспечивающий законность, этичность мониторинговых процедур, отсутствие нарушений интересов как тех, кто их проводит, так и тех, кто им подвергается. Затем можно указать критерий точности, нужный для гарантий ясной, полной и справедливой информации, полученной в результате мониторингового исследования. Наконец, целесообразно использование критерия прозрачности,

связанного с требованиями беспристрастности и открытости мониторингового исследования, а также доступности целевым пользователям информации о процедуре и правилах его проведения и полученных результатах.

При формировании критериев и показателей мониторинга качества образовательных услуг следует ориентироваться прежде всего на принципы системного подхода, распределив индикаторы по трем условным группам: критерии и показатели обеспеченности, эффективности и результативности функционирования системы высшего образования. Такой подход позволит анализировать качество образования одновременно и как процесс, и как систему его управления, и как конечный продукт данного процесса [2]. Эти три группы индикаторов должны стать стержнем создания эффективного, соответствующего требованиям мировых стандартов инструментария измерения качества высшего образования. И хотя целостная система показателей качества образовательной деятельности российских вузов пока отсутствует, определенные меры по ее появлению уже осуществляются.

### Литература

1. **Абрамов А. М.** Образование в политике и политика в образовании // Вести высшей школы. 1992. № 1. С. 8–11.
2. **Ананишнев В. М.** Социология образования: монография. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2008. 204 с.
3. **Ананишнев В. М.** Социология управления: монография. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2008. 267 с.
4. Лучшие практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования: сб. материалов / под общ. ред. С. Г. Косарецкого, Е. Н. Шимутиной. М.: ИГОУО, 2009. 517 с.
5. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении вопросов образовательной политики: продолжение // Системная психология и социология. 2014. № 3 (11). С. 133–141.
6. **Романова Е. С., Ткаченко А. В., Татаринцев Е. А.** Социальная эффективность среднего общеобразовательного учреждения // Системная психология и социология. 2016. № 1 (17). С. 85–95.
7. **Рябов В. В., Пищулин Н. П., Ананишнев В. М.** Модель государственных стандартов высшего педагогического образования: Отечественный опыт модернизации образования и Болонский процесс. М.: МГПУ, 2004. 84 с.
8. **Рябов В. В., Пищулин Н. П., Фурсов В. В.** и др. Общественная мониторинговая оценка деятельности образовательных учреждений и учебных округов в 2006 году: критерии, методики, результаты. М.: МССО МГПУ, 2007. 180 с.
9. **Ткаченко А. В.** Методика преподавания социологии. М.: Юрайт, 2015. 369 с.
10. **Ткаченко А. В.** Циклическое развитие западных социальных систем: США, Франция, Англия: продолжение // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 111–122.
11. **Фурсов В. В.** Общественность о московском образовании: Контент-анализ мнений родителей, старшеклассников и директоров школ // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. № 1. С. 69–82.

12. **Фурсов В. В.** Социально-управленческий мониторинг в системе подготовки педагогических кадров // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. № 5. С. 91–95.

#### References

1. **Abramov A. M.** Education in Policy and Policy in Education // The Higher School News. 1992. № 1. P. 8–11.
2. **Ananishnev V. M.** Sociology of Education: Monograph. M.: Engineer, 2008. 204 p.
3. **Ananishnev V. M.** Sociology of Management: Monograph. M.: Engineer, 2008. 267 p.
4. The Best Practices of Public Participation in the Formulation and Implementation of Education Policy: Digest of Articles / Edited by S.G. Kosretsky, E.N. Shimutina. M.: ISPEM, 2009. 517 p.
5. **Romanova E. S., Abushkin B. M., Tkachenko A.V.** Parent Community in the Educational Policy Matters (the Sequel to the Article, № 2 (10), 2014) // System Psychology and Sociology. 2014. № 3 (11). P. 133–141.
6. **Romanova E. S., Tkachenko A.V., Tatarintsev E. A.** Social Efficiency of a Secondary Educational Institution // Systems Psychology and Sociology. 2016. № 1 (17). P. 85–95.
7. **Ryabov V. V., Pischulin N. P., Ananishnev V. M.** The Model of State Standards of Higher Pedagogical Education: The Domestic Experience of Modernization of Education and the Bologna Process. M.: MCU, 2004. 84 p.
8. **Ryabov V. V., Pischulin N. P., Fursov V. V. et al.** The Public Monitoring Evaluation of Educational Institutions and School Districts in 2006: criteria, methods, results. M.: MCU, 2007. 180 p.
9. **Tkachenko A. V.** Methods of Sociology Teaching. M.: Yurait, 2015. 369 p.
10. **Tkachenko A. V.** Cyclic Development of Western Social Systems: the USA, France, England (the Sequel to the Article, № 4 (12), 2014) // System Psychology and Sociology. 2015. № 1 (13). P. 111–122.
11. **Fursov V. V.** Society about Moscow Education: The Content Analysis of the Vies of Parents, High School Students and Principals // Distance and Virtual Learning. 2010. № 1. P. 69–82.
12. **Fursov V. V.** Social and Administrative Monitoring of the System of Teacher Training // Distance and Virtual Learning. 2010. № 5. P. 91–95.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА  
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2016, № 3 (19)**

---

**«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2016, № 3 (19)**



**РЫЖОВ Борис Николаевич** — доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений 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 Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University. Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rizhov51@mail.ru



**ВАЛЯВКО Светлана Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений 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 Moscow City University.

E-mail: valyavko@yandex.ru



**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 Russian State Social University.

E-mail: gkonson@yandex.ru.



**ЛУБОВСКИЙ Владимир Иванович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО. Главный научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ. Награжден орденом «Знак Почета», медалью К. Д. Ушинского.

**LUBOVSKIY Vladimir Ivanovich** — Doctor of Psychological Sciences, Professor, the member of the Russian Academy of Education, has the awards “The Order of Honour”, K. D. Ushinsky Medal. Chief researcher of The Laboratory of Inclusive Education of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of the Moscow City University.



**КНЯЗЕВ Константин Евгеньевич** — ассистент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**KNYAZEV Konstantin Evgenyevitch** — Teaching Assistant of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: knyazevkos@gmail.com



**БАКЛАНОВА Наталья Константиновна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ. Почетный работник высшего профессионального образования, действительный член (академик) Международной академии наук педагогического образования.

**BAKLANOVA Natalya Konstantinovna** — Doctor of Pedagogics, full professor, professor of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University. Honorary worker of higher professional education of the Russian Federation, academician of the International Academy of sciences of pedagogical education.

E-mail: nkbaklanova@mail.ru



**ДАНИЛОВА Людмила Васильевна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры режиссуры театрализованных представлений Московского государственного института культуры.

**DANILOVA Ludmila Vasilyevna** — PhD (Pedagogy), professor of the Department of Directing of the Theatre Performances of the Moscow State Institute of Culture.

E-mail: [danilova.lyudmila@gmail.com](mailto:danilova.lyudmila@gmail.com)



**НАБАТНИКОВА Людмила Петровна** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**NABATNIKOVA Ludmila Petrovna** — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: [lpnabat@mail.ru](mailto:lpnabat@mail.ru)



**ГОЛУБНИЧЕНКО Анна Александровна** — ведущий специалист по клиническим исследованиям в организации «Инвентив Хелс Клиникал».

**GOLUBNICHENKO Anna Alexandrovna** — Leading Expert in Clinical Researches in The Inventiv Health Clinical in Moscow.

E-mail: [a.golubnichenko@gmail.com](mailto:a.golubnichenko@gmail.com)



**СТАРОВЕРОВА Марина Семеновна** — кандидат психологических наук. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**STAROVEROVA Marina Semenovna** — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: staroverova.marina@gmail.com



**ШЕЙНОВ Виктор Павлович** — доктор социологических наук, профессор. Профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы. Академик Международной академии информационных технологий.

**SHEINOV Viktor Pavlovich** — Doctor of Sociology, Full professor. Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Proficiency of the National Institute for Higher Education». Academician of the International Academy of Information Technologies.

E-mail: sheinov1@mail.ru



**ИВАНОВ Денис Васильевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

**IVANOV Denis Vasilievich** — PhD (Pedagogics). Docent of the Department of General Psychology and History Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru





**АНАНИШНЕВ Владимир Максимович** — доктор социологических наук, профессор. Академик Российской академии естественных наук. Профессор кафедры социологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**ANANISHNEV Vladimir Maksimovich** — Doctor of Sociology, Full professor. Academician of Russian Academy of Natural Sciences. Professor of the Department of Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: ananishnevV@yandex.ru



**ФУРСОВ Валентин Владимирович** — кандидат философских наук, магистр права, доцент кафедры общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова. Лауреат конкурса «Грант Москвы в сфере образования в 2006 году».

**FURSOV Valentin Vladimirovich** — PhD (Philosophy), LLM, Associate Professor of the Department of General Psychology and Pedagogy of Pirogov Russian National Research Medical University. Winner of the competition “Grant of Moscow in the Field of Education” (2006).

E-mail: vfursov@mail.ru



**ТКАЧЕНКО Александр Владимирович** — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**TKACHENKO Alexander Vladimirovich** — PhD (History), Docent, Associate professor of the Department of Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: professor.tkachenko@gmail.com

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

# СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2016. № 3 (19)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

*И. Е. Посоха*

Корректор:

*К. М. Музамилова*

Техническое редактирование и верстка:

*О. Г. Арефьева*

**Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ**

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1.

Телефон: + 7 499 181 5036.

Подписано в печать: 17.10.2016 г. Формат 70 × 108 1/16.

Бумага офсетная.

Объем 6,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.