

Московский городской педагогический университет



Всероссийское периодическое издание

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 4 (20) 2016

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223–6880

**Москва
2016**

Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ,
2016. № 4 (20). 108 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 в объединенном каталоге «Пресса России»: 41421

Зав. редакцией О. В. Чибискова

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

Тел.: +7 495 612 6716

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

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

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические исследования

Романова Е. С. Модульные программы обучения студентов педагогических вузов для системы дополнительного образования.....	5
Валявко С. М., Жокина П. А. Современные исследования проблемы самооценки в зарубежной психологии.....	13
Васильева И. И. Макроэргономика: новые перспективы эргономики.....	22
Львова С. В., Аракелян К. А. Влияние лего-конструирования на развитие креативности первоклассников	31
Сенкевич Л. В., Сагалов М. В., Метелица А. Е. Трансформация защитных механизмов личности в процессе развития алкогольной зависимости на разных возрастных этапах.....	39
Бонкало Т. И., Горбушина О. П., Цыганкова М. Н. Профилактика вовлечения молодежи в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности	50
Коган Б. М., Хазиева Т. И. Особенности эмоциональной сферы при нарушениях пищевого поведения и избыточной массы тела у подростков.....	60
Чернов Д. Н. Социоэкономический статус семьи как фактор языкового развития школьников	66

История психологии и психология истории

Рыжов Б. Н., Тарасова А. А. Современные особенности эмоционального восприятия архитектуры модерна и конструктивизма.....	74
Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в России: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде	88

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2016, № 4 (20).....	102
--	-----

CONTENTS

Psychological Researches

Romanova E. S. Module Training Programs for Students of Pedagogical Universities for the System of Additional Education.....	5
Valyavko S. M., Zhokina P. A. Current Research Problems Self-evaluation in Foreign Psychology	13
Vasil'eva I. I. Macroergonomics: a New Perspective on Ergonomics.....	22
L'vova S. V., Arakelyan K. A. The Impact of a Lego-engineering on the Development of Creativity of First-Graders	31
Senkevich L. V., Sagalov M. V., Metelica A. E. Transformation of Protective Mechanisms of Personality in the Process of Development of Alcohol Dependence at Different Age Stages.....	39
Bonkalo T. I., Gorbushina O. P., Cygankova M. N. Preventive Measures of Youth Involvement into Destructive Organizations with Religious and Ethno-nationalist Character.....	50
Kogan B. M., Xazieva T. I. Features of the Teenagers Emotional Sphere in Eating Behavior Disorders and Overweight Problems.....	60
Chernov D. N. The Socioeconomic Status of a Family as a Factor of Language Development of Schoolchildren	66

History of Psychology and Psychology of History

Ryzhov B. N., Tarasova A. A. Contemporaneous Features of the Emotional Perception of the Architecture of Modern (Art Nouveau) and Constructivism.....	74
Ivanov D. V., Galyuk N. A. Psychological Idea in Russia. To Origins Basic Ideas about Human Potential.....	88

Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2016, № 4 (20)	102
---	-----

Психологические исследования

МОДУЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. С. Романова,
МГПУ, Москва

В статье рассматривается проблема организации комплексной подготовки студентов педагогических вузов для системы дополнительного образования детей. Современное дополнительное образование — это самостоятельный образовательный источник, а не только элемент существующей системы общего образования, способствующий развитию ключевых компетенций в различных сферах жизненного самоопределения ребенка. В связи с этим предъявляются особые требования к содержанию и качеству подготовки педагогов для системы дополнительного образования. Разработанные модульные программы подготовки студентов для системы дополнительного образования детей включают в себя блок дисциплин, которые образуют целостную логическую структуру в составе программы.

Ключевые слова: студенты; дополнительное образование; эффективность обучения; модульные программы; направления работы педагога.

MODULE TRAINING PROGRAMS FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

E. S. Romanova,
MCU, Moscow

The article deals with the problem of organizing of a comprehensive training for students of pedagogical universities for the system of additional education for children. At present, modern additional education is an independent educational source, and it isn't just an element of the existing system of general education, it contributes the key competences into the different spheres of a child's development. In this regard, special demands are made to the content and quality of teachers' training for the system of additional education. Modular programs, developed for additional education for children, include blocks of disciplines based on a coherent logical structure.

Keywords: students; additional education; effectiveness of learning; modular programs; teacher's areas of work.

Введение

Современная система дополнительного образования — это качественно новый уровень, на котором возможность получить дополнительное образование обеспечивается всей системой образования, начиная с дошкольных организаций. Она имеет различные направления и формы и является не столько местом обучения, сколько развивающим пространством для каждого обучающегося с учетом его интеллектуальных, физических, социальных

и личностных особенностей. Современная ситуация в системе дополнительного образования складывается таким образом, что специалисты без педагогического образования и опыта работы с детьми не являются редким явлением в учреждениях досуга. Они могут быть профессионалами высокого класса в своей области (музыка, спорт, танцы), но, не имея соответствующей профессиональной подготовки, не зная специфики психологических особенностей детей, такой специалист часто испытывает сложности во взаимоотношении

с ребенком, его родителями, коллегами, в написании учебных программ, в выборе способа решения тех или иных воспитательных и образовательных задач.

Важной задачей для обновленной системы дополнительного образования детей и подростков является организация целенаправленного обучения и переподготовки педагогических кадров. К современному педагогу дополнительного образования предъявляются высокие требования, связанные не только с его умением развивать творческий потенциал обучающихся, но и способствующие социально-культурному развитию личности воспитанников. Педагоги должны демонстрировать готовность экспериментировать и профессионально решать психолого-педагогические задачи.

В статье рассматриваются теоретические предпосылки и практические подходы к подготовке студентов, направленные на обеспечение эффективности подготовки специалистов для системы дополнительного образования.

Становление и развитие разных форм организации дополнительного образования

В условиях реформирования системы российского образования система дополнительного образования детей и подростков является предметом обсуждения среди представителей государственной власти, органов управления системой образования, законодательных структур и заинтересованной общественности. Актуальность проблемы становления и развития разных форм организации дополнительного образования детей и подростков не вызывает сомнения, так как потребности общества повлекли за собой необходимость реорганизации и усовершенствования данной системы. В «Стратегии развития системы дополнительного образования детей и взрослых до 2017 года» определены приоритеты государственной поддержки развития дополнительного образования детей в Российской Федерации¹.

¹ Информационно-методический портал системы дополнительного образования «Добразование». URL: <http://dopedu.ru/>

Дополнительное образование обучающихся в нынешней образовательной системе является уникальным явлением. Именно данная система образования позволяет свободно развивающейся личности раскрыть свои способности, реализоваться в творческом плане, определиться с выбором будущей профессии, предлагая на выбор разнообразные виды деятельности. Согласно «Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации» миссия системы дополнительного образования как воспитательно-образовательного и социально-культурного феномена развития мотивации детей и подростков к образованию, творческой деятельности, трудовым и спортивным достижениям заключается в «превращении феномена дополнительного образования в подлинный системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства»². До 1992 года дополнительное образование рассматривалось как система «внешкольной педагогики», а также как «внеурочное воспитание». С принятием закона «Об образовании»³ в российской системе образования появляется законодательно закрепленный термин «дополнительное образование», включающее в себя механизмы и содержание организации досуговой деятельности ребенка (дошкольного и школьного возраста) в свободное от учебной деятельности время.

Исторические этапы развития Российского государства напрямую связаны со становлением современной системы организации досуговой деятельности детей. На основе психолого-педагогического анализа литературных источников в развитии и становлении данной системы можно выделить четыре основных этапа.

Первый этап связан с дореволюционным периодом развития российского государства. В этот период система дополнительного образования рассматривалась как внешкольная,

² Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации. URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>

³ Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» // Информационно-методический портал системы дополнительного образования «Добразование». URL: <http://dopedu.ru/>

не входящая в государственную систему образования. Она включала в себя публичные лекции познавательной направленности, вечерние классы, ремесленные курсы, народные школы, клубы при библиотеках. По мнению ряда исследователей, таких как М. Б. Коваль [5], А. В. Егорова [3], Н. В. Машинистова [7], первые организованные формы работы с детьми появились в середине XVIII века. Они относились к внеурочной, а не к внешкольной работе, т. е. были организованы после занятий, а не в специальных досуговых учреждениях. Основоположниками данной формы работы с детьми стали кадеты Шляхетского военного училища в Санкт-Петербурге, которые по собственной инициативе организовали молодежное литературное объединение, где читали и обсуждали стихи и другие произведения друг друга, а также издавали свой журнал под названием «Праздное время, в пользу употребленное» (1759). Название данного журнала стало на долгие годы девизом той досугово-образовательной деятельности, которая развивалась в России. В это же время появляются такие учреждения досуговой направленности, как специально оборудованные детские парки, в которых с детьми занимались по собственной инициативе народные учителя. Кроме того, существовали внеурочные клубы технической направленности, кружки любителей естественных наук, изобразительного искусства, музыки. У каждого из названных объединений был разработан свой собственный устав, который утверждался губернатором. Внешкольное дополнительное образование развивалось благодаря инициативе неравнодушных к образованию детей отдельных личностей, меценатов, различных благотворительных фондов и органов местного самоуправления. К концу XIX века появляется большое число организаций досуговой направленности, которые свою деятельность посвятили не только детям, но и более взрослому населению — рабочим и ремесленникам — с целью распространения естественнонаучных и художественных знаний в данной среде. Н. А. Опарина к таким организациям относит Пречистенские рабочие курсы, основанные в 1897 году, где преподавали И. М. Сеченов,

И. Е. Репин, Е. Б. Вахтангов [7]. В Москве в начале XX века создается клуб технического творчества для детей рабочих (1904). В 1905 году было открыто добровольное общество «Детский труд и отдых», деятельность которого была связана с организацией досуга безнадзорных детей и подростков. Дети занимались ручным трудом, чтением, музыкой, пением, рисованием, театральной деятельностью, ботаникой и астрономией. В Москве общество построило для себя специальное здание с отдельными классами для занятий каждого кружка.

Второй этап становления системы досугового образования связан с советским периодом развития государства. К середине 1940-х годов можно говорить о сложившейся системе досуговой воспитательной работы с детьми и подростками вне школы. К этому времени определились два типа внешкольных учреждений [7], к которым можно отнести:

- многопрофильные учреждения, куда входили дворцы пионеров и дома пионеров, детские городки, природные станции и летние лагеря;

- специализированные, к которым относились узкоспециализированные кружки и секции: станции юных техников, юных натуралистов, туристов, школы разной направленности (музыкальные, художественные и спортивные).

Были выражены основополагающие принципы внешкольного воспитания:

- нравственно-патриотическое воспитание молодежи;

- приоритет общественного воспитания;

- совместное взаимодействие досуговых учреждений с пионерской и комсомольской организациями;

- включение каждого ребенка в различные виды деятельности в соответствии с возрастом, интересами и способностями [7].

В 1960-е годы продолжается развитие внешкольной работы. Немалую роль в этом сыграли теоретические труды и практический опыт В. А. Сухомлинского. Его педагогическая система провозглашает необходимость создания условий для воспитания гармонично развитой личности не только на учебных занятиях, но и средствами самодеятельного творчества в свободное время. В 1970–1980-е годы

появляются новые учреждения досуговой направленности — это клубы речного и морского флота, инженерные кружки. Расширяется содержательная сторона работы с молодежью. Создаются секции радиоэлектроники, автоматики, телемеханики, биохимии, генетики, космонавтики. Активно развиваются в этот период такие направления, как детский самодеятельный театр, вокально-инструментальный ансамбль; совершенствуется работа клубов и библиотек по принципу шаговой доступности. Складываются разнообразные формы массовой работы с детьми: ярмарки, смотры, конкурсы.

Третий этап становления системы дополнительного образования приходится на конец 80-х – середину 90-х годов XX века. В этот период начинается процесс реформирования имеющейся системы дополнительного образования молодежи, связанный с потерей идейной (политической) составляющей в содержании работы, распадом молодежных организаций, занимавшихся идейно-нравственным воспитанием, появлением молодежных субкультур различной направленности. Основное место в системе работы внешкольных учреждений заняла концепция непрерывного образования и идея профессионального самоопределения молодежи. Кроме того, процесс реформирования системы культурно-досуговых учреждений позволил педагогам отойти от формального подхода к работе, его жесткой регламентации, проявить свои творческие задатки и способности. Учреждениям дополнительного образования была предоставлена возможность самостоятельной разработки программ своей деятельности, направлений работы, определения структуры учреждения, численности детских коллективов и педагогических штатов.

В середине 90-х годов XX века появляется новое направление в работе досуговых учреждений — социально-культурное [4]. Данное направление было призвано создать условия для творческой самореализации и самосовершенствования всех детей, сформировать социальную активность личности. Особенность данного периода заключалась в использовании разнообразных программ работы с детьми. У педагогов появилась возможность разрабатывать индивидуальные,

авторские, профильные, комплексные и многие другие программы, строить образовательный процесс с учетом дифференцированных требований к личности ученика, его возрастных особенностей. В то же время данная реформа дополнительного образования показала неспособность многих высококвалифицированных педагогов взаимодействовать в свободной системе по причине отсутствия элементарных знаний в области методического и психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. В 1992 году законом РФ «Об образовании» досуговым учреждениям был возвращен прежний статус образовательных организаций, они получили название «учреждения дополнительного образования детей и подростков».

Четвертый этап в развитии дополнительного образования приходится на современный период реформирования и модернизации всей системы российского образования. На данном этапе дополнительное образование детей — это важная составляющая всей системы образования, способствующая воспитанию гармоничной, всесторонне развитой личности, а также реализации ее способностей и профессиональному самоопределению. Дополнительное образование детей в современной России — это социально-педагогическое и культурное явление, социальный институт, интегрирующий в себе обучающую, воспитательную, развивающую, социально-реабилитационную и адаптационную функции. Актуальной проблемой современной системы дополнительного образования является развитие новых форм его организации и наполнение его новым содержанием. В современном дополнительном образовании процесс получения знаний рассматривается А. Г. Асмоловым как непрерывный творческий процесс «сотворчества, сотрудничества, сотворения» [1]. Дополнительное образование благодаря своим специфическим особенностям опирается на такие понятия, как уважение, достоинство, партнерство, творчество, свобода мысли и действий. Это современная, гибкая, адаптивная система, включающая в себя вариативность содержания и форм организации образования, а также делающая процесс образования

доступным, интересным и практико-ориентированным для каждого участника образовательного процесса.

Уникальность современной системы дополнительного образования заключается в ее метасистемном и непрерывном подходе к процессу образования. Программы дополнительной подготовки обучающихся строятся с учетом интеграции, гибкости, что дает возможность старшеклассникам успешно осваивать программы непрерывного профессионального образования. Этим обеспечивается высокий мотивационный потенциал системы дополнительного образования и позволяет подросткам проявлять высокую степень личной заинтересованности и реализовывать свои познавательные и творческие способности, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. Обучающиеся учатся конструктивно решать возникающие проблемы, получают опыт межличностного социального взаимодействия, формируют навыки общения в разных социальных группах.

Период с 2008 года характеризуется увеличением интереса семей к многообразным программам дополнительного образования для разных возрастных групп, включая дошкольную, считая их привлекательными инвестициями личного времени и средств [9]. Пользуются популярностью инновационные проекты информационной направленности, такие как образовательные онлайн-сервисы и различные мобильные приложения. Активно развиваются проекты в сфере летнего оздоровительного отдыха и образовательного туризма. К новым проектам в системе дополнительного образования относят модульное обучение; структурные олимпиады; предметно-практические «полигоны»; квесты; учебные командные проекты; интерактивные развивающие программы; реальные и виртуальные тренажеры; волонтерские инициативы. В настоящее время выделяют «шесть тематических направлений дополнительного образования: изобразительное (художественно-эстетическое); инженерно-техническое; естественнонаучное; физкультурно-оздоровительное; краеведческое (образовательный туризм); социально-педагогическое» [6].

Таким образом, современное дополнительное образование — это самостоятельный образовательный источник, а не только элемент существующей системы общего образования, способствующий развитию ключевых компетенций в различных сферах жизненного самоопределения ребенка. В этих условиях большое значение приобретает комплексная подготовка студентов педагогических вузов для системы дополнительного образования, обеспечивающая реализацию особых требований к содержанию и качеству их подготовки [8]. Такой подход может быть реализован при организации модульного обучения будущих специалистов-педагогов в вузе, которое позволяет соединять не только содержание различных дисциплин, но и разные методы и формы обучения и контроля, что обеспечивает эффективность подготовки специалиста для системы дополнительного образования на всех уровнях.

Модульные программы подготовки студентов для организации дополнительного образования детей

Традиции модульного обучения имеют полувековую историю и зародились в ответ на сложную социально-экономическую и политическую послевоенную обстановку в мире. Данный исторический период требовал подготовки кадров, обладающих профессиональными знаниями и умениями, в максимально короткие сроки. Большинство исследователей рассматривает модульное обучение как благоприятное условие развития личности за счет гибкости содержания занятий, приспособленности к индивидуальным особенностям развития обучающихся. Модульное обучение — это адаптивная система, позволяющая студенту выбрать индивидуальный маршрут обучения в вузе.

Основным понятием теории модульного обучения является модуль. В структуре современного образования оно трактуется как самостоятельная часть образовательной системы, которая несет определенную функциональную нагрузку. Модуль — самостоятельный элемент образовательного процесса в вузе,

направлен на достижение обучающимися конкретных результатов обучения, а также может включать в себя дисциплины, элективные курсы и практики. Обязательным структурным элементом модуля является набор компетенций, которые должны быть сформированы по окончании его изучения. Входящий в образовательную программу набор модулей обеспечивает формирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся для достижения запланированных результатов освоения образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО. Предлагаемые модульные программы подготовки студентов для организации дополнительного образования разработаны в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденным Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 613н, а также в соответствии с «Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Основными принципами, лежащими в основе разработанных модульных программ подготовки студентов для организации дополнительного образования, являются:

– модульность, т. е. обучение, осуществляемое по отдельным функциональным частям,

логически взаимосвязанным друг с другом (модулям);

– динамичность — возможность изменения содержания модуля в зависимости от потребностей обучающихся, при этом модульная программа остается неизменной;

– элементность, подразумевающая деление программы на элементы-модули;

– гибкость, дающая возможность приспособления программы к потребностям студента;

– сознательный выбор, позволяющий студенту найти среди предложенного материала актуальную для себя программу обучения.

На эффективность обучения студентов по данным модульным программам влияет прежде всего сформированное у них умение выбирать оптимальный образовательный маршрут получения знаний, обучаться самостоятельно, используя при этом интерактивные формы обучения.

Разработанные специалистами МГПУ модульные программы подготовки студентов для организации дополнительного образования детей содержат 7 модулей⁴, представленных в таблице 1. Они включают в себя блок

⁴ Описание содержания учебных элементов модулей и методов обучения будет представлено в следующих статьях.

Таблица 1

Структурная организация и назначение модульных программ подготовки студентов

Модули программы	Назначение модуля	Учебные элементы
Модуль 1. Методологические и организационно-правовые основы системы дополнительного образования	Формирование у студентов навыков мыслительной деятельности в области научно-исследовательской работы, знаний особенностей реализации исследований в области досуговой деятельности, систематизации правовых знаний у будущих специалистов системы дополнительного образования	1. Методология деятельности педагога. 2. Нормативно-правовое обеспечение деятельности системы дополнительного образования. 3. Правовое регулирование деятельности педагога дополнительного образования
Модуль 2. Организационно-управленческие основы в системе дополнительного образования	Формирование у студентов знаний об особенностях управленческой деятельности в системе дополнительного образования и организационной культуры педагога дополнительного образования, систематизации знаний в области социального партнерства	1. Организационная культура педагога дополнительного образования. 2. Социальное партнерство в дополнительном образовании. 3. Управление персоналом в системе дополнительного образования. 4. Конфликтологическая компетентность специалиста системы дополнительного образования

Модули программы	Назначение модуля	Учебные элементы
Модуль 3. Направления работы педагога в системе дополнительного образования	Формирование у студентов знаний об особенностях организации досуга детей в системе дополнительного образования, о направлениях работы педагога дополнительного образования в различных учреждениях, об организации профориентационной работы с подростками в учреждениях дополнительного образования	1. Организация досуга детей в системе дополнительного образования. 2. Организация проектной деятельности в системе дополнительного образования. 3. Профориентационная работа в системе дополнительного образования
Модуль 4. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности в системе дополнительного образования	Формирование у студентов знаний в области психологических и возрастных особенностей детей и подростков, формирования технологий работы с детьми разных групп в системе дополнительного образования	1. Психологические и возрастные особенности детей и подростков. 2. Работа с детьми разных групп в системе дополнительного образования. 3. Психологическое консультирование в системе дополнительного образования
Модуль 5. Современные формы организации системы дополнительного образования	Формирование у студентов знаний о технологиях сетевого взаимодействия в системе доп. образования, о традиционных и инновационных формах организации систем доп. образования, о интерактивных формах организации в системе дополнительного образования	1. Театральные технологии в системе дополнительного образования. 2. Формы организации деятельности в системе дополнительного образования. 3. Интерактивные формы организации занятий в системе дополнительного образования
Модуль 6. Здоровьесберегающие технологии в системе дополнительного образования	Формирования у студентов навыков использования здоровьесберегающих технологий в практике работы учреждений дополнительного образования	1. Психологические основы здорового образа жизни педагога дополнительного образования. 2. Физкультурно-оздоровительное направление в деятельности педагога дополнительного образования
Модуль 7. Технологии туристической деятельности в системе дополнительного образования	Формирование у студентов навыков использования туристических технологий в практике работы учреждений дополнительного образования	Краеведческий туризм в деятельности учреждений дополнительного образования

дисциплин, которые образуют целостную логическую структуру в составе программы. Все направления модульных программ разработаны в соответствии с «Концепцией развития дополнительного образования детей».

Заключение

На современном этапе развития дополнительного образования детей и подростков наряду с традиционными формами работы с обучающимися появились новые, среди которых просветительские проекты, интернет-проекты, квесты. Для реализации современных

задач развития молодого поколения система дополнительного образования нуждается в педагогических кадрах, имеющих разноплановую подготовку и способных организовать работу по различным программам дополнительного образования. В контексте поставленных задач разработаны модульные программы подготовки студентов для системы дополнительного образования, наиболее полно обеспечивающие формирование у них требуемых в системе дополнительного образования компетенций. В статье представлена структурная организация и назначение модульных программ подготовки студентов.

Литература

1. **Асмолов А. Г.** Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6.
2. **Голованов В. П.** Ценности дополнительного образования детей на современном этапе // Воспитание школьников. 2010. № 8. С. 57–62.
3. **Егорова А. В.** Становление и развитие системы дополнительного образования детей в России // Воспитание школьников. 2009. № 6. С. 33–36.
4. **Золотарева А. В.** Дополнительное образование детей. Теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль: Академия развития, 2004. 304 с.
5. **Коваль М. Б.** Педагогика внешкольного учреждения. Оренбург: Изд-во Оренбург. пед. ин-та, 1993. 62 с.
6. **Кульневич С. В., Иванченко В. Н.** Дополнительное образование детей. Методическая служба. Ростов-н/Д.: Учитель, 2005. 324 с.
7. **Машинистова Н. В.** История становления дополнительного образования детей в России // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 38–42.
8. **Романова Е. С., Решетина С. Ю.** Психологическое сопровождение профессиональной карьеры одаренных учащихся: монография. М.: МГПУ, 2015. 188 с.
9. **Семенов Г. С.** О проблемах модернизации системы дополнительного образования детей // Воспитание школьников. 2011. № 2. С. 13–16.

References

1. **Asmolov A. G.** Additional Personal Education in an Era of Change: Collaboration, Co-creation, Self-Creation // Educational Policy. 2014. № 2 (64). P. 2–6.
2. **Golovanov V. P.** Value of Additional Education for Children on the Modern Stage // Education of Pupils. 2010. № 8. P. 57–62.
3. **Egorova A. V.** Formation and Development of a System of Additional Education for Children in Russia // Education of Students. 2009. № 6. P. 33–36.
4. **Zolotareva A. V.** Additional Education for Children. Theory and Methods of Socio-Pedagogical Activity. Yaroslavl: Academy Development, 2004. 304 p.
5. **Koval' M. B.** Pedagogics of Non-formal Institutions. Orenburg: Publishing House of Orenburg Teacher Training College, 1993. 62 p.
6. **Kul'nevich S. V., Ivanchenko V. N.** Additional Education for Children. Methodological Support. Rostov-on-Don: Teacher, 2005. 324 p.
7. **Mashinistova N. V.** The History of Formation of Additional Education for Children in Russia // Problems and Prospects of Education Development: Materials of the II International Scientific Conf. (Perm, may 2012). Perm: Mercury, 2012. P. 38–42.
8. **Romanova E. S., Reshetina S. Ju.** Psychological Support of Students' Professional Career: Monograph. M.: Moscow State Pedagogical University, 2015. 188 p.
9. **Semenov G. S.** On the Problems of Modernization of the System of Additional Education for Children // Education of Students. 2011. № 2. P. 13–16.

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ САМООЦЕНКИ
В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

С. М. Валявко,
П. А. Жокина,
МГПУ, Москва

В статье освещаются различные аспекты понимания самооценки в современной зарубежной литературе. Несмотря на то что проблема эмоционально-оценочного отношения к самому себе уже много лет находится в фокусе внимания психологов, данный феномен нельзя считать изученным полностью. Статья представляет собой обзор последних публикаций в области психологии самооценки, переведенных авторами на русский язык.

Ключевые слова: личность; самость; «Я-концепция»; самооценка; «Я-образ»; эмоционально-оценочное отношение; образование.

CURRENT RESEARCHES ON SELF-ASSESSMENT ON PROBLEMS
IN FOREIGN PSYCHOLOGY

S. M. Valyavko,
P. A. Zhokina,
MCU, Moscow

The article highlights various aspects of understanding of self-assessment in the modern foreign literature. Despite the fact, that the problem of emotional-evaluative attitude to yourself is in the focus of psychologists' attention for many years, this phenomenon can not be considered as fully studied. The article presents a review of recent publications in the field of psychology of self-assessment, translated by the authors of the article into Russian language.

Keywords: personality; selfness; «self-concept»; «self-assessment»; «self-image»; emotional-evaluative attitude; education.

Введение

Конец XIX века обозначил в психологии новый предмет изучения — самооценку индивида — и сделал его одним из самых обсуждаемых в психологической науке. В дальнейшем понятие самооценки было включено в качестве одного из центральных компонентов в «Я-концепцию» — целый кластер, который связывает воедино множество терминов, описывающих эмоционально-волевую сферу личности. Термины «самость», «самооценка», «Я-концепция» имеют множество определений в психологической литературе.

Учитывая актуальность проблемы, была поставлена цель изучить современные зарубежные исследования и проведен поиск публикаций, не переведенных на русский язык.

История возникновения термина «самооценка»

В зарубежной психологической науке пиком активности в исследованиях самооценки и эмоционально-оценочных отношений считается конец XX века – начало XXI века. За сто лет до этого зародилось само понятие «самооценка», что произошло в 1890 году, после выхода фундаментального труда американского психолога и философа Уильяма Джеймса, чьи «Принципы психологии» (*The Principles of Psychology*) рассматриваются как точка отсчета научных исследований по данной проблеме. В 60–70-х годах XX века признанными психологами, такими как М. Розенберг [27], С. Куперсмит [8], Р. Уайли [36], Р. Бернс [6], были созданы новые концепции и методики исследования, связанные с ядром личности, самоотношением, эмоционально-оценочным отношением к себе и другими компонентами «Я» [6; и др.]. Так, М. Розенберг ввел

не только новый термин «глобальное самоуважение» (*global self-esteem*) — обобщенное отношение к себе индивида, — который впервые стал предметом исследования, но и разработал специальную диагностическую шкалу для его измерения. Самооценка, по М. Розенбергу, есть «отражение степени развитости у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему, что входит в сферу собственного «Я»¹ [27: р. 326].

Самооценка, по С. Куперсмитту, — это отношение индивида к себе, складывающееся постепенно, приобретающее привычный характер; проявляется как одобрение или осуждение. Самооценка дает личности определенную степень убежденности в своей самооценности и значимости. Ученый рассматривал две составляющие самооценки: 1) оценочный компонент (*self-evaluative component*); 2) аффективный компонент (*affective feeling component*). В качестве формирующих оснований самооценки С. Куперсмитт выделял: 1) власть (воздействие/контролирование окружающих); 2) значимость (ценность для других/принятие окружающими); 3) добродетель (соблюдение морально-нравственных норм); 4) компетентность, или успех в достижении поставленных целей [8: р. 283]. Иногда самооценку рассматривают лишь как составляющую эмоционально-ценностного отношения индивида к себе, однако Р. Уайли считал это понятие явлением сложным, фундамент которого составляют два компонента: 1) собственные оценки индивида; 2) оценки окружающих личность людей [36].

Р. Бернс пишет о том, что самооценка — это личностное суждение о собственной ценности, отражающееся в установках, свойственных индивиду. Ученый приводит обобщенное понимание терминов «Я-концепция» и «самооценка», в частности «Я-концепция», по его мнению, является совокупностью всех представлений индивида о самом себе, сопряженной с их оценкой. Независимо от когнитивной составляющей представления о себе убедительны, могут основываться как на объективных, так и на субъективных мнениях, ложных или истинных. Описательная

составляющая «Я-концепции» часто имеет название «Я-образ» — общее представление о самом себе. Самооценка — это аффективная составляющая, связанная с отношением к себе личности, к своим отдельным качествам и достижениям. Она имеет различную интенсивность в зависимости от эмоций принятия или осуждения. «Я-образ» и самооценка вызывают потенциальные поведенческие реакции — конкретные действия, выражающиеся в поведении человека [6: р. 30–31]. По мнению Р. Бернса и ряда других авторов [6; 8; 36; и др.], самооценка не является самостоятельным образованием и отождествляется с эмоционально-ценностным самоотношением, не имея автономного статуса в Я-концепции. Однако она (самооценка) является ядром личности и выполняет исключительно важную роль в жизни индивида в целом [6: р. 37]. А. Тессер указывает на то, что западные исследователи создали целый «Я-зоопарк» (*self-zoo*), в котором коллекция концепций, конструктов, типологий и процессов всё увеличивается [34].

«На сегодняшний день существует так много публикаций по различным аспектам данной темы в различных областях психологии, что их едва ли можно все охватить в рамках одной статьи. Согласно исследованиям М. Кернис, только понятие «самооценка» (*self-esteem*) было обсуждено в более чем в 25 000 научных публикациях. По мнению Х. Мумменди [24] и В. Грегфе, к ним нужно прибавить еще работы, направленные на другие многочисленные аспекты проблемы самооценки. Т. Метцингер [21] указывает, что также нужно рассмотреть работы из других гуманитарных дисциплин, таких как философия, социология, педагогика и спорт» [23: s. 15].

Исследование проблемы самооценки в англо-американской литературе

Природа, механизмы и значение самооценки вызывают основные споры, которые продолжаются до сих пор. К. Мрук указывает на то, что современное общество часто пользуется понятием «самооценка», однако никто не может дать точное и исчерпывающее определение данному термину — сколько существует

¹ Здесь и далее перевод иноязычных текстов сделан авторами статьи.

исследователей, столько существует и различных дефиниций самооценки [22]. Более 60 понятий, связанных с феноменом и процессами «Я», приводят М. Р. Лири и Дж. Прайс [18]. Несмотря на это, исследования по данной теме нельзя считать полностью законченными, так как имеющиеся зарубежные работы освещают лишь некоторые проблемы отношения индивида к своему «Я», практически вне связи самооценки с другими личностными компонентами. Многие издания по теме носят популярный характер, отслеживая лишь влияние самооценки на успешность личности [18: р. 68–69]. Крайне редко рассматриваются вопросы самооценки лиц с ограниченными возможностями.

Вспомним, что самооценка, по У. Джеймсу, — это эмоциональное образование, в котором присутствует неудовлетворенность или удовлетворенность личности самим собой. Самоотношение рассматривалось им как синоним и лучшее отражение понятия «самооценка». Формула самооценки — это когда самоотношение, самоуважение и чувство собственного достоинства, личностная удовлетворенность жизнью и т. п. представляются в виде дроби, где в числителе успех (положительные итоги деятельности), а в знаменателе — притязания личности [15: р. 294–315]:

$$\text{Самооценка} = \frac{\text{Достижения (то, чего мы добились)}}{\text{Притязания (то, чего мы хотели бы добиться)}}$$

По Джеймсу, самооценка бывает двух видов: удовлетворенность или неудовлетворенность собой. Третьим видом самооценки выступает эгоизм, проявляющийся больше в поступках, действиях индивида, чем в чувствах. Самооценку можно повысить, либо становясь успешнее (повысить числитель дроби), либо снизив притязания, убавив амбиции (понижение значения знаменателя). Уильям Джеймс считал рациональным второй путь, обосновывая это тем, что любое расширение нашего «Я» влечет за собой лишнее бремя притязаний [15: р. 310].

Самооценка отражает общую субъективную эмоциональную оценку человека и его/ее собственную ценность. Это суждение о самом себе, а также отношение к собственной

личности. Самооценка включает представления личности о себе, (например, «Я квалифицированный», «Я достойный»), а также эмоциональные состояния, такие как триумф, отчаяние, гордость и стыд [14: р. 214–217]. Другие исследователи определяют самооценку через призму «Я-концепции»: самооценка — это то, что мы думаем о самом себе; это наша самодостаточность, самоуважение; это как положительные, так и отрицательные оценки нашей личности и то, что мы при этом чувствуем [30: р. 107].

Самооценка является психологическим конструктом, привлекательным для исследований в различных областях, так как ученые теоретически обосновывают и прогнозируют влияние самооценки на ряд сфер жизни человека, таких как успешность, счастье, удовлетворенность семейной жизнью, взаимоотношения и даже на преступное поведение. Самооценка может быть как парциальной (например: «Я считаю себя хорошим писателем и чувствую себя поэтому счастливым»), так и глобальной: «Я считаю себя плохим человеком, и чувствую себя поэтому в целом плохо» [9].

Современные авторы считают, что можно выделить эти два вида самооценки, т. е. помимо общей самооценки (*trait self-esteem*), выделяется парциальная (*state self-esteem*), ситуативно варьирующая. Она является более гибкой и меняется в зависимости от тех субъективных оценок, которые активируются различными обстоятельствами или мотивами. Однако в исследованиях 1993 года авторы Т. Хизертон и Н. Амбади пишут, что глобальная (общая) самооценка и ситуативно варьирующаяся (парциальная) коррелируют между собой [13].

В англоязычной научной литературе понятие «самооценка» можно встретить чаще всего под тремя терминами — *self-esteem*, *self-evaluation* или *self-rating* [1; 2]. Близкими по смыслу терминами американские психологи считают самооценку (*self-worth*) [3]; чувство собственного достоинства / эгоизм (*self-regard*) [20], самоуважение (*self-respect*) [5] и самоцелостность, целостность собственного «Я» (*self-integrity*) [26].

Содержание понятия «самооценка» во французской психологии

Французские исследователи понимают под самооценкой (*estime de soi*) суждение индивида о собственной значимости или ее оценку [11; 16; 17; 19]. Мишель Ларивье стала психологом в возрасте 25 лет (а впоследствии доктором философии в Монреальском университете в Канаде (*l'Université de Montreal*), который считается одним из самых крупных франкоязычных учебных заведений в мире) и до последнего работала в русле гуманистической психологии, сформулировав несколько определений термина «самооценка» и разработав соответствующие тесты. М. Ларивье проводила исследования в различных рабочих группах по всему земному шару, регулярно писала статьи и читала лекции. Совместно с Жаном Гарно в 2000 году она выпустила книгу «Эмоции как источник жизни» (*Les émotions source de vie*), где авторы писали о том, что такое эмоции и как ими управлять в повседневной жизни. «Когда индивид совершает что-то хорошее, он думает, он чувствует себя потрясающе, при этом идет как создание или восстановление его собственной оценки действий, так и актуализация его ценностей, но онотреагирует и на “унижение достоинства”, если кто-то не оценит его поступок». Согласно их мнению, содержание понятия «самооценка» не равнозначно содержанию понятия «уверенность в себе». Последнее хотя и связано с самооценкой, но больше зависит от способностей личности, нежели обусловлено ее ценностями [17: р. 2].

В контексте французской психологической науки понятия «самооценка», «самоуверенность» и «самоуважение» имеют тесную связь. Самооценка — это результат самоуважения, своеобразный итог собственных оценок нашей жизни в соответствии с нашими ценностями. Самооценка бессознательно проявляется и в поступках, которые мы также оцениваем, чтобы продолжать действовать, осознавая это или нет. Это мнение стало отличительной чертой национального французского менталитета и французской философии [12; 17].

По М. Ларивье [17], самооценка — это проявление собственной гордости, это суждение о том, что мы должны быть самими собой; самооценка основывается на непрерывном оценивании собственных действий. Осознаем мы это или нет, оценка, которую мы даем своему поведению, нас настигает всегда. Каждому субъективно значимому, важному действию мы обязательно выносим вердикт, иногда сопровождая это следующими фразами: «То, что я делаю, значимо для меня» или, наоборот, «Это не значимо для меня». В первом случае ценность действия влияет на самооценку субъекта, в то время как в другом случае исход действия не влияет на нее. Более того, этот опыт непосредственно накапливается в памяти человека, отражаясь впоследствии на его самооценке и переоценке собственного «Я» [17: р. 3].

Французские авторы рассматривают самооценку как феномен, хрупкий и изменчивый: она вырастает каждый раз, когда мы действуем в соответствии с нашими стандартами, и уменьшается, когда наше поведение противоречит им. М. Ларивье писала: «Я маскирую правду, чтобы избежать осуждения. Но я не горжусь собой, а значит, моя самооценка начинает снижаться» или наоборот: «Я могу высказать свое мнение перед всеми этими людьми, которых я знаю. Они компетентнее меня, хотя я тоже обладаю определенным опытом и занимаю свое место рядом с ними. От этого моя самооценка поднимается» [17: р. 3]. Следовательно, самооценка индивида может быть очень высокой или очень низкой в зависимости от периодов нашей жизни. Например, «Я — алкоголик, я сознательно избегаю решения реальных вопросов своей жизни. Моя самооценка настолько низкая, что для того, чтобы забыть про это, я начинаю пить больше». Или наоборот: «Я сдаю бутылки, чтобы противостоять своим проблемам. Я человек, который смотрит трезво на реальность и в будущее. Моя самооценка повышается: я чрезвычайно горд собой» [17: р. 3]. Данные примеры иллюстрируют важность самооценки для качества жизни. Адекватная самооценка способствует актуализации собственного потенциала личности. Тот, кто ценит себя, стремится вперед и к саморазвитию. Напротив, индивид, чья самооценка занижена, может легко отказаться от испытания

своих сил. Он не верит в них, воздерживается и боится строить жизненные планы, мечтать о чем-то большем, потому что он считает себя недостойным, не заслужившим этого.

Подобное привлекает, и мы интуитивно ищем компанию себе подобных, чья самооценка будет такой же, как у нас. Если она высокая, такое общение становится источником стимулирования роста и движения вперед [17: р. 4]. В противном случае мы можем друг друга «тянуть вниз». Например, низкая самооценка одного индивида во взаимодействии будет снижать самооценку другого, который терпимо к нему относился и испытывал эмпатию. И, наоборот, достаточно высокая самооценка связана с самоуважением, в таком случае идет отказ от любого неуважения к себе. Мы начинаем искать компанию, значимую для нас, в которой смогут «рассмотреть нашу ценность». Самооценка по Ларивье может быть предиктором межличностных отношений и основой полноценных отношений. Трудно, например, поверить в любовь друг к другу, если наше мнение о второй половинке в целом является негативным. Хотя случается, что мы любим для того, чтобы бросить вызов событиям и другим людям.

М. Ларивье [17], Ж. Гарно [12], Д. Лапорт [16], С. Луно [19], Г. Дюкло [11] считали синонимичными понятия «самооценка» и «самоуважение». Чем больше уважение индивида к себе, тем шире его планы на жизнь, тем выше уровень его притязаний. Наиболее позитивна и укореняет уверенность в самом себе такая установка: «Я заслуживаю успеха. Я делаю все для достижения его. Неудачи для меня не являются неприятными, ошибки неизбежны, и я стремлюсь извлекать из них опыт» [17]. Или: «Если моя самооценка низкая, я не ставлю перед собой высокие цели. Мой труд терпит неудачу из-за отсутствия упорства. У меня нет сил, которые подталкивали бы меня к достижениям, я не чувствую своей ценности. В конечном итоге отсутствие уверенности в себе и настойчивости отвечает за мои неудачи. А причина плохого мнения о себе кроется в безрезультативности по сравнению с другими и девальвации собственной значимости, которая не позволяет мне развиваться, ставить перед собой высокие цели в жизни и достигать их» [17: р. 4].

Особенности изучения самооценки в трудах канадских и норвежских исследователей

Канадские (Дж. Олсен, С. Бреклер, Е. Виггинс [25], А. Бандура [4]) и норвежские (Гюру Эйestad [2], И. Брандтцег, С. Торштайнзон [35]) авторы разделяют мнение М. Ларивье [17], Ж. Гарно [12] о том, что опыт человека на протяжении всей его жизни развивает и дополняет самооценку. Позитивные взгляды на себя и на жизнь способствуют укреплению собственной самооценки, в отличие от негативных переживаний. Норвежский психолог Гюру Эйestad пишет, что «самооценка — это не только умение отстаивать себя, но и социальная активность, забота о других. Это не эгоизм, а убежденность в том, что ты вправе иметь потребности, и внимание к потребностям окружающих. Самооценка определяется отношением человека к самому себе, в то время как уверенность в себе касается способностей, которыми ты обладаешь, уверенности в том, что ты можешь. Самооценка — это то, кто ты есть, а уверенность в себе — то, что ты можешь» (цит. по: [2: с. 48]).

Немецкая психология самооценки

В немецкой психологии «самооценка» — это центральное понятие теории самозащиты и повышения самооценности, которое должно быть отграничено от близкородственных понятий самости в теории «Я-концепции»², так как понятие «самооценка» представляет собой сумму всех взвешенных аффективных оценок, т. е. связь положительных и/или отрицательных суждений (например, «Хорошо, что я творческая личность»). Каждый человек мотивирован защищать свою самооценку и повышать ее. В основе такой мотивации лежит потребность иметь как можно более положительные отзывы о собственной личности. Если на текущий момент самооценка человека низкая, то мотивация ее защиты будет особо выражена и направлена на то, чтобы защитить самооценку и поднять ее [7; 9]. Любая информация, которая

² Самость рассматривается как «совокупность суждений человека о себе» (например, «Я — творческий»).

влияет на «Я-концепцию» человека, может повышать или уменьшать его самооценку. Поэтому люди избирательно ищут положительную (возвышающую себя) информацию о себе, чтобы предотвратить любые негативные (травмирующие) высказывания. Аффективно-когнитивно-оценочная реакция оказывается позитивнее при самовозвышающей информации, чем при самоугрожающих тенденциях: положительные высказывания нами оцениваются как правильные, а люди, которые так говорят, считаются более приятными и симпатичными. Кроме того, дополняют англо-американские психологи, мы, как правило, склонны переоценивать наши положительные качества и недооценивать отрицательные. При этом мы воспринимаем личные качества других более критично, если не находим их в себе. Люди оцениваются нами по тем характеристикам, которыми мы особенно довольны в себе, потому что значение этих характеристик у нас в основном переоценено. Восприятие нас другими в социальной среде выглядит так, что мы должны защищать собственную самооценку или повышать ее. Это нашло отражение в таких терминах, как *self serving bias* — феномен самолюбования — и *self-handicapping* — самопрепятствие [5; 10: p. 70, 868–876].

Уважать самого себя и иметь положительную самооценку — ядро человеческой гармонии с самим собой и ставится как основная задача воспитания. Проблема человеческой души и психики, ценностей и оценок прослеживается на протяжении тысячелетий как в вере, так и в литературе, искусстве, музыке и, конечно же, в философии [23; 24; 28; 29].

Термин «самооценка» (*Das Selbstwertgefühl*) в немецкоязычных странах имеет целый ряд синонимичных определений, таких как *Selbstwert* — самооценочность, *Selbstwertschätzung* — самоуважение, *Selbstvertrauen* — самодоверие / уверенность в себе, *Selbstachtung* — чувство собственного достоинства / «самовнимание» и менее точных *Selbstbewusstsein* — самосознание, *Eigenwert* — собственная значимость, в обиходе *Ego* — Эго, я [24: s. 279–301]. Под самооценкой немецкими психологами Х. Мумменди [24: s. 286], А. Шюц [29: s. 38], С. Шталь [31: s. 13–15] и др. [32; 33] понимаются все оценки, которые есть у человека

о самом себе. Оценки могут относиться к личности, навыкам / способностям индивидуума, к воспоминаниям о прошлом и ощущениям себя (Эго-восприятию) или к самоощущению. Самооценка — это эмоциональная оценка собственного значения, это субъективная ценность, которую человек приписывает себе и своей личности и которая может быть измерена. По мнению немецкого исследователя Ш. Шталь, самооценка является эпицентром психики. Она находится на глубинном уровне нашего сознания и определяет внутреннее состояние индивида. Синонимами самооценки автор считает такие термины, как доверие к себе, самоуверенность и самосознание. Ш. Шталь рассматривает понятия «самость», «ценность» и «чувство», так как из этих трех составляющих складывается внутренняя уверенность человека в себе, которая определяет его жизненные устремления, его качество жизни и удовлетворенность ею [31: s. 13].

Заключение

На современном этапе развития зарубежной психологии существует относительно унифицированная, приведенная к единообразию семантика корня «само». Термины «самость» и «Я-концепция» используются как взаимозаменяемые и обозначают в равной мере совокупность оценок человека о самом себе. Самооценочное отношение личности складывается под влиянием множества событий, условий и факторов человеческой жизни и, в частности, может рассматриваться как относительно стабильная величина, особенно в зрелом возрасте. Таким образом, самооценка может выступать как результат всех оценок или, наоборот, как процесс, в ходе которого личность получает внутреннюю мотивацию, формирует новые цели и ценности.

Литература

1. **Валявко С. М.** Анализ формирования самооценки старших дошкольников // Системная психология и социология. 2016. № 3 (19). С. 5–11.
2. **Жокина П. А.** Анализ научных подходов к изучению самооценки и уверенности в себе в зарубежной психологии // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. научных статей. Ч. 2. М.: МГПУ, 2016. С. 46–59.
3. American Heritage Dictionary of the English Language. Fifth Edition. Houghton Mifflin Harcourt Trade, November 1, 2011. 2112 p.
4. **Bandura A.** Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, Albert Bandura éd. De Boeck, 2007. 859 p.
5. **Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D.** Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? // Psychological Science in the Public Interest. 2003. № 4 (1). P. 1–44.
6. **Burns R. B.** Self-Concept Development and Education. Holt, Rinehart and Winston, Education, 1982. 441 p.
7. **Cattell R. B. & Lersch Ph.** Brockhaus Enzyklopädie. Wiesbaden: Verlag F. A. Brockhaus, 1973. S. 286.
8. **Coopersmith S.** The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1967. P. 283–326.
9. **Dauenheimer D., Stahlberg D., Frey D. & Petersen L.-E.** Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung // D. Frey & M. Irle (Hrsg.). Theorien der Sozialpsychologie: Motivation – Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien. Bd. III. Bern: Huber, 2002. S. 159–190.
10. **Deppe R. K. & Harackiewicz J. M.** Self-Handicapping and Intrinsic Motivation: Buffering Intrinsic Motivation from the Threat of Failure // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 70. P. 868–876.
11. **Duclos G.** L'estime de soi, un passeport pour la vie. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Jvustine, 2004. 247 p.
12. **Garneau J. Et Larivey M.** Les émotions, source de vie. Couverture. Jean Garneau, Gaétane La Plante, Michelle Larivey. ReD éd., 2000. 261 p.
13. **Heatherton T. F. & Ambady N.** Self-Esteem, Self-Prediction, and Living up to Commitments / Ed. R. F. Baumeister. Self-esteem: The Puzzle of Low Self-Regard. N. Y.: Plenum Press, 1993. P. 131–145.
14. **Hewitt John P.** Oxford Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press, 2009. 744 p.
15. **James W.** The Principles of Psychology. New York: Henry Holt and company, 1890. Vol. 1. 720 p.
16. **Laporte D.** Favoriser l'estime de soi des 0–6 ans. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2002. 98 p.
17. **Larivey M.** «L'estime de soi», «La Lettre du Psy» // Magazine électronique de Ressources en Développement. Mars, 2002. Vol. 6. № 3 c. URL www.redpsy.com/infopsy/estime.html (дата обращения: 07.12.2016).
18. **Leary M. R., Price J.** (Eds.). Tangney Handbook Self and Identity. N. Y.: The Guilford Press, 2002. 703 p.
19. **Luneau S., Duclos G.** Construire l'estime de soi au primaire, Premier cycle, vol. 1. Youri: de la sécurité à la confiance. Montréal (Québec): Les éditions de l'Hôpital Sainte Justine, 2003. 121 p.
20. **Marsh H. W.** Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A Multiwave, Longitudinal Path Analysis // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82. № 4. P. 646–656.
21. **Metzinger T.** Die Selbstmodell-Theorie der Subjektivität: Eine Kurzdarstellung in sechs Schritten / C. S. Herrmann, M. Pauen, J. W. Rieger & S. Schicktanz (Hrsg.). Bewusstsein: Philosophie, Neurowissenschaften, Ethik. Stuttgart: UTB/Fink, 2005. S. 242–269.
22. **Mruk C.** Self-Esteem: Research, Theory, and Practice. 2nd ed. N. Y.: Springer. 1999. 240 p.
23. **Müller J. G.** Selbstwert und Bewegung Eine empirische Studie zur Förderung des Selbstwertgefühls von Schülern mit Lernbehinderungen durch das Medium Bewegung und eine Analyse möglicher Wirkfaktoren / Betreuer: Prof. Dr. Gerd Hölter, Prof. Dr. Ulrike Burrmann; Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) in der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund, 2011. 336 s.
24. **Mummendey H. D.** Psychologie des «Selbst». Theorie, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe, 2006. 325 s.
25. **Olson J. M., Breckler S. J. et Wiggins E. C.** Social Psychology Alive. Toronto: Thomson Nelson, 2008.

26. **Orth U., Robbins R. W.** The Development of Self-Esteem // *Current Directions in Psychological Science*. 2014. Vol. 23. № 5. P. 381–387.
27. **Rosenberg M.** *Society and the Adolescent Self-Image*. N. J.: Princeton University Press, 1965. 326 p.
28. **Schachinger H. E.** *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert: Einführung und Überblick*. Front Cover. Huber, 2005. 290 s.
29. **Schütz A.** *Selbstwertgefühl. Zwischen Selbstakzeptanz und Arroganz*. 2. überarbeitete. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2003. 290 s.
30. **Smith E. R., Mackie D. M.** *Social Psychology*. Third ed. Hove: Psychology Press, 2007. 688 p.
31. **Stahl S.** *Leben Kann Auch Einfach Sein: So Stärken Sie Ihr Selbstwertgefühl* / Ellert & Richter Verlag. Hamburg, 2014. 240 s.
32. **Stahlberg D., Osnabrügge G. & Frey D.** *Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung* / Frey D. & Irle M. (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Bern: Huber, 1985.
33. **Straub J.** *Identität Als Psychologisches Deutungskonzept* / W. Greve (Hrsg.). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz, 2000.
34. **Tesser A.** *Towards a Self-Evaluation Maintenance Model of Social Behavior* / Ed. L. Berkowitz. *Advances in Experimental Social Psychology*. N. Y.: Academic Press, 1988. Vol. 21. P. 181–227.
35. **Torsteinson S., Brandtzæg I. og Powell B.** *Circle of Security som forebyggende intervensjon i spesialisthelsetjenesten*. I: V. Moe K. Slinning og M. B. Hansen (red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2010. S. 721–742.
36. **Wylie R. C.** *The Self-Concept*. V. 1: *A Review of Methodological Consideration and Measuring Instrument*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1974. P. 57–116.

References

1. **Valyavko S. M.** *Analysis of Self-esteem Formation of Senior Preschool Children* // *Systems Psychology and Sociology*. 2016. № 3 (19). P. 5–11.
2. **Zhokina P. A.** *Analysis of Scientific Approaches to the Study of Self-esteem and Self-confidence in Foreign Psychology* // *Psychological-pedagogical Support of Children with Disabilities: Collection of Scientific Articles*. Part 2. M.: Moscow State Pedagogical University, 2016. P. 46–59.
3. *American Heritage Dictionary of the English Language*. Fifth Edition. Houghton Mifflin Harcourt Trade, November 1, 2011. 2112 p.
4. **Bandura A.** *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Albert Bandura éd. De Boeck, 2007. 859 p.
5. **Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D.** *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?* // *Psychological Science in the Public Interest*. 2003. № 4 (1). P. 1–44.
6. **Burns R. B.** *Self-Concept Development and Education*. Holt, Rinehart and Winston, Education, 1982. 441 p.
7. **Cattell R. B. & Lersch Ph.** *Brockhaus Enzyklopädie*. Wiesbaden: Verlag F. A. Brockhaus, 1973. S. 286.
8. **Coopersmith S.** *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1967. P. 283–326.
9. **Dauenheimer D., Stahlberg D., Frey D. & Petersen L.-E.** *Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung* // D. Frey & M. Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie: Motivation – Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien*. Bd. III. Bern: Huber, 2002. S. 159–190.
10. **Deppe R. K. & Harackiewicz J. M.** *Self-Handicapping and Intrinsic Motivation: Buffering Intrinsic Motivation from the Threat of Failure* // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 70. P. 868–876.
11. **Duclos G.** *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Jvustine, 2004. 247 p.
12. **Garneau J. Et Larivey M.** *Les émotions, source de vie*. Couverture. Jean Garneau, Gaétane La Plante, Michelle Larivey. ReD éd., 2000. 261 p.
13. **Heatherton T. F. & Ambady N.** *Self-Esteem, Self-Prediction, and Living up to Commitments* / Ed. R. F. Baumeister. *Self-esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*. N. Y.: Plenum Press, 1993. P. 131–145.
14. **Hewitt John P.** *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, 2009. 744 p.
15. **James W.** *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and company, 1890. Vol. 1. 720 p.

16. **Laporte D.** Favoriser l'estime de soi des 0–6 ans. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2002. 98 p.
17. **Larivey M.** «L'estime de soi», «La Lettre du Psy» // Magazine électronique de Ressources en Développement. Mars, 2002. Vol. 6. № 3 c. URL www.redpsy.com/infopsy/estime.html (дата обращения: 07.12.2016).
18. **Leary M. R., Price J.** (Eds.). *Tangney Handbook Self and Identity*. N. Y.: The Guilford Press, 2002. 703 p.
19. **Luneau S., Duclos G.** Construire l'estime de soi au primaire, Premier cycle, vol. 1. Youri: de la sécurité à la confiance. Montréal (Québec): Les éditions de l'Hôpital Sainte Justine, 2003. 121 p.
20. **Marsh H. W.** Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A Multiwave, Longitudinal Path Analysis // *Journal of Educational Psychology*. 1990. Vol. 82. № 4. P. 646–656.
21. **Metzinger T.** Die Selbstmodell-Theorie der Subjektivität: Eine Kurzdarstellung in sechs Schritten / C. S. Herrmann, M. Pauen, J. W. Rieger & S. Schickantz (Hrsg.). *Bewusstsein: Philosophie, Neurowissenschaften, Ethik*. Stuttgart: UTB/Fink, 2005. S. 242–269.
22. **Mruk C.** *SelfEsteem: Research, Theory, and Practice*. 2nd ed. N. Y.: Springer. 1999. 240 p.
23. **Müller J. G.** Selbstwert und Bewegung Eine empirische Studie zur Förderung des Selbstwertgefühls von Schülern mit Lernbehinderungen durch das Medium Bewegung und eine Analyse möglicher Wirkfaktoren / Betreuer: Prof. Dr. Gerd Hölter, Prof. Dr. Ulrike Burmann; Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) in der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund, 2011. 336 s.
24. **Mummendey H. D.** *Psychologie des «Selbst»*. Theorie, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe, 2006. 325 s.
25. **Olson J. M., Breckler S. J. et Wiggins E. C.** *Social Psychology Alive*. Toronto: Thomson Nelson, 2008.
26. **Orth U., Robbins R. W.** The Development of Self-Esteem // *Current Directions in Psychological Science*. 2014. Vol. 23. № 5. P. 381–387.
27. **Rosenberg M.** *Society and the Adolescent Self-Image*. N. J.: Princeton University Press, 1965. 326 p.
28. **Schachinger H. E.** *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert: Einführung und Überblick*. Front Cover. Huber, 2005. 290 s.
29. **Schütz A.** *Selbstwertgefühl. Zwischen Selbstakzeptanz und Arroganz*. 2. überarbeitete. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2003. 290 s.
30. **Smith E. R., Mackie D. M.** *Social Psychology*. Third ed. Hove: Psychology Press, 2007. 688 p.
31. **Stahl S.** *Leben Kann Auch Einfach Sein: So Stärken Sie Ihr Selbstwertgefühl* / Ellert & Richter Verlag. Hamburg, 2014. 240 s.
32. **Stahlberg D., Osnabrügge G. & Frey D.** *Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung* / Frey D. & Irle M. (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Bern: Huber, 1985.
33. **Straub J.** *Identität Als Psychologisches Deutungskonzept* / W. Greve (Hrsg.). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz, 2000.
34. **Tesser A.** *Towards a SelfEvaluation Maintenance Model of Social Behavior* / Ed. L. Berkowitz. *Advances in Experimental Social Psychology*. N. Y.: Academic Press, 1988. Vol. 21. P. 181–227.
35. **Torsteinson S., Brandtzæg I. og Powell B.** *Circle of Security som forebyggende intervensjon i spesialisthelsetjenesten*. I: V. Moe K. Slinning og M. B. Hansen (red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2010. S. 721–742.
36. **Wylie R. C.** *The SelfConcept*. V. 1: A Review of Methodological Consideration and Measuring Instrument. Lincoln: University of Nebraska Press, 1974. P. 57–116.

МАКРОЭРГОНОМИКА — НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЭРГОНОМИКИ

И. И. Васильева,
Институт психологии РАН, Москва

В статье представлен обзор зарубежной литературы, посвященной макроэргономике как новой комплексной парадигме эргономики. Описаны причины ее возникновения, приведены основные понятия, положения, методы, персоналии, важнейшие направления и современный формальный статус. Показано, что макроэргономика возникла как результат выхода за традиционные границы предмета эргономики и обнаруживает устойчивую тенденцию интеграции с организационной психологией. Указана необходимость разработки системно-теоретического фундамента макроэргономики. Эргатическая система предлагается как базовая модель интеграции социально-психологических и предметных (машинных) факторов труда.

Ключевые слова: макроэргономика; эргономика; организационная психология; организация труда; культура безопасности; партисипативная эргономика; рабочая система; безопасность в топливно-заправочной компании; безопасность в энергетике; деятельностный подход.

MACROERGONOMICS: A NEW PERSPECTIVE ON ERGONOMICS

I. I. Vasil'eva,
Institute of Psychology,
Russian Science Academy,
Moscow

The article provides an overview of macroergonomics as a new paradigm of ergonomics based mainly on English-language articles. The background of its occurrence, basic concepts, statements and methods of macroergonomics as well as modern state, personalities and an example of the specific macroergonomic case of safety culture forming are considered. It is demonstrated that the macroergonomics has arisen as result of through-boundaries development of the traditional subject of ergonomics and shows a clear trend to integration with organizational psychology. The necessity of development of the systemic-theoretical model of macroergonomics is specified and the ergatic system is considered as proper one.

Keywords: macroergonomics; ergonomics; organization psychology; labour organization; safety culture; participatory ergonomics; work system; safety at petroleum distribution operation; safety at power plant; activity approach.

Введение

Эргономика — развивающаяся дисциплина. Как и любая научная дисциплина, она ассимилирует все новые и новые знания об изучаемом объекте и меняет базовые модели.

Комплексный подход в любой науке является первым этапом осознания сложности изучаемой реальности. Вследствие недостаточного понимания существенных связей практические рекомендации на этом этапе носят характер одновременного (комплексного) воздействия на все факторы, попавшие в поле зрения исследователя. Дальнейшее накопление знаний и их анализ позволяет перейти от отдельных свойств изучаемых объектов

к установлению связей между ними и появлению системных моделей, позволяющих предлагать на основе этих связей максимально эффективные точечные решения. Процесс такого рода трансформации эргономики и превращения в новую предметную область — макроэргономику — является предметом теоретического рассмотрения.

Предпосылки становления макроэргономики и базовые принципы

Изначально появление эргономики связано с научно-технической революцией и использованием технологий во всех сферах производства и жизнедеятельности, что заставило

признать факт несоответствия между возможностями человека и все более усложняющейся техникой. Предотвращение отказов и несчастных случаев, повышение производительности труда, предотвращение профессиональных заболеваний и увечий, требующих материальных компенсаций от работодателя, — все эти задачи потребовали специального изучения человека во взаимодействии со сложными предметами труда и оформились в отдельную дисциплину.

Примерно три десятилетия эргономика занималась преимущественно оценками физических нагрузок, антропометрическими, биомеханическими исследованиями и изучением процессов переработки информации человеком — оператором больших систем. В этот период удалось получить множество важных результатов и достичь эффективных усовершенствований в компоновке рабочих мест, проектировании инструментов и средств труда, разработке пультов управления технологическими процессами и т. п.

В конце 1970-х годов специалисты Общества исследования человеческих факторов (HFS) подготовили доклад «Исследование будущего», в котором зафиксировали произошедшие изменения в общественном производстве:

- информатизацию производства;
- «постарение» среднего работника;
- рост потребностей работников в содержательности труда, в проявлении самостоятельности и инициативы;
- усиление глобальной мировой конкуренции;
- возрастание роли социально-психологических факторов в сбоях больших систем.

Именно это исследование принято считать началом нового направления в эргономике — макроэргономики (macroergonomics), — хотя отдельные попытки рассмотреть эргономические задачи комплексно предпринимались и раньше.

Основной смысл трансформации эргономики в макроэргономику состоит в расширении круга значимых детерминант. Предметом изучения становится весь комплекс влияющих на конечный результат труда факторов:

экономических, организационных, социально-психологических, а центр внимания смещается с отдельного человека на коллектив.

В 1981 году в рамках американской Ассоциации по изучению человеческого фактора (Human Factors Society) возникла рабочая группа по макроэргономике (Macroergonomics Technical Group). Несколько позднее, в 1984 году, аналогичное подразделение появилось и в структуре Международной эргономической ассоциации, а именно — Секция организационного дизайна и менеджмента (Organizational Design and Management — O DAM). С этого же года стали проводиться регулярные симпозиумы с участием наиболее авторитетных зарубежных представителей этого направления: Х. Хендрика [11; 12], Б. Клейнера [13; 17], Н. Мешкати [18; 19], П. Карайона [10], М. Смита [10], М. Робертсона [20] и др.

В настоящее время в мировой эргономической науке наблюдается устойчивый рост интереса к макроэргономической проблематике. На XVIII конгрессе Международной эргономической ассоциации IEA в 2012 году доклады по макроэргономике составили 28 % от всех представленных (против 19 % — на предыдущем) [3].

Расширение предметного поля позволило существенно повысить экономическую отдачу от научных рекомендаций. По данным Б. Клейнера [17], макроэргономические проекты позволяют достичь 60–90 % роста эффективности, в то время как традиционные эргономические мероприятия — только 10–20 %.

Основателем нового направления считается Х. Хендрик¹. Он дал следующее определение новой дисциплины: «Макроэргономика — это социотехнический системный подход к проектированию рабочих систем во всех сферах рабочего взаимодействия: человек – труд, человек – машина, человек – компьютер, реализованный сверху вниз от верхнего (целевого) уровня системы к нижним уровням (механизмам функционирования)» [11: р. 23].

Макроэргономика изучает строение и развитие рабочих систем. Отношение между

¹ Х. Хендрик (H. W. Hendrick) — президент IEA в 1991–1994 гг.

организационной (индустриальной) психологией и эргономикой Х. Хендрик представляет как отношение между двумя сторонами медали. «В то время как эргономика концентрируется на приспособлении труда к исполнителям, организационная (индустриальная) психология концентрируется на отборе работников, наиболее подходящих особенностям труда» [11: р. 5]. Основная методология макроэргономики, как считает Х. Хендрик, это вовлечение работников на всех уровнях организации в процесс проектирования, поэтому макроэргономику еще называют партисипативной эргономикой (от английского слова *participate* — участвовать) (см., например, [14; 20]).

Принципиальной для макроэргономики стала работа Е. Триста и К. Бамфорта, выполненная еще начале 1950-х годов [23]. В этих пионерских исследованиях, на которые, к сожалению, совсем нет ссылок в отечественной литературе, изучались последствия технологической модернизации угледобычи на британских угольных шахтах. Ручной метод добычи, при котором уголь добывался в небольших забоях бригадами из нескольких человек, массово заменялся механизированным методом сплошной выработки с численностью бригад 10–20 человек. Модернизация неожиданно привела к обратным результатам: вместо повышения производительности труда было отмечено ее снижение, возросла текучесть, прогулы, резко выросла конфликтность, нарушив рабочее взаимодействие. Авторы объяснили неудачу тем, что новая технология обеднила содержание труда, лишив шахтеров возможности самоорганизации и породив протестную мотивацию. Реорганизация технологии, произведенная с учетом этих предположений, исключила действие негативных факторов, что существенно повысило производительность труда и удовлетворенность от него.

Исследования на шахте позволяют сделать принципиальный вывод: одна и та же технология может быть реализована различными организационными структурами — различным сочетанием трудовых операций. Это открывает важную практическую перспективу: управлять трудовыми отношениями можно через реорганизацию труда. К сожалению, в макроэргономике этот вывод закрепился

в содержательно усеченном варианте: «технология ограничивает выбор возможных организационных структур» — такое положение стало краеугольным принципом эргономического проектирования [11]. А задачей эргономического проектирования становится, таким образом, выбор организационной структуры, наиболее отвечающей технологическим требованиям и социальным и психологическим потребностям работников. Активный преобразовательный компонент идеи Е. Триста и К. Бамфорта остался в тени.

Основными параметрами макроэргономического проектирования целостных организаций признаются следующие показатели:

- сложность организации, которая определяется тремя измерениями: вертикальной дифференциацией, горизонтальной дифференциацией и пространственной удаленностью;
- формализация, которая определяется степенью стандартизации видов работ в организации;
- централизация, отражающая степень концентрации прав принятия решений.

Разными авторами предложено несколько алгоритмов для определения структуры организации с учетом особенностей технологии. Так, Б. Клейнером [17] разработана десятишаговая методика оценки и проектирования рабочих систем, которая получила достаточно широкое распространение и используется на постоянной основе в строительной индустрии и здравоохранении США.

Кардинальная перестройка эргономической работы, как считает Б. Клейнер, делает очевидной необходимость появления эргономистов, ориентирующихся в предмете организационной психологии. Такие специалисты, полагает он, должны стать третьим поколением эргономистов, если первое связывать с человеко-машинными технологиями, а второе — с человеко-компьютерными [17: р. 89].

Культура безопасности как направление макроэргономики

Одним из стимулов к пересмотру предметной области эргономики стала череда крупных

техногенных аварий, причинами которых стали негативные коллективные установки и нормы, принятые в производственной практике. Наджметдин Мешкати, американский эргономист иранского происхождения, один из авторитетных специалистов в этой области, провел скрупулезные исследования крупнейших технологических сбоев последнего времени: аварий на американской АЭС «Тримайл айленд», на химическом заводе в индийском г. Бхопале и на Чернобыльской АЭС (для чего он специально приезжал в Советский Союз). Сделанные им выводы показали, что организационный фактор играет решающую роль в безопасной работе крупномасштабных технологических систем [18; 19].

После аварии на Чернобыльской АЭС термин «культура безопасности» прочно вошел в словарь эргономистов и специалистов по безопасной работе человеко-машинных систем. Этой теме посвящен специальный доклад МАГАТЭ, в котором культура безопасности определяется как «совокупность характеристик и отношений организаций и индивидов, наделяющая вопросы безопасности первостепенным приоритетом, соответствующим их реальной значимости» [16: р. 4].

Недавняя крупномасштабная катастрофа на АЭС «Фукусима» (2011) подтвердила, что фактор культуры безопасности является определяющим даже в тех случаях, когда природный характер катастрофы, казалось бы, является очевидным. Различия в организационной культуре могут существенно влиять на надежность АЭС в одинаково неблагоприятных условиях. Так, А. Рю и Н. Мешкати [22] провели сопоставительное исследование организационных культур двух японских энергетических компаний: Tokyo Electric Power Company (TEPCO), владеющей АЭС «Фукусима», и Tohoku Electric Power Company, которой принадлежит АЭС «Онагава», находящаяся так же, как и АЭС «Фукусима», на восточном побережье японского архипелага. Обе станции оказались в зоне действия катастрофического землетрясения 11 марта 2011 года. Как известно, на АЭС «Фукусима» произошло частичное расплавление ядра реактора, повлекшее масштабное радиоактивное загрязнение. На АЭС «Онагава», находившейся

даже ближе к эпицентру землетрясения и испытавшей большой удар цунами, удалось сохранить экологическую безопасность. Сравнительное обследование позволило авторам сделать вывод: «Причиной расплава активной зоны реактора стало не природное бедствие, а “ментальность” TEPCO. Если бы меры безопасности в условиях стихийного бедствия были бы заранее просчитаны и внедрены своевременно в культуру безопасности этой энергетической компании, как это сделано было в Tohoku Electric Power Company, то, возможно, расплавление реактора на Фукусиме удалось бы предотвратить» [22: р. 28]. Этот же вывод содержится и в докладе МАГАТЭ, посвященном аварии на «Фукусиме» [15].

Детальные макроэргономические исследования показали, что культурные и групповые нормы следует учитывать и в сфере традиционной эргономики, которую стали называть в последнее время микроэргономикой. Результаты обследований, проведенных на ряде западноевропейских АЭС, позволили сделать вывод: «При разработке компьютеризированных блочных щитов управления особое внимание должно быть уделено групповой динамике — взаимодействию в первичном коллективе. Поскольку групповая динамика на блочных щитах управления разнится от страны к стране (а возможно, даже — от АЭС к АЭС), то проект должен учитывать эти особенности организационной культуры» [21: р. 175]. Таким образом, факторы, традиционно исследуемые в рамках организационной и групповой психологии (групповая динамика, групповые нормы), включаются в эргономический проект пультов управления сложных систем как важнейшие детерминанты.

В качестве примера формирования культуры безопасности приведем показательное макроэргономическое исследование, проведенное Э. Имадой² [14] и представленное в обобщающей коллективной монографии по макроэргономике [13].

Объектом исследования стала компания, владеющая сетью бензозаправочных станций на юго-западе США с оборотом 38 млн долларов, имеющая парк из 700 бензовозов. Причиной

² Э. Имада (A. Imada) — президент IEA в 2009–2012 гг.

обращения к специалистам стали стабильно высокие показатели травматизма и дорожно-транспортных происшествий в компании. В результате эргономического анализа было признано, что решающим фактором высокого уровня ДТП является несоответствие между социотехнической и технологической подсистемами управления компанией. Громоздкая организационная структура оказалась не способна к гибкому реагированию для решения текущих проблем. Менеджмент компании не получал никакой обратной связи от водителей бензовозов: об их недовольстве автопарком, условиями труда, системой вознаграждения, что в целом негативно сказывалось на моральном климате и в конечном счете отрицательно влияло и на безопасность.

На основе предварительного анализа и в соответствии с принципами партисипативной макроэргономики были предложены направления оптимизации деятельности компании с акцентом на вовлечение в процесс преобразований всего водительского штата организации. Было показано, что традиционная задача эргономических мероприятий — повышение производственной безопасности — решается нетрадиционно, путем проведением социально-психологических мероприятий, направленных на изменение групповых норм и вовлечение в них рядовых работников.

Макроэргономические усовершенствования были сделаны в нескольких направлениях.

Во-первых, была изменена процедура найма новых водителей. К ней были привлечены рядовые работники. До этого отбор новых водителей осуществляли сами линейные руководители на основе личных бесед с кандидатами. Этот порядок был изменен. Сами водители определили три базовых показателя при отборе, одним из которых — наряду с навыками вождения крупногабаритных трейлеров — стал показатель личного отношения кандидата к безопасности вождения. Этот показатель был признан приоритетным в выборе окончательного решения по кандидату. Рядовые работники компании были привлечены и к самой процедуре отбора, пройдя необходимый инструктаж. Цель преобразования процедуры найма и отбора — показать, что безопасность вождения является важнейшим из требований компании.

Другое усовершенствование касалось оптимизации маршрутов доставки нефтепродуктов. Регион, в котором действовала компания, характеризовался чрезвычайно высокой транспортной загруженностью и аварийностью. В таких сложных условиях водителям приходилось управлять тяжелогрузными трейлерами с опасным грузом, что вызывало у них дополнительный стресс и увеличивало вероятность аварий. В качестве макроэргономической оптимизации этой проблемной ситуации водители получили право самостоятельно определять маршруты передвижения. Они также приняли участие в модернизации бензозаправочных станций, определении мест их расположения на маршрутах следования, а также в разработке конструктивных усовершенствований, повышающих удобство разгрузки топлива. Макроэргономические усовершенствования коснулись и программ поощрения, в которых были отражены особенности работы разных территориальных подразделений с учетом специфики дорожной обстановки. Кроме того, была введена практика недельного обучения навыкам безопасной работы с отрывом от производства, регулярного анализа несчастных случаев и происшествий. Регулярными стали соревнования по безопасному вождению, рабочие встречи по повышению взаимопонимания и улучшению вертикального взаимодействия в компании. В проект макроэргономической оптимизации было включено и реформирование системы карьерного роста: в карьерных планах продвижение привязывалось к показателям безопасности. Наконец, макроэргономические мероприятия коснулись финансовой сферы: в бюджете были предусмотрены средства для покупки нового безопасного оборудования. Причем приоритет при обновлении и замене автомобилей предоставлялся в зависимости от показателей безопасной работы, в то время как раньше это зависело только от места в организационной вертикали: бригадир имел больше оснований надеяться на получение нового автомобиля, чем рядовые работники. Показатели безопасности были включены в бизнес-планы компании.

Одновременно проводились и традиционные эргономические усовершенствования:

была разработана система внутрикабинных ремней, снижающих нагрузку на поясницу и способствующих предотвращению развития заболеваний опорно-двигательного аппарата; усовершенствованы сиденья, приспособления для выгрузки нефтепродуктов, зеркала заднего вида и т. п.

Десятилетняя программа макроэргономических усовершенствований показала ощутимые результаты. Количество производственных травм сократилось на 70 %, число ДТП — на 63 %, резко сократились выплаты третьим сторонам в дорожно-транспортных происшествиях. Обычные эргономические оптимизации, полагает автор, не дали бы такого высокого результата. В исследовании особо отмечено, что дополнительным фактором сложности в работе стало противодействие нововведениям со стороны управленческого аппарата компании, негативно воспринявшего предложенные преобразования, что потребовало специальных решений [14].

Работа, описанная выше, необычна для эргономической тематики. Объектом эргономического рассмотрения стали социальные и экономические факторы труда, что совсем не свойственно традиционной эргономике. Вместе с тем российскому читателю, как можно предположить, трудно будет преодолеть ощущение дежавю: очень заметно ее сходство с комплексными мероприятиями научной организации труда (НОТ), широко распространенными в Советском Союзе в 1960–1980 годы прошлого века. Исследование реализовало логику здравого смысла, по его результатам не было предложено никаких неочевидных решений, которые составляют преимущество системно-теоретического анализа.

В России подход к проблеме безопасности в первую очередь сформировался в связи с чернобыльской катастрофой. Именно она послужила толчком для расширения проблематики в сфере изучения человеко-машинных систем и задала векторы основных исследовательских программ. Культура безопасности выдвинулась в число наиболее актуальных направлений изучения человеческого фактора в энергетике. Подразделения энергетической отрасли (Атомэнерго, РАО ЕЭС России) сформировали свои эргономи-

ческие службы, проводящие широкий спектр научно-практических исследований и мероприятий, которые позволили разработать оригинальные концепции в области культуры безопасности [1; 2; 5; 7; 8; и др.].

Теоретические перспективы макроэргономики

Фактором, ограничивающим рост знаний нового направления, по нашему мнению, является отсутствие макроэргономических теоретических моделей. Первичное одностороннее расширение объекта эргономики — от индивида к организации — привело к многостороннему изменению предмета эргономического исследования, а это требует теоретического осмысления. Представление Х. Хендрика о макроэргономике и организационной психологии как о двух сторонах одной медали, упомянутое выше, образно, но не раскрывает системных связей предметов этих дисциплин. Эргономика изучает приспособление орудий труда к человеку, а организационная психология — взаимодействие исполнителей друг с другом. Оба направления системно ограничены: во взаимоотношениях с машиной не отображены социальные зависимости, о которых, например, пишут Дж. Рочлин и А. Мейер [21], а в описании социальных отношений в организации игнорируется их детерминация машинами и более широко — предметами труда. И те и другие детерминации должны быть интегрированы в единой системной модели.

Концепция социотехнических систем, принятая западными эргономистами как теоретическое основание исследований, элементарной признает модель открытой системы как поточной преобразовательной системы, имеющей вход и выход. Поточная модель, детально проанализированная А. А. Пископелем и Л. П. Щедровицким, малоэвристична. Поточные представления о деятельности допустимы лишь в ограниченных пределах, лишены какого-либо онтологического статуса и могут претендовать на роль средств решения только определенного круга задач [9].

Продуктивным преодолением поточных представлений можно считать модель

Г. Е. Журавлева, описывающая человеко-машинную систему как развивающуюся полисистему [6]. Модель реализует принципы деятельностного подхода, которые связывают в единую систему психику и труд.

Деятельностный подход предлагает мощные эвристические возможности для интеграции всей проблематики производственных систем, поскольку указывает действительные детерминанты психического (регулятивного) компонента активности в сложных системах. И для индивидуального субъекта, и для коллективного (организации) они кроются в объектных характеристиках деятельности. Модель эргатической системы «субъект – объект», как мы полагаем, может стать базовой для макроэргономики (более подробно: [4]).

Накопленный на сегодня объем знаний делает теоретическое освоение макроэргономики абсолютно необходимым шагом, поскольку без него она будет напоминать НОТ на современном этапе. Комплексный подход должен постепенно трансформироваться в системный. Это закономерный путь развития научного знания. Как показывает уже упоминавшееся исследование современного состояния отечественной эргономики, данная тенденция вполне осознается российскими эргономистами.

Проведенный опрос профессионального сообщества показал, что необходимость «применения системного подхода к проектированию всей системы труда человека (начиная от интерфейса и заканчивая бизнес-процессом), а не отдельных ее элементов» — отчетливая профессиональная рефлексия [3: с. 4]. Все вышеизложенное дает основание полагать, что при соответствующих теоретических усилиях макроэргономическое направление в ближайшем будущем интегрирует всю проблематику общественного производства.

Заключение

Анализ изменений предметного поля эргономики показывает отчетливую тенденцию к ее интеграции с организационной психологией, в результате чего образовалась комплексная дисциплина — макроэргономика. Продуктивное развитие новой дисциплины связано с системно-деятельностным подходом, а эргатическая система при этом может рассматриваться как базовая модель, интегрирующая предметные (машинные) и социально-психологические аспекты коллективного труда на единой понятийной основе.

Литература

1. **Абрамова В. Н.** Организационная психология, организационная культура и культура безопасности в атомной энергетике. Москва: Концерн «Энергоатом»: Прогноз; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. 257 с.
2. **Абрамова В. Н., Белехов В. В., Бельская Е. Г.** Психологические методы в работе с кадрами на АЭС. М.: Энергоатомиздат. 1988. 191 с.
3. **Анохин А. Н.** Отечественная эргономика и эргономическое сообщество: состояние и направления развития // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2014. № 1 (68). С. 4–15.
4. **Васильева И. И.** Безопасность эргатических систем // Труды Международной научно-практической конференции «Психология труда, инженерная психология и эргономика 2014» (Эрго 2014), (г. Санкт-Петербург, 3–5 июля 2014 г.) / под ред. А. Н. Анохина, П. И. Падерно, С. Ф. Сергеева. СПб.: Межрегиональная эргономическая ассоциация, 2014. С. 396–402.
5. **Васильева И. И.** Психология — энергетике: на пути к безопасности и эффективности. М.: Б. и., 2012. 272 с.
6. **Журавлев Г. Е.** Системно-психологический подход к проблеме культуры безопасности в энергетике // Психологический журнал. 1997. № 3 (18). С. 36–44.
7. **Журавлев Г. Е., Купный В. И., Данилов В. М., Вторников В. Е.** Эргономические и макроэргономические факторы безопасной деятельности персонала объекта «Укрытие» // От теории к практике: психологические основы культуры безопасности атомной энергетике и промышленности / ред.: Г. Е. Журавлев. М.: ЦЭМИ, 1997. С. 113–136. URL: http://www.iaea.org/inis/collection/NCLCollectionStore/_Public/32/020/32020490.pdf (дата обращения 10.06.2015).

8. Журавлев Г. Е., Ломакин Б. В., Саков Б. А. Макроэргономические проблемы электростанций: техническая проекция // Прикладная эргономика. Вып. 1. М.: Ассоциация прикладной эргономики, 1991. С. 40–48.
9. Пископель А. А., Щедровицкий Л. П. От системы «человек – машина» к «социотехнической» системе // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 15–25.
10. Carayon P., Smith M. J. Work Organization and Ergonomics // Applied Ergonomics. 2000. V. 31. № 6. P. 649–662.
11. Hendrick H. W. An Overview of Macroergonomics // Macroergonomics: Theory, Methods, and Applications. 2002. P. 1–24.
12. Hendrick H. W. Ergonomics in Organizational Design and Management // Ergonomics. 1991. V. 34. № 6. P. 743–756.
13. Hendrick H. W., Kleiner B. (ed.). Macroergonomics: Theory, Methods, and Applications. CRC Press, 2016. 412 p.
14. Imada A. S. A Macroergonomic Approach to Reducing Work-Related Injuries // Macroergonomics: Theory, Methods and Applications. 2002. P. 151–172.
15. International Atomic Energy Agency (IAEA). IAEA Mission Report (Onagawa and Tokyo, July 30-August 11, 2012). Vienna: IAEA, 2012. 92 p.
16. International Atomic Energy Agency (IAEA). Safety Culture. (Safety Series No. 75-INSAG-4). Vienna: IAEA, 1991. 31 p.
17. Kleiner B. M. Macroergonomics: Analysis and Design of Work Systems // Applied Ergonomics. 2006. V. 37. № 1. P. 81–89.
18. Meshkati N. Human Factors in Large-Scale Technological Systems' Accidents: Three Mile Island, Bhopal, Chernobyl // Industrial Crisis Quarterly. 1991. V. 5. № 2. P. 133–154.
19. Meshkati N. Safety Culture in Nuclear Power Plants: Human Performance, Organizational Factors, and Socio-Cultural Context // От теории к практике: психологические основы культуры безопасности атомной энергетики и промышленности [From theory to practice: psychological background of safety culture] / ред.: Журавлев Г. Е. М.: ЦЭМИ, 1997. P. 93–111.
20. Robertson M. M. Macroergonomics: A work System Design Perspective // Proceedings of the SELF-ACE 2001 Conference — Ergonomics for Changing Work. 2001. V. 1. P. 67–77. URL: <http://www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-ENG/v1-07b-ROBERTSON.pdf> (accessed June 9, 2015).
21. Rochlin G. I., Meier A. V. Nuclear Power Operations: A Cross-Cultural Perspective // Annual Review of Energy and the Environment. 1994. V. 19. № 1. P. 153–187.
22. Ryu A. (Iris), Meshkati N. Why You Haven't Heard About Onagawa Nuclear Power Station after the Earthquake and Tsunami of March 11, 2011. URL: <http://www-bcf.usc.edu/~meshkati/Onagawa%20NPS-%20Final%2003-10-13.pdf> (accessed February 26, 2014).
23. Trist E. L., Bamforth K. W. Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method // Human relations. 1951. V. 4. № 3. P. 3–38.

References

1. Abramova V. N. Organizational Psychology, Organizational Culture and Safety Culture in the Nuclear Power Industry. М.: Concern «Energoatom»: Prognoz; Obninsk. 2009. 257 p.
2. Abramova V. N., Belexov V. V., Bel'skaya E. G. Psychological Means in Personnel Trainings at Nuclear Power Plants. М.: Energoatomizdat, 1988. 191 p.
3. Anoxin A. N. Russian Ergonomics and Russian Ergonomic Society: Status and Trends // Human Factors: Problems of Psychology and Ergonomics. 2014. № 68 (1). P. 4–15.
4. Vasil'eva I. I. The Safety of Ergatic Systems // Proceedings of the International Scientific-Practical Conference «Psychology of Labor, Engineering Psychology and Ergonomics 2014» (ERGO 2014). SPb.: United ergonomic association, 2014. P. 396–402.
5. Vasil'eva I. I. Psychology for Power Industry: Towards the Safety and the Efficiency. Moscow, 2012. 272 p.
6. Zhuravlev G. E. The System-Psychological Approach to the Problem of Safety Culture in the Power Energy // Journal of Psychology. 1997. № 18 (3). P. 36–44.

7. **Zhuravlev G. E., Kupnyj V. I., Danilov V. M., Vtornikov V. E.** Human Factors of the Shelter's Personnel Save Activity // From Theory to Practice: Psychological Foundations of Safety Culture in Nuclear Installations (Ed. Zhuravlev G.E.). M.: Central Economics and Mathematics Institute of Russian Academy of Sciences, 1997. P. 113–136. URL: http://www.iaea.org/inis/collection/NCLCollectionStore/_Public/32/020/32020490.pdf
8. **Zhuravlev G. E., Lomakin B. V., Sakov B. A.** Macroergonomic Problems of Power Plants: Technical View // Applied Ergonomics. 1991. Is. 1. P. 40–48.
9. **Piskoppel' A. A., Shhedrovickij L. P.** From «Man-Machine» System to «Socio-technical» System // Psychological Issues. 1982. № 3. P. 15–25.
10. **Carayon P., Smith M. J.** Work Organization and Ergonomics // Applied Ergonomics. 2000. V. 31. № 6. P. 649–662.
11. **Hendrick H. W.** An Overview of Macroergonomics // Macroergonomics: Theory, Methods, and Applications. 2002. P. 1–24.
12. **Hendrick H. W.** Ergonomics in Organizational Design and Management // Ergonomics. 1991. V. 34. № 6. P. 743–756.
13. **Hendrick H. W., Kleiner B. (ed.).** Macroergonomics: Theory, Methods, and Applications. CRC Press, 2016. 412 p.
14. **Imada A. S.** A Macroergonomic Approach to Reducing Work-Related Injuries // Macroergonomics: Theory, Methods and Applications. 2002. P. 151–172.
15. International Atomic Energy Agency (IAEA). IAEA Mission Report (Onagawa and Tokyo, July 30-August 11, 2012). Vienna: IAEA, 2012. 92 p.
16. International Atomic Energy Agency (IAEA). Safety Culture. (Safety Series No. 75-INSAG-4). Vienna: IAEA, 1991. 31 p.
17. **Kleiner B. M.** Macroergonomics: Analysis and Design of Work Systems // Applied Ergonomics. 2006. V. 37. № 1. P. 81–89.
18. **Meshkati N.** Human Factors in Large-Scale Technological Systems' Accidents: Three Mile Island, Bhopal, Chernobyl // Industrial Crisis Quarterly. 1991. V. 5. № 2. P. 133–154.
19. **Meshkati N.** Safety Culture in Nuclear Power Plants: Human Performance, Organizational Factors, and Socio-Cultural Context // От теории к практике: психологические основы культуры безопасности атомной энергетики и промышленности [From theory to practice: psychological background of safety culture] / ред.: Журавлев Г. Е. М.: ЦЭМИ, 1997. P. 93–111.
20. **Robertson M. M.** Macroergonomics: A work System Design Perspective // Proceedings of the SELF-ACE 2001 Conference — Ergonomics for Changing Work. 2001. V. 1. P. 67–77. URL: <http://www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-ENG/v1-07b-ROBERTSON.pdf> (accessed June 9, 2015).
21. **Rochlin G. I., Meier A. V.** Nuclear Power Operations: A Cross-Cultural Perspective // Annual Review of Energy and the Environment. 1994. V. 19. № 1. P. 153–187.
22. **Ryu A. (Iris), Meshkati N.** Why You Haven't Heard About Onagawa Nuclear Power Station after the Earthquake and Tsunami of March 11, 2011. URL: <http://www-bcf.usc.edu/~meshkati/Onagawa%20NPS-%20Final%2003-10-13.pdf> (accessed February 26, 2014).
23. **Trist E. L., Bamforth K. W.** Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method // Human relations. 1951. V. 4. № 3. P. 3–38.

ВЛИЯНИЕ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

С. В. Львова,
К. А. Аракелян,
МГПУ, Москва

Статья посвящена исследованию влияния занятий по легио-конструированию на развитие перво-классников. Приводятся результаты исследования личностной креативности первоклассников после проведения развивающих занятий. Доказывается эффективность программы дополнительного образования, которая позволяет активизировать творческую деятельность детей, их любознательность, интересы, воображение.

Ключевые слова: дополнительное образование; легио-конструирование; креативность; творческое развитие.

THE IMPACT OF A LEGO-ENGINEERING ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FIRST-GRADERS

S. V. L'vova,
K. A. Arakelyan,
MCU, Moscow

The article is devoted to the study of a lego-engineering class influence on the first-graders' development. It presents the results of the study of the first-graders' personal creativity after the series of lego-engineering lessons. The first results have proved the effectiveness of the program of additional education, it allows to activate children's creativity, their curiosity, interests and imagination.

Keywords: additional education, lego-engineering, creativity, creative development.

Введение

Проблема влияния дополнительных занятий на развитие младших школьников является весьма актуальной. В контексте развития образования в России она занимает одно из важных мест в комплексе вопросов, связанных с воспитанием школьников, формированием гармонично развитой, эффективной личности.

Особенности развития младших школьников, их образование, формирование воображения, творческой активности отражаются в широком спектре мнений отечественных психологов. Разработке разнообразных аспектов обозначенной проблематики посвящены работы ряда исследователей [1; 6; 7; 10–13]. Вопросы организации занятий по легио-конструированию в сфере дополнительного образования стали предметом изучения в следующих работах: [2; 4; 5].

Дополнительное образование — это внеурочная образовательная деятельность,

которая способствует развитию личности человека, предлагая разнообразные образовательные направления, выбор которых может быть основан на личных предпочтениях индивидуума. Младший школьный возраст характеризуется переходом от доминирующей игровой деятельности к учебной. Ученик первого класса не сразу переключается на учебу, поэтому важно так организовать его пребывание в школе, чтобы учебная и игровая деятельность тесно переплеталась, позволяя младшему школьнику, играя, получать знания и развиваться.

Легио-конструирование — одно из самых интересных и актуальных направлений сферы дополнительного образования. Конструктор Lego стал использоваться во внеурочной деятельности детей еще в 1960-х годах. В 1980 году руководством одноименной компании было принято решение создать отдел, который будет заниматься разработкой наборов Lego, предназначенных для сферы образования. Отдел окончательно сформировался

в 1989 году и получил собственное название — Lego Dacta. Наборы для образовательных организаций выходят под наименованием Lego Education. Главная особенность данной линейки Lego — образовательная деятельность детей, которой способствуют игровые элементы, заложенные в концепцию конструктора. Lego Education создан специально для взаимодействия детей и педагога. Последний определяет тему и задачи занятий, оказывает детям помощь при решении поставленных задач, помогает в конструировании. Указанная линейка Lego имеет подсерии, характеризующиеся разнообразной сложностью сборки и задач, связанных с конструированием, а также предназначенные для разных возрастных групп детей. Занятия по лего-конструированию развивают воображение ребенка, мелкую моторику, способствуют групповой деятельности при конструировании и решении задач [8].

Цель проведенного нами исследования — доказать влияние программы дополнительного образования по лего-конструированию на творческую деятельность детей, их любознательность, интересы, воображение.

Описание программы дополнительного образования «Лего-конструирование»

Для развития конструкторских умений, креативного мышления и мелкой моторики была создана программа дополнительного образования «Лего-конструирование». Программа апробировалась на базе школы № 15, школьного отделения № 4, в течение 2015/2016 учебного года. В программу вошли девять обширных тем, тематические занятия, посвященные праздникам, а также занятия со свободной тематикой, на которых не были заданы критерии конструирования — дети собирали конструктор по собственному замыслу. Программа была рассчитана на 32 недели, по 2 часа в неделю, итого — 64 часа.

Задачи программы включали в себя решение вопроса досуга детей, развитие их творческих способностей, воображения, мышления. Первоклассников обучали умению реализовывать свой замысел посредством

конструирования. Развивали умение творчески подходить к решению задачи, четко и последовательно излагать собственные мысли, анализировать конкретную ситуацию, отстаивать свою точку зрения, приводя доводы для ее подтверждения, а также формировали навыки самостоятельной работы, особенно при решении задач и подготовке ответов без посторонней помощи.

На занятиях применялись разнообразные виды конструирования, такие как конструирование по образцу, конструирование по заданным условиям, конструирование по замыслу. Первый вид конструирования предполагает строительство по определенной инструкции либо наглядному материалу. Второй вид конструирования — по заданным условиям — предполагает отсутствие наглядных материалов и инструкции. Ребенку дается определенная задача, например, построить маленький домик для домашнего животного, построить большой жилой дом и т. д. Третий вид конструирования — по замыслу — не предполагает наличия инструкций, а также параметров, которыми должен руководствоваться ребенок при выполнении задания.

Мы ожидали, что дети, посещающие занятия, научатся пользоваться инструкциями, а также наглядными материалами при конструировании. Вместе с тем первоклассники научатся вести групповую и парную деятельность, станут способны сотрудничать, выбирать роли в команде и выполнять отведенные этим ролям задачи. В целом занятия по лего-конструированию должны были положительно повлиять на развитие мышления, воображения и творческих способностей первоклассников.

Организация исследования

В исследовании приняли участие 75 первоклассников. Экспериментальную группу составили 25 человек, посещавших занятия по лего-конструированию. Контрольную группу представляли 50 человек, которые не посещали занятия по лего-конструированию. Возраст детей — 6–7 лет.

В исследовании были определены три направления творческого развития через лево-конструирование:

- 1) творчество как создание нового;
- 2) воображение как умение выйти за пределы традиционного, привычного;

- 3) активное стремление к созиданию.

Использовались следующие методики выявления уровня творческого развития детей младшего школьного возраста:

- 1) модифицированные тесты для детей, разработанные П. Торренсом. Диагностика уровня творческой активности учащихся (методика М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, Б. С. Алишева, Л. А. Воловича). Тест креативности Э. Торренса «представляет собой 12 субтестов, сгруппированных в три батареи. Первая предназначена для диагностики словесного творческого мышления, вторая — невербального творческого мышления (изобразительное творческое мышление) и третья — для словесно-звукового творческого мышления. Невербальная часть данного теста известна как “Фигурная форма теста творческого мышления П. Торренса”¹. Сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торренса представляет собой задание «Закончи рисунок»;

- 2) диагностика развития воображения «Где чье место?» [9]. Диагностика развития воображения рассматривалась как дополнительная с целью подтверждения особенностей творческого развития детей младшего школьного возраста. «Предлагаемая игровая методика не только позволяет определить, насколько у ребенка развито воображение, но и является средством его развития. Психологический смысл данной методики состоит в том, чтобы посмотреть, насколько ребенок сумеет проявить свое воображение в жестко заданной предметной ситуации: уйти от конкретности и реальности (например, от вопроса взрослого), смоделировать в уме всю ситуацию целиком (увидеть целое раньше

частей) и перенести функции с одного объекта на другой»²;

- 3) опросник «Направленность на творчество» [9], который включает ряд несложных вариантов ответов на десять вопросов, понятных младшим школьникам. Использование подготовительного теста по выявлению специальных способностей на основе заданий — «Складывание образцов» — позволило исследовать у школьников пространственные комбинаторные способности, которые были включены в десять вопросов опросника;

- 4) для исследования креативности учеников первого класса, была использована методика «Диагностика личностной креативности» (автор-составитель — Е. Е. Туник), представляющая собой опросник, состоящий из 50 вопросов. В данной методике оцениваются четыре фактора, связанных с креативностью: любознательность; воображение; сложность; склонность к риску [3: с. 42].

Исследование проводилось в мае 2016 года, после завершения занятий по программе дополнительного образования «Лего-конструирование». Далее, в таблицах 1, 2 и 3 приводятся результаты исследования.

В контрольной группе, где дети не занимались лево-конструированием, преобладал средний уровень творческого развития, что позволило предположить естественное развитие ребенка в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Здесь в меньшей степени у детей были развиты навыки творческой деятельности и направленность на творчество.

Комплексная программа и различные формы занятий активизировали творческую деятельность на занятиях по лево-конструированию, привили детям интерес к такому виду деятельности. Включенность детей в игровую деятельность, деятельность по образцу и самостоятельное конструирование, т. е. весь комплекс развивающей программы, позволили выявить эффективность воздействия занятий по лево-конструированию на творческое

¹ Воронин А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) // Методы психологической диагностики / Институт психологии РАН. Вып. 2. М., 1994. С. 5. URL: <http://pandia.ru/text/77/325/40648.php>

² Кравцова Е. Психологические основы дошкольного воспитания // Дошкольное образование. 2004. № 22 (143). URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200402208>

Таблица 1

Уровень творческого развития учащихся

Группы	Уровни развития	Методика П. Торренса	Воображение	Направленность на творчество
Контрольная	низкий	31 %	26 %	33 %
	средний	36 %	48 %	41 %
	высокий	33 %	26 %	26 %
Экспериментальная	низкий	20 %	20 %	16 %
	средний	44 %	41 %	40 %
	высокий	36 %	39 %	44 %

Таблица 2

Результаты методики «Диагностика личностной креативности»

Доминирующий фактор	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Любознательность	27 %	29 %
Воображение	19 %	17 %
Сложность	12 %	19 %
Склонность к риску	32 %	26 %
Совокупность доминирующих факторов	Любознательность и склонность к риску — 10 %	Любознательность и сложность — 9 %

Таблица 3

Уровень креативности по методике «Диагностика личностной креативности»

Результат	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	–	9 %
Ниже среднего	15 %	60 %
Выше среднего	85 %	31 %
Высокий	–	–

развитие. По всем трем методикам мы можем говорить о значимых различиях в уровне творческого развития.

Любознательность — фактор, благодаря которому индивидуум старается как можно больше узнать об окружающем мире. Его внимание привлекает всё, что может дать новый опыт и знания.

Воображение — фактор, благодаря которому индивидуум может придумывать нечто новое, опираясь на свой жизненный опыт. Появляются предпосылки к творчеству.

Сложность — фактор, который обуславливает познание сложных явлений индивидуумом. Люди, у которых доминирует данный фактор, ставят определенные вопросы и ищут пути их решения. Предпочитают получать знания самостоятельно, без посторонней помощи, т. е. заниматься самообразованием.

Склонность к риску — фактор, который будучи доминирующим, выявляет активную

и стойкую жизненную позицию индивидуума. Люди с доминирующей склонностью к риску имеют свое мнение и отстаивают его, являются целеустремленными, практически не подвластны мнению социума [3: с. 45].

На рисунке 1 представлено процентное соотношение доминирующих факторов в экспериментальной группе. А на рисунке 2 представлено процентное соотношение доминирующих факторов в контрольной группе.

Таким образом, с помощью данной методики было выявлено, что у детей экспериментальной группы фактор «Склонность к риску» является преобладающим. Дети, посещающие занятия по лего-конструированию, более склонны к риску в отличие от детей из контрольной группы, более склонных к любознательности. Возможно, успешное выполнение заданий, самостоятельная работа первоклассников на дополнительных занятиях по лего-конструированию позволили им

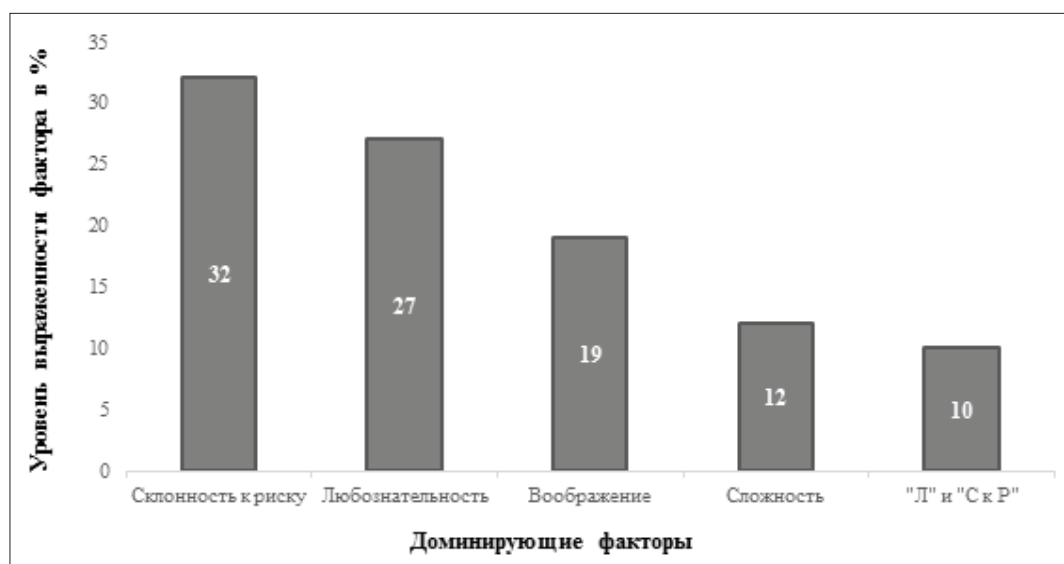


Рис. 1. Процентное соотношение доминирующих факторов в экспериментальной группе

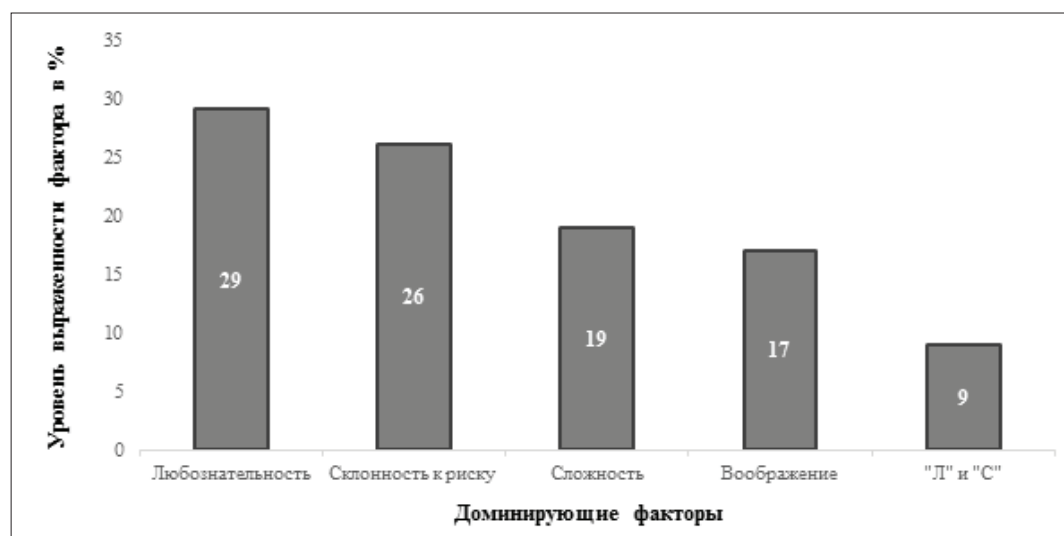


Рис. 2. Процентное соотношение доминирующих факторов в контрольной группе

быть более уверенными в себе, в своих силах, занять активную позицию. Любознательность, преобладающая у детей из контрольной группы, свойственна в целом для детей младшего школьного возраста: это фактор, благодаря которому первоклассники стараются как можно больше узнать об окружающем мире.

В меньшей степени у экспериментальной группы присутствует фактор «Сложность», у контрольной группы — «Воображение». Фактор «Сложность» не свойственен ребятам из экспериментальной группы, так как они чаще всего работали сообща, искали выход из ситуации

вместе с другими, получали помощь от учителя, поэтому не испытывали особых трудностей, «сложности». Они умеют искать пути выхода из нестандартных ситуаций. Для ребят из контрольной группы в меньшей степени свойственно воображение, поскольку их специально не учили придумывать нечто новое и предпосылки к творческой деятельности у них не сложились.

В таблице 3 приводятся результаты диагностики уровня креативности (в процентах) по методике «Диагностика личностной креативности».

У первоклассников с уровнем развития творческого потенциала выше среднего наблюдался устойчивый интерес к программе дополнительного образования. Чаще всего эти дети были уверены в своих творческих силах, им было недостаточно простых заданий, они хотели постоянно повышать уровень задач и сложность выполняемой работы. Они самостоятельно преодолевали трудности, возникающие в процессе работы. Решительность и настойчивость — это те качества, которые характеризовали младших школьников с высоким уровнем развития творчества. Они помогали учащимся достигать высоких результатов. Первоклассникам нравились занятия дополнительного образования, и они проявляли явный интерес к леги-конструированию.

Ответственность, исполнительность, стремление выполнять все требования учителя были присущи первоклассникам со средним уровнем развития творчества. Однако для них характерны и нерешительность, неуверенность в себе, несамостоятельность. Эти качества преобладали, были наиболее выражены в этих детях и в результате снижали их творческую активность. Дети из данной группы зависели от педагога, часто не могли самостоятельно принять решение, не проявляли собственной творческой инициативы. Они часто сомневались, были чрезмерно требовательны к своей работе, нередко переделывали ее. Эти учащиеся не всегда добивались успешного результата, хотя проявляли старательность и терпение.

На дополнительных занятиях по леги-конструированию поощрялся инициативный и творческий подход ребенка к делу, а не только выполненная им работа и ее конкретный результат.

У первоклассников из контрольной группы с результатом выше среднего наблюдался устойчивый интерес к учебным занятиям. Чаще всего эти дети были уверены в своих творческих силах. Они самостоятельно преодолевали трудности, возникающие в процессе работы.

У школьников с показателями развития творчества ниже среднего во время учебных занятия проявлялись такие качества, как ответственность, исполнительность, стремление выполнять все требования учителя,

но также присутствовали нерешительность, неуверенность в себе, несамостоятельность.

Дети с низким уровнем развития творческого потенциала проявляли самый незначительный интерес к учебным занятиям: они скучали, часто отвлекались, вели себя безответственно. Они могли оставить задание не выполненным до конца. Для первоклассников этой группы была нехарактерна творческая инициатива, они выбирали наиболее простые задания, при столкновении с трудностями прибегали к помощи товарищей или педагога.

Заключение

В ходе исследования было доказано влияние программы дополнительного образования по леги-конструированию на творческую деятельность детей, их любознательность, интересы, воображение.

У школьников экспериментальной группы значительно повысился уровень творческого развития, преобладающий уровень сформированности — выше среднего. Первоклассники проявляли повышенный интерес к занятиям по леги-конструированию. Как правило, они были уверены в своих творческих силах, не удовлетворялись простыми заданиями, стремились повышать уровень сложности работы. Учащиеся со средним уровнем развития личностной креативности отличались ответственностью, исполнительностью, стремлением выполнять все требования учителя. Учащихся с низким уровнем творческого развития в экспериментальной группе после проведения занятий не выявлено.

У детей экспериментальной группы выявлен доминирующий фактор личностной креативности — склонность к риску. Успешное выполнение заданий, самостоятельная работа первоклассников на дополнительных занятиях по леги-конструированию позволили им быть более уверенными в себе, в своих силах, занять активную позицию. Фактор «Сложность» не свойственен ребятам из экспериментальной группы, так как они чаще всего работали сообща, искали выход из ситуации вместе с другими, получали помощь от учителя, научились искать выход

из нестандартных ситуаций, поэтому не испытывали особых трудностей.

Итак, программа дополнительного образования по лего-конструированию и различные формы занятий позволили активизировать творческую деятельность детей

из экспериментальной группы, привить им интерес к этому виду деятельности. Занятия по лего-конструированию, таким образом, могут быть рекомендованы в качестве развивающих в сфере дополнительного образования.

Литература

1. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
2. **Голованов В. П.** Методика и технология работы педагога дополнительного образования: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: ВЛАДОС, 2004. 239 с.
3. Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник) // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 42–45.
4. **Злакзав А. С., Горшков Г. А., Шевалдин С. Г.** Уроки лего-конструирования в школе. М.: Бином, 2011. 120 с.
5. **Лусс Т. В.** Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. М.: ВЛАДОС, 2003. 104 с.
6. **Львова С. В.** Взаимосвязь успеваемости и тревожности в младшем школьном возрасте // Социальное воспитание: системный подход: сб. научных статей / под ред. А. В. Иванова. М.: Перспектива, 2016. С. 65–72.
7. **Львова С. В.** Педагогическая психология: учеб. пособие. М.: МГПУ, 2010. 125 с.
8. **Робертсон Д., Брин Б.** Кирпичик к кирпичику: как LEGO переписала правила инноваций и покорила мировую индустрию игрушек. Дэнверс: Корона Бизнес, 2013. 320 с.
9. **Рогов Е. И.** Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. М.: ВЛАДОС, 1999. 384 с.
10. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 5–13.
11. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 1 (5). С. 5–25.
12. Социальная педагогика: учеб. пособие / А. В. Иванов, С. В. Алиева, А. Б. Белинская, М. В. Вольфман, С. В. Жундрикова, М. И. Макаров, Л. С. Подымова, Е. М. Таболова, Ю. В. Чельшева, О. А. Щанкина. М., 2013. 424 с.
13. **Шилова Т. А.** Мотивационная сфера психического развития школьников // Мотивация в современном мире: материалы научно-практической конференции. Череповец: ИнтоПринт, 2011. С. 332–335.

References

1. **Bozhovich L. I.** Personality and its Formation in Childhood. SPb.: Peter, 2009. 400 p.
2. **Golovanov V. P.** The Methodology and Technology of Work of the Teacher of Informal Education. M.: VLADOS, 2004. 239 p.
3. Diagnostics of Personal Creativity (E. E. Tunik) // Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Socio-Psychological Diagnostics of Personality Development and Small Groups. M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. P. 42–45.
4. **Zlakazov A. S., Gorshkov G. A., Shevaldin S. G.** Lego-Engineering Lessons in School. M.: Binom, 2011. 120 p.
5. **Luss T. V.** Formation of Skills of Constructive and Gaming Activities for Children with Lego. M.: VLADOS, 2003. 104 p.
6. **L'vova S. V.** The Relationship of Academic Performance and Anxiety in Primary School Age // Social Education: a Systematic Approach: Collection of Scientific Articles / Ed. by A. V. Ivanov. M.: Perspective, 2016. P. 65–72
7. **L'vova S. V.** Educational Psychology. M.: MCU, 2010. 125 p.

8. **Robertson D., Breen B.** Brick by Brick: How LEGO Rewrote the Rules of Innovation and Conquered the Global Toy Industry. Danvers.: Crown Business, 2013. 320 p.
9. **Rogov E. I.** Handbook of a Practical Psychologist: Textbook Allowance: in 2 books. The Second Edition., Revised and Enlarged. Book 1: the System of Work of a Psychologist with Children of Different Ages. M.: VLADOS, 1999. 384 p.
10. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Psychological Health as a Factor in the System of Socialization of School Students // System Psychology and Sociology. 2015. № 1 (13). P. 5–13.
11. **Ryzhov B. N.** Systems Periodization of the Development // System psychology and sociology. 2012. № 1 (5). P. 5–25.
12. Social Pedagogy: Textbook / A. V. Ivanov, S. V. Alieva, A. B. Belinskaya, M. V. Vol'fman, S. V. Zhundrikova, M. I. Makarov, L. S. Podymova, E. M. Tabolova, Yu. V. Chelysheva, O. A. Shhankina. M., 2013. 424 p.
13. **Shilova T. A.** Motivational Sphere of Mental Development of School Students // Motivation in the Modern World: Materials of Scientific-Practical Conference. Cherepovets: IntoPrint, 2011. P. 332–335.

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ
НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ**

*Л. В. Сенкевич,
М. В. Сагалов,
РГСУ, Москва,
А. Е. Метелица,
МГПУ, Москва*

Статья посвящена проблеме трансформации защитных механизмов личности в процессе развития алкогольной зависимости. В исследовании определяется степень выраженности механизмов психологической защиты в разных возрастных группах респондентов, находящихся на определенной стадии развития алкогольной зависимости. На основе сравнительного анализа полученных показателей делается вывод об их характере в процессе алкоголизации личности.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты; алкогольная зависимость; аддиктивное поведение; возрастные этапы; стадии алкоголизации.

**TRANSFORMATION OF PROTECTIVE MECHANISMS OF PERSONALITY
IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ALCOHOL DEPENDENCE
AT DIFFERENT AGE STAGES**

*L. V. Senkevich,
M. V. Sagalov,
RSSU, Moscow,
A. E. Metelica,
MCU, Moscow*

The article is devoted to the transformation of protective mechanisms of personality in the process of development of alcohol dependence. The study determined the severity of mechanisms of psychological protection in different age groups of respondents that are at a certain stage of development of alcohol dependence. Based on the comparative analysis of obtained indicators, the conclusion about the nature of the transformation of mechanisms of psychological protection in the process of alcoholism personality.

Keywords: psychological defense mechanisms; alcohol dependence; addictive behavior; developmental stages; stages of alcoholism.

Введение

К психическим и неврологическим последствиям алкоголизма можно отнести алкогольные психозы (алкогольный параноид, алкогольный бред ревности, алкогольный делирий), энцефалопатии, алкогольную деменцию, алкогольный псевдопаралич, алкогольную полиневропатию [8]. Возникающие при этом мозговые нарушения во многом определяют психический облик, состояние и особенности поведения алкоголезависимых, которым свойственны нарушения когнитивной сферы, проявляющиеся в снижении способности к критическому мышлению, снижении интеллекта, нарушениях памяти

и процессов обобщения, а также определенное «мифотворчество», обусловленное дезадаптивными незрелыми защитными механизмами личности¹.

Согласно представлениям классического психоанализа, главное свойство психологической защиты — это удаление, вытеснение, уход, избавление сознания от фрустрирующих и травмирующих событий с помощью защитных механизмов личности. Однако

¹ Под психологической защитой принято понимать систему регуляции психики посредством определенных механизмов, которая направлена на устранение, сведение к низкому значению негативных и травмирующих переживаний, состояний, фрустраций, сопряженных с внутренними или внешними личностными конфликтами.

защитные механизмы порой лишь создают иллюзию разрешения конфликтов, и проблема остается нерешенной. В этом случае индивид лишь формально справляется со своими внутриличностными или межличностными проблемами, отстраняясь от действительности и погружаясь в иллюзорный мир [15].

В зарубежной и отечественной психологии весьма распространенной является мысль о том, что употребление психоактивных веществ при аддиктивном поведении есть не что иное, как определенный патологический механизм психологической защиты личности. При этом знания о тяжелых последствиях систематического употребления алкоголя, по мнению ряда авторов, вытесняются посредством бессознательного действия психологических защитных механизмов. В многочисленных исследованиях, посвященных проблемам выявления индивидуально-психологических особенностей личности, злоупотребляющей алкоголем, подчеркивается, что основной ее чертой является неспособность справляться с трудными жизненными ситуациями, низкий уровень самоконтроля и саморегуляции поведения, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства [6; 14].

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные изучению особенностей личностной сферы больных алкоголизмом, в современной психологии образовался определенный эмпирический вакуум вследствие недостаточности научно обоснованных сведений о трансформации защитных механизмов личности в процессе ее алкоголизации. В связи с этим целью предпринятого исследования явилось раскрытие закономерностей такой трансформации в разных возрастных группах алкогользависимых респондентов.

Постановка проблемы исследования

Исходными теоретическими положениями проведенного исследования являются психологические теории нормативного и аддиктивного развития личности. Так, по мнению Н. Я. Иванова, А. Е. Личко, около 75 % лиц с алкогольной аддикцией систематически

употребляют алкоголь уже в старшем подростковом возрасте, что приводит к хроническому алкоголизму в юности [5]. При рассмотрении юношеского возраста и причин, приводящих к алкоголизации личности, необходимо указать на то, что границы этого периода достаточно размыты и в различных классификациях авторы по-разному определяют его начало и конец. Юность является этапом перехода от детства, а, по сути, от подростничества к взрослости, и этот отрезок жизни весьма неоднозначен [1]. Э. Эриксон в разработанной им психосоциальной концепции описывает восемь стадий развития личности, пятая из которых — отрочество и юность — соответствует возрасту 12–20 лет. Автор говорит о том, что этот возрастной период является периодом глубокого кризиса, при котором детство подходит к концу и, завершаясь, приводит к становлению эго-идентичности (создания непротиворечивого образа себя при условии множественности выбора). Шестой этап Э. Эриксона называет этапом ранней зрелости (20–25 лет). Здесь перед личностью встает вопрос близости (социальной и сексуальной), проявляется истинная сексуальность, выстраиваются близкие отношения с представителем противоположного пола [18]. По мнению Б. Н. Рыжова, эпоха юности сопоставима с возрастом от 13–14 до 24 лет. В этот период, с точки зрения автора, витальная мотивация уступает место познавательной, т. е. значимость физического развития индивида уступает место развитию элементов личности — знаний и умений — и развитию личности в целом [11]. В периодизации Е. Е. Сапоговой юность характеризуется возрастными рамками от 14–15 до 18 лет. По мнению автора, главной особенностью юности является самоопределение личности, формирование мировоззренческих установок, а также ценностей и убеждений [13]. И. Ю. Кулагина и В. Н. Колоцкий полагают, что возрастные границы юности располагаются в промежутке от 17 до 20–23 лет. Реакция группирования и принадлежности к определенной референтной группе ровесников является очень важной в юности [7].

Как правило, алкогольной зависимости подвержены юноши и девушки с конформной, неустойчивой, импульсивной, гипертимной,

истероидной и эпилептоидной акцентуациями характера. По мнению Э. Г. Эйдемиллера, алкогольной зависимости больше всего подвержены старшие подростки с неустойчивой акцентуацией, так как именно у них наиболее развита реакция группирования со сверстниками, высокая конформность поведения и низкий фрустрационный порог. Н. Я. Иванов и А. Е. Личко писали о том, что избыточная групповая зависимость в юношеском возрасте является некой формой девиантного поведения, что в последующем может привести к формированию «группового алкоголизма», когда тяга к выпивке появляется только в компании сверстников [5]. Кроме того, к аддиктивным расстройствам склонны лица юношеского возраста, переживающие постоянный стресс, с низким социальным статусом в группе (аутсайдеры), плохой успеваемостью и отсутствием перспектив дальнейшего обучения [3]. Критические ситуации (стресс, фрустрация, конфликт, кризис) и невозможность справиться с ними рассматриваются многими исследователями в качестве ведущих факторов развития алкогольной зависимости и в период молодости.

И. Ю. Кулагина и В. Н. Колюцкий ограничили возрастной период молодости рамками от 24 до 30–35 лет. В этом возрасте, по словам авторов, происходит окончательное овладение профессией, которая была выбрана в юности, и приобретение мастерства. Самое значимое место в социальной ситуации развития на этом возрастном этапе занимают выбор партнера для совместной жизни, рождение и воспитание детей. Основными возрастными новообразованиями являются приобретение профессиональной компетентности и создание семьи. Важной стороной жизни авторы считают установление дружеских связей, которые, в отличие от юности, имеют качественно новый уровень — духовный [7]. По мнению Б. Н. Рыжова, который рассматривает возрастные периоды через призму системной теории мотивации, молодой возраст («эра расцвета и подъема») имеет рамки 25–36 лет и характеризуется репродуктивной мотивацией, т. е. мотивацией продолжения рода [11]. К развитию алкогольной зависимости в этот возрастной период могут привести

трудные жизненные ситуации, связанные с невозможностью решения первостепенных задач молодого возраста, неспособность личности к продуктивному преодолению жизненных трудностей вследствие использования неадекватных защитных паттернов.

Зрелость является самым продолжительным возрастным периодом, нижняя граница которого, как правило, определяется возрастными рамками 30–35 лет, а верхняя — 55–60 лет. Именно на этом этапе онтогенетического развития человек становится подлинным творцом своего жизненного пути, достигает вершин профессионального мастерства, окончательно выстраивает субъект-субъектные отношения, в наибольшей степени реализует свои возможности. Негативными новообразованиями зрелости можно считать консерватизм, ригидность и непринятие всего нового. По мнению В. В. Козлова, кризис 40 лет является продолжением или повторением кризиса 30 лет и может рассматриваться как кризис смысла жизни индивида [6]. Основной задачей этого возрастного кризиса является переосмысление своей жизни и жизненного плана, пересмотр отношения к себе и обретение себя в новой идентичности. С точки зрения П. Д. Шабанова, алкоголизм в зрелом возрасте развивается преимущественно после 40–45 лет. Как правило, у больных в течение длительного времени сохраняется социальная адаптация, и при условии наличия мотивации на излечение и отсутствии анозогнозии можно надеяться на благоприятный исход. Однако, если болезнь прогрессирует, то она отличается быстрым темпом развития и злокачественными последствиями. Хроническая алкоголизация в зрелости может привести к ускорению стадийного развития заболевания, и абстинентный синдром может развиваться за 3–4 года [17]. При переживании нормативных и ненормативных кризисов у больных алкоголизмом в зрелом возрасте наблюдаются иллюзорные способы разрешения противоречий и отход от реальности.

Таким образом, многие исследователи связывают развитие алкогольной зависимости, прежде всего, с неадекватными способами преодоления критических ситуаций. В связи с этим в проведенном исследовании выявляется, какие механизмы психологической защиты лиц с аддиктивным поведением,

находящихся на разных этапах своего онтогенетического развития, обуславливают дальнейшую их алкоголизацию.

Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие 150 респондентов. Испытуемые, входящие в группу алкоголезависимых, набирались на базах Федерального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии Министерства здравоохранения РФ и Наркологической клинической больницы № 17 Департамента здравоохранения г. Москвы. Из основной группы (лица, страдающие алкоголизмом) были отобраны 25 человек в возрасте от 17 до 23 лет, что соответствует возрастному периоду юности, 25 человек в возрасте от 24 до 35 лет (возрастной период молодости) и 25 испытуемых в возрасте от 36 до 59 лет, соответствующие возрастному периоду зрелости. Группу риска (лица, страдающие алкоголизмом) составили 39 мужчин и 36 женщин. Контрольная группа (75 условно здоровых испытуемых) набиралась на базе факультета дополнительного профессионального образования (ДПО) Российского государственного социального университета, также в исследовании принимали участие их родственники и знакомые. Контрольная группа была разделена на 3 возрастные категории (25 человек — юношеский возраст, 25 человек — молодой возраст и 25 испытуемых зрелого возраста). В контрольной группе (группа нормы) тестирование проходили 41 мужчина и 34 женщины.

Исследование осуществлялось с помощью метода поперечных срезов, однако исследовательская выборка основной группы была сформирована таким образом, что каждый возрастной этап соответствовал определенной фазе развития алкогольной зависимости, что дало дополнительное основание для раскрытия закономерности трансформации защитных механизмов личности в процессе ее алкоголизации.

В исследовании была использована методика «Индекс жизненного стиля» («Life Style Index» («LSI»)) В. Плутчика, Г. Келлермана,

Х. Р. Конте в адаптации Е. С. Романовой. Данная методика была разработана в 1979 году. В основу ее разработки вошли психозволюционная теория Р. Плутчика и структурная теория личности Г. Келлермана. Данная методика считается наиболее удачным психодиагностическим инструментом эго-защит, так как посредством ее можно определить уровень напряженности восьми основных защитных механизмов личности, изучить иерархию системы психологических защит с помощью выявления ведущих механизмов и определить общую напряженность всех измеряемых защит, представленных в методике [2; 9].

Результаты исследования и их обсуждение

В начале исследования был проведен сравнительный анализ интересующих нас показателей, зафиксированных в общих исследовательских группах (без учета возраста).

При анализе показателей средних арифметических значений двух выборок (без учета возраста), наглядно представленных на рисунке 1, было выявлено, что показатели такого механизма психологической защиты, как вытеснение, в группе алкоголезависимых (45,72 %) намного превышают идентичные показатели, зафиксированные в группе условно здоровых респондентов (30,27 %), что свидетельствует о подавлении и вытеснении большими алкоголизмом фрустрирующих мыслей, желаний, чувств, вызывающих тревогу и страх (см. табл. 1).

Психоанализ рассматривает механизм вытеснения в качестве психологической защиты инфантильной личности, т. е. личности, неспособной противостоять сиюминутным желаниям и потребностям, а также контролировать свои эмоции и поступки. Достаточно высокие показатели степени выраженности механизма вытеснения у большинства алкоголезависимых могут обозначать также наличие у них такой черты личности, как избирательная критичность к себе и к последствиям своих действий. По мнению Е. С. Романовой, подавление (или вытеснение) используется большими алкоголизмом для блокировки страха в состоянии абстиненции и алкогольной депривации [9]. Вытеснение своих непривлекательных качеств становится

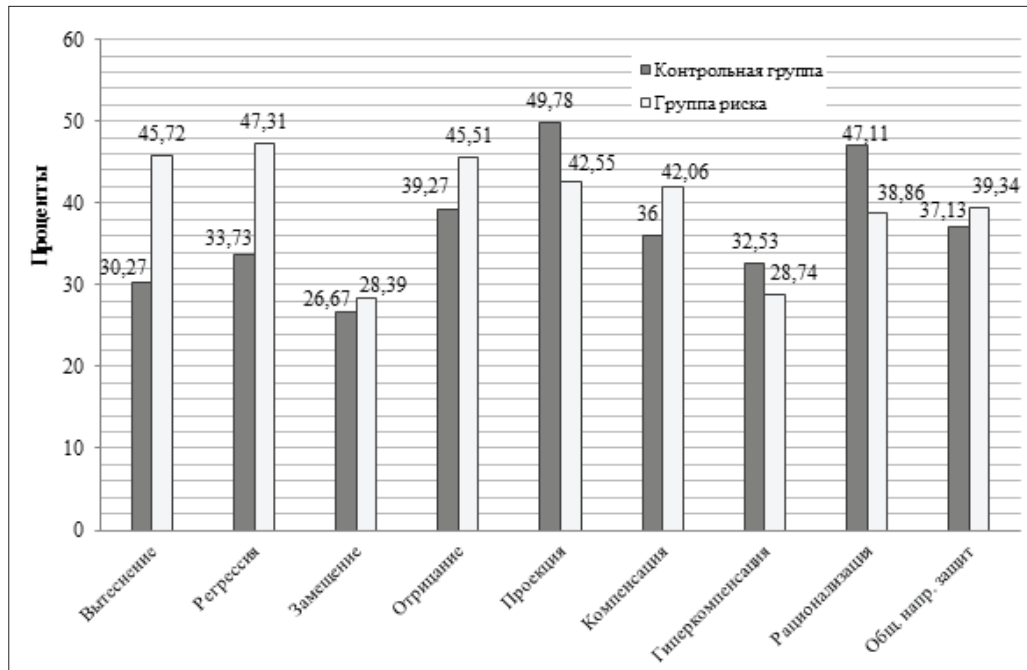


Рис. 1. Результаты исследования степени выраженности механизмов психологических защит в группах условно здоровых и алкоголезависимых респондентов

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей степени выраженности механизмов психологических защит в двух исследовательских группах

Шкалы опросника	Группа алкоголезависимых (%)	Группа условно здоровых респондентов (%)	Значимость различий (по <i>t</i> -критерию Стьюдента)
Вытеснение	45,72 ± 4,6	30,27 ± 3,1	0,000
Регрессия	47,31 ± 4,8	33,73 ± 3,4	0,000
Замещение	28,39 ± 2,9	26,67 ± 2,7	0,589
Отрицание	45,51 ± 4,6	39,27 ± 4,1	0,114
Проекция	42,55 ± 4,2	49,78 ± 4,9	0,065
Компенсация	42,06 ± 4,1	36,00 ± 3,7	0,110
Гиперкомпенсация	28,74 ± 2,9	32,53 ± 3,3	0,265
Рационализация	38,86 ± 3,9	47,11 ± 4,7	0,023
Общая напряженность защит	39,34 ± 4,1	37,13 ± 3,8	0,330

источником постоянного внутреннего, неосознаваемого напряжения, вызванного страхом разоблачения.

Показатели степени выраженности регрессии как механизма психологической защиты в двух исследовательских выборках тоже отличаются: такие показатели в группе нормы (33,73 %) значительно ниже показателей в группе риска (47,31 %), что говорит об использовании лицами с алкогольной зависимостью этого механизма для возврата к незрелым,

примитивным поведенческим паттернам. Регрессия может быть связана с инфантилизацией личности, с установкой на зависимое поведение (для лиц неустойчивого и конформного типов), с установкой на получение поддержки и помощи от окружающих.

Несмотря на то, что достоверно значимых различий между выборками в показателях степени выраженности такого механизма психологической защиты, как замещение, выявлено не было, на уровне тенденций

можно говорить о том, что склонность в затруднительной или фрустрирующей ситуации к разрядке своих эмоций, к переносу их на объекты, представляющие меньшую опасность, чем те, что вызвали негативные эмоциональные состояния, в большей степени характерны для алкоголезависимых, чем для условно здоровых респондентов (в группе нормы показатели замещения ниже (26,67 %), чем в группе риска (28,39 %)).

Более низкие показатели в группе условно здоровых респондентов, чем в группе алкоголезависимых, были зафиксированы по шкале «Отрицание» (среднегрупповое значение в группе риска составило 45,51 %, в группе нормы — 39,27 %). Отрицание как механизм психологической защиты используется многими алкоголезависимыми для блокировки травмирующей информации о своем реальном положении и состоянии. Термин «анозогнозия» напрямую связан с алкогольной болезнью и обозначает отрицание болезни как таковой у лиц с аддикцией.

На уровне тенденций можно говорить о том, что алкоголезависимые лица чаще, чем условно здоровые респонденты, прибегают к такому механизму психологической защиты, как компенсация, что свидетельствует о наличии у многих из них внутриличностных конфликтов, требующих своего разрешения (36 % — среднегрупповой показатель, зафиксированный по шкале «Компенсация» в контрольной группе, и 42,06 % — в группе риска), однако разрешение таких конфликтов оборачивается, как правило, уходом в ирреальный мир фантазий и грез, доминированием аутистического мышления над реалистическим. В данном случае можно сказать, что лица с алкогольной зависимостью используют этот механизм для приписывания себе тех свойств и качеств, ценностей и приоритетов, которыми не обладают. Компенсация неудовлетворенности собой, реального или вымышленного дефекта происходит и в развитии потребности ухода от реальности.

В группе условно здоровых респондентов более высокие показатели, по сравнению с группой алкоголезависимых, были зафиксированы по таким шкалам опросника, как «Проекция», «Гиперкомпенсация» и «Рационализация». При этом достоверно значимые

различия между выборками были выявлены в показателях степени выраженности рационализации как механизма рационального, логически непротиворечивого объяснения произошедших фрустрирующих событий, собственных неблагоприятных качеств и поступков ($p \leq 0,023$).

При сравнении средних значений, зафиксированных в обеих выборках по шкале «Гиперкомпенсация», или «Реактивное образование», показатели в группе нормы выше (32,53 %), чем в группе риска (28,74 %), было выявлено, что условно здоровые респонденты чаще подавляют неприятные или социально неприемлемые чувства, мысли, неблагоприятные поступки, реальные или мнимые дефекты и недостатки путем преувеличенного развития противоположных стремлений, качеств и достоинств (происходит трансформация в обратную сторону), чем алкоголезависимые.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что лицам с алкогольной зависимостью свойственны внутриличностные конфликты, состояния стресса, фрустрации и общая дезадаптация.

Следующим этапом исследования стало выявление возрастных особенностей использования алкоголезависимыми механизмов психологической защиты в конфликтных, фрустрирующих и кризисных ситуациях. На графиках, иллюстрирующих индексы жизненных стилей респондентов основной группы в юности, молодости и зрелости (рис. 2), наглядно представлена возрастная динамика степени выраженности механизмов психологической защиты у аддиктивно развивающихся личностей.

При анализе возрастных различий в защитных механизмах личности больных алкоголизмом был выявлено, что показатели механизма защиты «Вытеснение» в зрелом возрасте имеют максимальные значения (47,53 %), что говорит об активизации процесса устранения психотравмирующих переживаний из сознания в область бессознательного в процессе нарастающей алкоголизации личности. Показатели по шкале «Регрессия» имеют отрицательную динамику: в юношеском возрасте они достигают наибольших

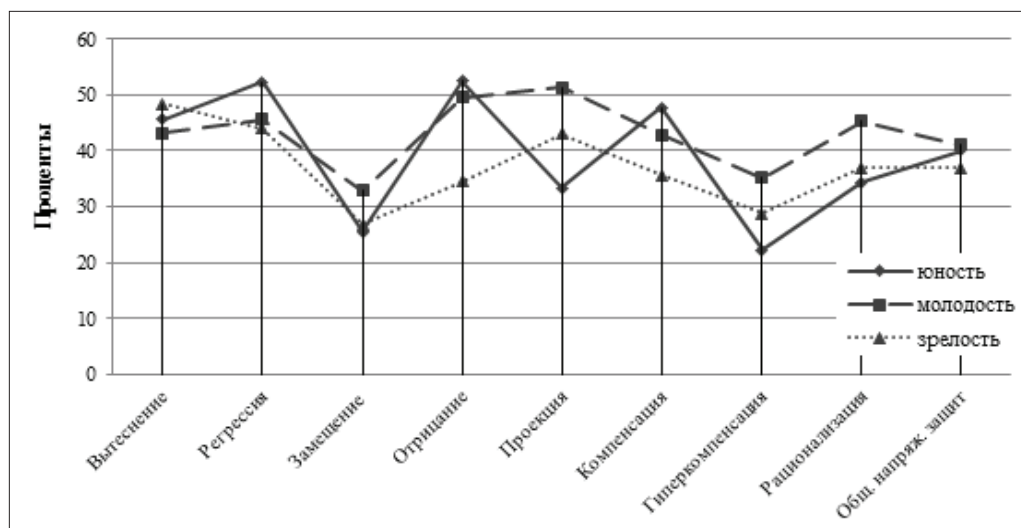


Рис. 2. Возрастные особенности механизмов психологических защит у лиц с алкогольной аддикцией

своих значений (52,29 %), в молодости данный показатель снижается (45,65 %), в зрелом возрасте показатель достигает минимальных значений (44 %). Это говорит о том, что в юношеском возрасте при возникновении стрессовых факторов преобладает замена сложных стереотипов поведения более простыми и доступными, свойственными ранним периодам онтогенетического развития. По шкале «Замещение» самый высокий показатель характерен для молодого возраста (32,8 %), а в юности и зрелости показатели ниже и имеют примерно равные значения (25,56 % и 26,8 % соответственно). Полученные результаты свидетельствуют о том, что алкоголезависимые молодого возраста склонны к разрядке отрицательных эмоций посредством перенаправления их на более доступные и безопасные объекты. При сравнительном анализе показателей средних арифметических значений по шкале «Отрицание» было выявлено, что в наибольшей степени этот механизм психологической защиты характерен для алкоголезависимых лиц юношеского возраста (52,53 %), с возрастом показатель по шкале имеет тенденцию к снижению (в молодости — 49,45 %, в зрелости — 34,55 %). Именно в юности лица с алкогольной зависимостью в наибольшей степени склонны к отрицанию стрессовых и вызывающих тревогу событий, обстоятельств,

чувств, желаний. Среднегрупповые значения показателей проекции от минимальных значений в юности (33,35 %) резко возрастают в группе алкоголезависимых респондентов молодого возраста (51,33 %), а в зрелости вновь снижаются (43 %). Таким образом, молодым людям, страдающим алкоголизмом, в большей степени, чем респондентам других возрастных когорт, свойственно приписывание собственных негативных, неприемлемых для общества мыслей, чувств, поступков другим людям, что позволяет им сохранять в балансе свое «Я» и самооценку. Такую же возрастную динамику имеют показатели психологической защиты «Гиперкомпенсация»: от минимальных значений у алкоголезависимых юношеского возраста (22,22 %) к максимальным — у больных алкоголизмом молодого возраста (35,2 %), и, в зрелости, вновь наблюдается снижение параметра (28,8 %). Компенсация как механизм психологической защиты в большей степени характерен для лиц, находящихся на начальной стадии алкоголизации: в группе «Юность» среднее значение по этому параметру — 47,78 %, с возрастом показатели снижаются (в молодости 42,8 %, в зрелости — 35,6 %). Показатели рационализации у алкогольных аддиктов юношеского и зрелого возрастов находятся примерно на одном уровне (34,99 % и 36,26 % соответственно), в группе алкоголезависимых

молодого возраста они достигают максимальных значений (45,33 %).

Таким образом, при достаточно высоком уровне выраженности показателей общей напряженности защит и защиты вытеснения во всех возрастных группах испытуемых в группе алкоголезависимых юношеского возраста, находящихся на первой стадии алкоголизации, преобладают такие механизмы психологической защиты, как отрицание, регрессия и компенсация. В силу особенностей развития личности в предшествующие возрастные этапы попадающие в зависимость от алкоголя юноши и девушки склонны отрицать реальность происходящего, не принимать факты, вызывающие тревогу или другие негативные чувства. На начальной стадии алкоголизации личность игнорирует тревожную информацию, поступающую извне. Развитое воображение в сочетании с низким уровнем самокритики повышает уровень аутосуггестии у алкоголезависимых юношеского возраста. Уровень тревоги снижается за счет изменения восприятия какого-либо психотравмирующего обстоятельства, а также трансформации самовосприятия. В связи с этим факт возникновения потребности в систематическом употреблении алкоголя просто отрицается, наличие зависимости игнорируется. В группе алкоголизирующихся лиц юношеского возраста были зафиксированы высокие показатели и по шкале «Регрессия». Как отрицание, так и регрессия доминируют, как правило, на предшествующих этапах онтогенеза. Такие механизмы психологической защиты чаще всего проявляются в детстве и младшем подростковом возрастах. Преобладание их в юношеском, молодом или зрелом возрастах свидетельствует об инфантильности личности, о ее незрелости, стремлении удовлетворять свои желания и потребности с помощью примитивных поведенческих паттернов. Регрессия как механизм защиты психики приводит, как правило, к поверхностности интересов, отсутствию каких-либо профессиональных устремлений, к слабости и безволию, к бессознательному стремлению переложить любую ответственность на других. Преобладание регрессии в структуре защитных механизмов личности становится

источником ее иждивенческих настроений. Кроме того, регрессия провоцирует отвержение юношами и девушками общепринятых ценностей, идеалов и норм, проявляющееся в агрессивном, промискуинном, brutальном поведении и в следовании асоциальным ценностям алкогольной субкультуры [10]. Еще одним механизмом, стимулирующим развитие алкогольной зависимости в юности, является компенсация, которая нередко становится «пусковым» механизмом алкоголизации личности.

В молодости ведущими механизмами психологической защиты, по данным проведенного исследования, являются проекция, отрицание, регрессия и рационализация. Вторая стадия алкоголизации, таким образом, во многом обусловлена бессознательным стремлением личности приписать собственные желания и влечения, при этом осознавая их социальную неприемлемость, другим людям. Если в юности злоупотребление алкоголем и наличие в том потребности просто отрицались, то в молодом возрасте при осознании своей зависимости наблюдается ее проекция на окружающих. Не менее интересен и тот факт, что степень выраженности рационализации как психологического механизма защиты психики в молодости значительно увеличивается. Осознание того факта, что потребность в алкоголе существует, приводит к обратной реакции — стремлению оправдать себя, прежде всего, в своих собственных глазах, сочетающемуся с невозможностью смириться с мыслью о том, что болезнь уже прогрессирует. Самообман, который характерен для лиц с преобладанием рационализации как защитного механизма, снимает тревогу и психическое напряжение, а потому становится препятствием к осознанному отказу от злоупотребления алкоголем. Невозможность признания факта алкогольной зависимости из-за страха потерять самоуважение, с одной стороны, и с другой — состояние все усиливающегося психического напряжения являются серьезным препятствием развития установки на лечение. Высокий уровень психической напряженности у алкоголезависимых молодого возраста обусловлен кумуляцией внутри- и межличностных конфликтов,

спровоцированных злоупотреблением алкоголем [12].

В зрелости на первый план выходит такой механизм психологической защиты, как вытеснение, при этом общий уровень напряженности защит снижается. Аддикты среднего возраста на третьей стадии алкоголизации вытесняют из сознания психотравмирующие ситуации и состояния, обусловленные нарастающим алкогольным дефектом. В классическом психоанализе механизм вытеснения определяется как механизм «мотивированного забывания» [15]. Именно механизм вытеснения может в значительной мере разрушить целостность личности.

Заключение

Таким образом, в процессе развития алкогольной зависимости происходит трансформация механизмов психологической защиты. Такая трансформация основывается на увеличении по мере нарастания алкоголизации желания аддиктивно развивающейся личности сохранить свое достоинство и навязать окружающим людям такое о себе мнение, при котором она сама себе «разрешает» принимать алкоголь. Однако на поздних стадиях алкоголизации наблюдается ослабление такого желания, так как происходит искажение ценностно-потребностной сферы алкоголезависимой личности: интенсивность переживаний снижается в силу потери интереса к выстраиванию взаимоотношений с другими (здоровыми) людьми, не имеющими отношения к алкогольной субкультуре. Лица с алкогольной зависимостью характеризуются высоким уровнем внутриличностного конфликта и общей дезадаптацией. По сравнению с условно здоровыми респондентами алкоголезависимые чаще прибегают к таким механизмам психологической защиты, как вытеснение и регрессия, что свидетельствует о подавлении большинством из них фрустрирующих мыслей, желаний, чувств, вызывающих тревогу, и использовании незрелых, примитивных поведенческих паттернов.

Полученные результаты позволяют уточнить особенности возрастной динамики защитных механизмов на различных стадиях

алкогольной зависимости. При этом на начальной стадии алкоголизации личность игнорирует тревожную информацию, поступающую извне. Обладая развитой фантазией в сочетании с низким уровнем самокритики, алкоголезависимые лица юношеского возраста становятся достаточно самовнушаемыми. Уровень тревоги снижается за счет изменения восприятия какого-либо психотравмирующего обстоятельства, в том числе и искажения самовосприятия. В ситуации угрозы своему «Я» систематически алкоголизирующиеся юноши и девушки отказываются воспринимать себя как недостойных, социально неприемлемых личностей. В связи с этим факт возникновения потребности в частом употреблении алкоголя просто отрицается, а ее наличие игнорируется. Вторая стадия алкоголизации во многом обусловлена бессознательным стремлением алкоголезависимых молодого возраста приписывать собственные желания и влечения другим людям, осознавая при этом их социальную неприемлемость. Понимание того факта, что потребность в алкоголе существует, приводит к обратной реакции — стремлению оправдать себя, прежде всего, в своих собственных глазах, но никак не смириться с мыслью о том, что болезнь заметно прогрессирует. Самообман, который характерен для алкоголезависимых молодых людей с преобладанием рационализации как механизма защиты их психики, снижает тревогу и психическое напряжение, а потому становится препятствием к осознанному отказу от злоупотребления алкоголем. Третья стадия развития алкогольной зависимости характеризуется снижением внутриличностного конфликта в силу сужения ценностной сферы алкоголезависимой личности зрелого возраста, потери интереса к выстраиванию адекватных взаимоотношений с другими (здоровыми) людьми, сохранения притязаний на получение от окружающих одобрения их поступков и действий. Сформированная к этому времени алкогольная субкультура вполне удовлетворяет оставшиеся социогенные потребности аддикта.

Литература

1. **Абрамова Г. С.** Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. 6-е изд. М.: Альма Матер, 2006. 698 с.
2. **Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б.** Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. 50 с.
3. **Гнедова С. Б., Нагорнова А. Ю., Вострокнутов Е. В., Гулей И. А., Забелина Е. В., Тараненко Л. Г.** Формирование и изменение личности больных алкоголизмом // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 1–3. С. 642–646.
4. **Дмитрячев И. И.** ТАСС: «В России пьют в два с половиной раза больше спиртного, чем в среднем по миру» [Электронный ресурс]. URL: <http://tass.ru/obschestvo/1180303>.
5. **Иванов Н. Я., Личко А. Е.** Патохарактерологический диагностический опросник для подростков: методическое пособие. 2-е изд. М.: Фолиум, 1995. 64 с.
6. **Козлов В. В.** Работа с кризисной личностью: методическое пособие. М.: Психотерапия, 2007. 332 с.
7. **Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.** Психология развития и возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для вузов. М.: Акад. проект, 2013. 419 с.
8. **Пятницкая И. Н.** Наркомании: Руководство для врачей. М.: Медицина, 1994. 544 с.
9. **Романова Е. С., Гребенников Л. Р.** Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.
10. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // *Системная психология и социология*. 2010. № 1. С. 71–76.
11. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // *Системная психология и социология*. 2012. № 1 (5). С. 5–24.
12. **Рыжов Б. Н.** Системная психометрика напряженности // *Системная психология и социология*. 2013. № 7. С. 5–25.
13. **Сапогова Е. Е.** Психология развития человека: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2005. 458 с.
14. **Сенкевич Л. В., Донцов Д. А., Донцова М. В., Поляков Е. А., Шарагин В. И.** Механизмы психологической защиты личности: монография. Воронеж: Научная книга, 2014. 158 с.
15. **Фрейд З.** Психология бессознательного: сборник произведений. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
16. **Чельшева Ю. В.** Социальные проблемы личностного развития учащихся асоциального поведения // *Педагогика и современность*. 2015. № 5 (19). С. 57–64.
17. **Шабанов П. Д.** Основы наркологии. СПб.: Лань, 2002. 560 с.
18. **Эриксон Э.** Идентичность: юность и кризис. 2-е изд. М.: Флинта, 2006. 352 с.

References

1. **Abramova G. S.** Age Psychology: The Textbook for University Students. 6th ed. M.: Alma Mater, 2006. 698 p.
2. **Vasserman L. I., Eryshev O. F., Klubova E. B.** Psychological Diagnostics Index of Lifestyle. SPb.: St. Petersburg Bekhterev Research Institute, 2005. 50 p.
3. **Gnedova S. B., Nagornova A. Yu., Vostroknutov E. V., Gulej I. A., Zabelina E. V., Taranenko L. G.** Forming and Personality Change of Patients with Alcoholism // *Basic Research*. 2013. № 1–3. P. 642–646.
4. **Dmitryachev I. I.** TASS: «In Russia, They Drink Two and a Half Times More Alcohol Than the Average in the World» [the Electronic Resource]. URL: <http://tass.ru/obschestvo/1180303>.
5. **Ivanov N. Y., Lichko A. E.** Diagnostic Questionnaire of the Character Pathology for Adolescents: The Teaching Manual. 2nd ed. M.: Folium, 1995. 64 p.
6. **Kozlov V. V.** Dealing with the Crisis Personality: The Teaching Manual. M.: Psychotherapy, 2007. 332 p.
7. **Kulagina I. Yu., Kolyuckij V. N.** Developmental Psychology and Age Psychology: The Full Life Cycle of Human Development: The Textbook for High Schools. M.: Academic Project, 2013. 419 p.
8. **Pyatnickaya I. N.** Drug Addiction: The Guide for Physicians. M.: Medicine, 1994. 544 p.
9. **Romanova E. S., Grebennikov L. R.** Psychological Defense Mechanisms: Genesis, Functioning, Diagnostics. Mytishchi: Talent, 1996. 144 p.

10. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The «Brutus Complex» of Social Orphans // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 71–76.
11. **Ryzhov B. N.** Systems Periodization of the Development // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 5 (1). P. 5–25.
12. **Ryzhov B. N.** System Psychometrics of Tension // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 5–25.
13. **Sapogova E. E.** Psychology of the Human Development: The Textbook for University Students. M.: Aspekt Press, 2005. 458 p.
14. **Senkevich L. V., Doncov D. A., Doncova M. V., Polyakov E. A., Sharagin V. I.** Psychological Defense Mechanisms: the Monography. Voronezh: Science Book, 2014. 158 p.
15. **Freud Z.** Psychology of the Unconscious: Collected Works. M.: Education, 1990. 448 p.
16. **Chelysheva Yu. V.** Social Problems of Personal Development of Antisocial Behavior of Students // Pedagogy and Modernity. 2015. № 5 (19). P. 57–64.
17. **Shabanov P. D.** Basics of Narcology. SPb.: Doe, 2002. 560 p.
18. **Erikson E.** The Identity: Youth and Crisis. 2th ed. M.: Flinta, 2006. 352 p.

**ПРОФИЛАКТИКА ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ
В ДЕСТРУКТИВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЛИГИОЗНОЙ
И ЭТНОНАЦИОНАЛИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ¹**

*Т. И. Бонкало,
РГСУ, Москва,
О. П. Горбушина,
МИОО, Москва
М. Н. Цыганкова,
РГСУ, Москва,*

В статье раскрыты понятия этнонационалистических и деструктивных религиозных организаций; представлены результаты исследования социально-психологических особенностей лиц, вовлеченных в деструктивные религиозные организации; даны практические рекомендации для профилактики вовлечения подростков и молодежи в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности, которые можно реализовать в рамках изучения дисциплин предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в массовых школах и других образовательных организациях.

Ключевые слова: профилактика; подростки и молодежь; школа; повышение квалификации педагогов; деструктивные религиозные организации; организации этнонационалистической направленности; предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России»; социально-психологические характеристики лиц; вовлеченных в деструктивные религиозные организации.

**PREVENTIVE MEASURES OF YOUTH INVOLVEMENT
INTO DESTRUCTIVE ORGANIZATIONS WITH RELIGIOUS
AND ETHNO-NATIONALIST CHARACTER¹**

*T. I. Bonkalo,
RSSU, Moscow,
O. P. Gorbushina,
MIOE, Moscow
M. N. Cygankova,
RSSU, Moscow,*

The article deals with the concept of ethno-nationalist and destructive religious organizations. It presents the results of research on the socio-psychological characteristics of persons involved in the destructive religious organizations. Practical recommendations are given for the prevention of the involvement of adolescents and youth into the organization of destructive religious and ethno-nationalist orientation, which can be implemented into the study of the subject area disciplines like «Fundamentals of spiritual and moral culture of the peoples of Russia» in schools and other educational organizations.

Keywords: prevention; adolescents and young people; schools; training teachers; destructive religious organizations; ethno-nationalist orientation of the organization; subject area «Fundamentals of spiritual and moral culture of the peoples of Russia»; socio-psychological characteristics of persons involved in the destructive religious organizations.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10966.

Введение

Обращение к вопросам профилактики вовлечения молодежи в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности в достаточной мере актуально как в теоретическом, так и практическом планах. События последних лет, произошедшие в России и в ряде стран ближнего и дальнего зарубежья, свидетельствуют, прежде всего, о наметившейся устойчивой тенденции распространения националистических настроений в молодежной среде, об увеличении числа молодых людей, разделяющих идеалы и ценности экстремистской направленности, о возникновении реальной угрозы возрождения национализма и неофашизма как форм массового сознания [10]. Одним из источников распространения националистических настроений является деятельность религиозно-этнонационалистических организаций, критерием деструктивности которых выступают отказ от общепринятых социальных ценностей и приоритетов, изменение сознания и самосознания личности в направлении переориентации ее с позиций жизнеутверждения и созидания на позиции отстранения, разрушения и саморазрушения.

Понятие «национализм» в научной литературе имеет широкий спектр трактовок, но обычно им обозначается его этническая разновидность — этнонационализм, — радикальные формы которого включают нацизм, фашизм и неофашизм [3; 7; 12]. Для этнонационалистических по содержанию концепций характерны эклектика и алогизм, опора на абстрактные идеалы, мифы и традиции, апеллирование к эмоциональной сфере личности, что обуславливает их сходство и связь с основополагающими доктринами деструктивных религиозных организаций [13]. Существуют примеры их синергии и взаимоусиления в рамках так называемых национальных религий, свойственных национальным государствам, относительно гомогенным по этническому и религиозному составу (синтоизм, даосизм, индуизм и др.). Такие религии исторически древнее, но их представители меньше по численности, чем представители вненациональных мировых религий, к которым относят христианство,

ислам и буддизм [13]. В свою очередь, верования мировых религий выступают в качестве антагонистов этнонационализма, так как они не только обращены к лицам всех национальностей, но и утверждают незначимость национальных признаков для духовной жизни человека [4].

Поскольку наибольшая часть верующих в России все-таки исповедуют мировые вненациональные религии, «плодом» поиска религиозных основ этнонационализма стала генерация новых религиозных движений («сект») неоязыческого характера, которые способствуют его дополнительной радикализации. Их распространение ограничено законодательством РФ, так как деятельность многих из них квалифицируется как уголовное преступление в соответствии со ст. 280, 282 УК РФ. Достаточно быстрый темп включения таких организаций и их информационных ресурсов в список экстремистских, однако, не успевает за сменой их названий и созданием новых объединений, сайтов, информационных материалов. Одни из ведущих телеканалов России, такие как «ТВ-3», «ТНТ» и «РЕН-ТВ», косвенно способствуют их экспансии, так как популяризируют различные формы экстрасенсорики, парапсихологии, астрологии, йоги, шаманизма, магических и других нетрадиционных или архаических религиозных практик, свойственных новым религиозным движениям («сектам»). Основная же часть информационной агрессии поступает через менее подверженный цензуре Интернет, нацеленный преимущественно на молодежь [6]. В русле неоязычества и особенно его псевдорусской вариации, так называемого «родноверия», радикальный этнонационализм — одна из главнейших доктринальных основ, так как их аргументация против мировых религий построена на антисемитизме, вплоть до откровенного неофашизма [1; 11]. Типичные примеры — это учения Н. В. Левашова [2], Древнерусской инглистической церкви православных староверов-инглингов А. Ю. Хиневича [9], А. В. Трехлебова [8]; «Концепция общественной безопасности (КОБ)», члены «Круга языческой традиции», «Союза славянских общин славянской родной веры» и «Велесова круга»

и др. [11]. Как своего рода «апологеты» неоязычества выступают авторы псевдолингвистических (Г. С. Гриневич и др.) и псевдоисторических учений (А. Т. Фоменко, Ю. Д. Петухов и др.).

Проблема вовлечения молодежи в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности диктует острую необходимость разработки эффективных социально-психологических и педагогических технологий противодействия данному процессу. Этому весьма способствует введение в процесс обучения государственных и муниципальных общеобразовательных организаций Российской Федерации комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» и предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» [5]. Предметная область обозначенных учебных курсов, «учитывающая региональные, национальные и этнокультурные особенности народов Российской Федерации, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, действующим с 1 сентября 2015 года, призвана обеспечить знание основных норм морали, культурных традиций народов России, формирование представлений об исторической роли традиционных религий и гражданского общества в становлении российской государственности» [5]. Следует отметить также, что в предметную область «Основ духовно-нравственной культуры народов России» входит рассмотрение только традиционных для России религий: православного христианства, ислама, иудаизма и буддизма. При этом нетрадиционные религиозные организации и верования считаются неприемлемыми для изучения в силу деструктивного характера многих из них, подавляющих личность человека и препятствующих его адекватной социализации в обществе. Изучение курса «Основы религиозных культур и светской этики» нацелено на обеспечение развития социальной и личностной ответственности, формирования высокого уровня критического мышления, субъективного локуса контроля в области достижений и межличностных отношений, эмоциональной устойчивости,

снижения у обучающихся уровня внушаемости и конформизма.

Одним из необходимых условий эффективной реализации учебных программ является опора на индивидуально-личностные особенности обучающихся, учет уровня их склонности к вовлечению в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности. Создание таких условий должно опираться на научно обоснованные сведения о социально-психологических особенностях лиц, вовлеченных в деструктивные религиозные организации этнонационалистической направленности.

Исследование социально-психологических особенностей лиц, вовлеченных в деструктивные религиозные организации

В 2011–2016 годах в рамках проведенного нами эмпирического исследования был выявлен ряд чрезвычайно важных социально-психологических особенностей лиц, вовлеченных в деструктивные религиозные организации. Выборка испытуемых составила 180 молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет и была разделена на две исследовательские группы, контрастные по критерию принадлежности к деструктивным организациям религиозно-деструктивной направленности и идентичные по своим социально-демографическим характеристикам. Экспериментальную группу составили 90 человек, имеющих членство в нетрадиционных религиозных сектах, таких как «Круг языческой традиции» (родноверческие организации, объединенные совместным пользованием московских капищ в музее-заповеднике «Коломенское» и Битцевском парке, в том числе «Круг Бера», «Купала», «Московская славянская языческая община», «Коляда Вятчей»), «Союз славянских общин славянской родной веры» и «Велесов круг». В контрольную группу вошли 90 молодых людей, не имеющих никаких связей с подобными организациями. С помощью отобранных психодиагностических методик (Миннесотский многофакторный личностный опросник (адаптация Л. Г. Собчик), методика диагностики уровня развития критического мышления; методика диагностики типов

акцентуации черт характера Леонгарда – Шмишека; методика диагностики уровня развития межэтнической интолерантности Т. И. Бонкало и Л. В. Варавиной, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко) мы изучили особенности развития их когнитивной, ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер личности.

В начале исследования были изучены индивидуально-психологические особенности членов деструктивных религиозных организаций этнонационалистической направленности. При математической обработке результатов тестирования, проведенного с помощью Миннесотского многофакторного личностного опросника, было выявлено, что большинство членов деструктивных религиозных организаций характеризуются резко повышенным уровнем тревожности и склонности к неупорядоченному поведению, препятствующему установлению ими гармоничных отношений с окружающими людьми. Внутренняя напряженность, недовольство ситуацией, мало адекватная активность, стремление избежать конфликтов, воздержаться от какой-либо критики в сочетании с демонстративной доброжелательностью, ложной искренностью — все это в большей степени свойственно молодым людям, вовлеченным в деятельность деструктивных религиозных организаций, чем их сверстникам, не увлеченным неоязыческими идеями.

Достоверно значимые различия между двумя исследовательскими группами были зафиксированы по таким шкалам опросника, как «Паранойя» ($t = 5,99, p < 0,001$), «Выражение мужских и женских интересов» ($t = 4,23, p < 0,001$), «Социальная интроверсия» ($t = 3,67, p < 0,001$). Качественный анализ зафиксированных эмпирических данных показал, что члены деструктивных религиозно-этнонационалистических организаций в большинстве своем отличаются неадекватной экстравертированностью и затрудненностью в социальной адаптации. При этом у большинства мужчин (78,92 %) был зафиксирован пик на пятой шкале опросника, свидетельствующий об их

повышенном внимании к тонким проявлениям эмоциональной жизни, их чувствительности, сентиментальности и душевной ранимости. Было выявлено также, что большинство респондентов экспериментальной группы, как мужского, так и женского пола, характеризуются ригидностью мышления, болезненной подозрительностью, тенденцией к образованию сверхценных идей и отношений. Сохраняя в любых условиях и обстоятельствах положительную эмоциональную окраску собственных мотивов, такие члены деструктивных религиозных организаций стремятся к стабильности сформированных психологических установок вплоть до патологической ригидности аффекта, укрепленного сформированной ложной концепцией, объясняющей и оправдывающей ее возникновение. Наличие фобий, устойчивых и необоснованных страхов, немотивированных опасений, навязчивых мыслей и поступков, с постоянной готовностью к возникновению тревожных реакций, низкая психоустойчивость становятся источниками стремления личности найти опору в виде членства в организациях, объединяющих лиц со сходными индивидуально-психологическими и характерологическими особенностями.

Достоверно значимые различия между двумя исследовательскими выборками были зафиксированы и по показателям степени выраженности акцентуированных черт характера и, в частности, по таким шкалам опросника Леонгарда – Шмишека, как «Эмотивность» ($t = 2,78, p < 0,01$), «Тревожность» ($t = 5,84, p < 0,001$) и «Экзальтированность» ($t = 4,32, p < 0,001$). При этом указанные показатели значимо выше в экспериментальной группе, чем в контрольной. На рисунке 1 представлены результаты исследования степени выраженности акцентуированных черт характера испытуемых двух исследовательских групп, уточняющих «психологический портрет» их личности.

Из графика видно, что члены деструктивных религиозных организаций — это люди, отличающиеся в основном высоким уровнем чувствительности и ощущения связанности с миром, высокой степенью альтруизма и желания помочь другим. Эта альтруистическая направленность личности, однако, сочетается с невозможностью устанавливать доверительные

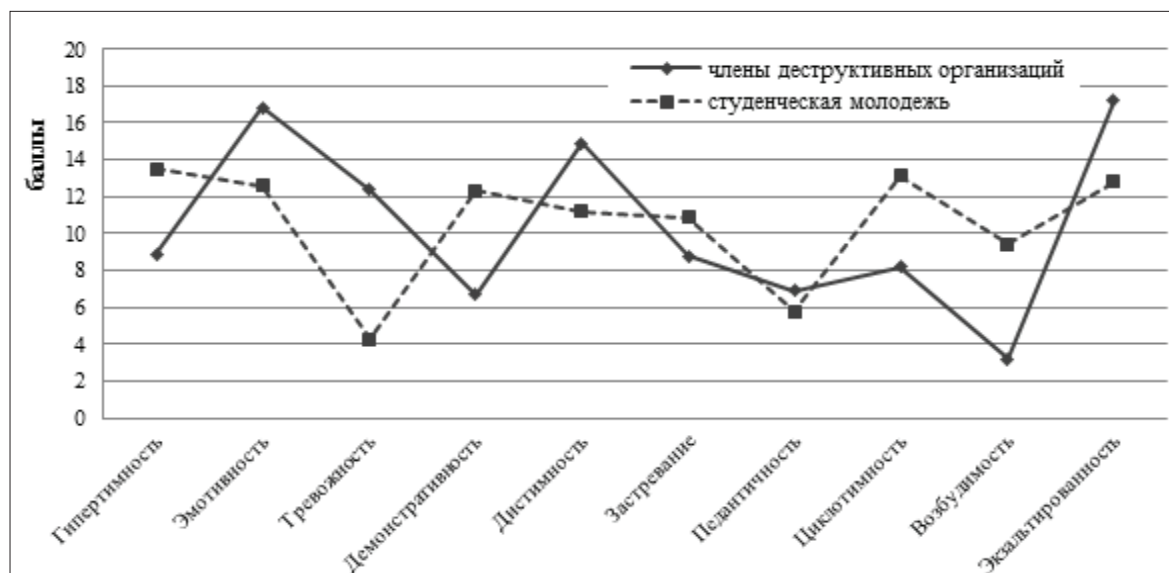


Рис. 1. Результаты исследования акцентуированных черт характера респондентов двух исследовательских групп

и искренние реальные взаимоотношения в силу наличия препятствующих межличностному контакту свойств и черт характера. Их глубокие переживания зачастую вызваны внешне наблюдаемыми эмоциями, отражающими резкие перепады их настроения. При этом грусть и печаль, как правило, усугубляются, доводя личность до истинно экзальтированного состояния. Сосредоточенность на мрачных сторонах жизни, негативные реакции даже на незначительные жизненные события, особенно события в жизни общества, детерминируют стремление личности найти способы своего самовыражения в тех реалиях, которые отвергаются социумом, что и обуславливает развитие

этнонационалистических установок экстремистской направленности.

Развитие у таких личностей этнонационалистических установок во многом обусловлено и низким уровнем их социально-психологической адаптации, и высокой внушаемостью, и некритическим мышлением, и спецификой их национального самосознания, и высоким уровнем межэтнической интолерантности.

Результаты исследования коммуникативных установок свидетельствуют о том, что среднegrupповые показатели степени выраженности склонности делать необоснованные негативные выводы об окружающей действительности значимо выше в экспериментальной группе, чем в контрольной (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования коммуникативной установки респондентов двух исследовательских групп

Коммуникативные установки	Экспериментальная группа	Контрольная группа	<i>t</i>	<i>p</i>
Завуалированная жестокость к людям	12,83 ± 1,3	9,71 ± 0,9	1,97	> 0,05
Открытая жестокость в отношениях к людям	18,24 ± 1,9	17,82 ± 1,8	0,54	> 0,05
Обоснованный негативизм в суждениях о людях	3,28 ± 0,3	3,96 ± 0,4	1,36	> 0,05
Склонность к необоснованным выводам об окружающей действительности	7,83 ± 0,8	4,66 ± 0,5	3,37	< 0,01
Личный негативный опыт общения	14,33 ± 1,5	9,48 ± 1,0	2,69	< 0,01

Анализ протоколов исследования показал, что лица, вовлеченные в деструктивные религиозные организации, достаточно часто соглашались с утверждениями о том, что в современном мире много несправедливости, что сами люди виновны в процветании алчности, жестокости, жадности, подлости, что, например, все высокопоставленные чиновники довольно беспринципны, безнравственны и безбожны. Вместе с тем в их ответах звучала гордость за русский народ, вера в то, что с таким народом можно построить счастливое будущее, если они перестанут руководствоваться в своей жизни мелкими интересами и ложными суждениями, навязанными им «чужими» людьми, уже утратившими связь со своими предками и со своей родиной. Схематичные и во многом поверхностные обобщения негативных факторов социальной действительности обусловили их убеждение в том, что именно цивилизация и современность стали источниками озлобленности людей, их безликости, опустошенности, неспособности испытывать глубокие чувства любви и сострадания. Такие убеждения членов деструктивных религиозно-этнонационалистических организаций детерминированы личным негативным опытом общения с окружающими их людьми, о чем свидетельствуют достоверно значимые различия между двумя исследовательскими группами в соответствующих показателях ($t = 2,69, p < 0,01$).

В целом результаты исследования коммуникативных установок респондентов двух исследовательских групп позволяют говорить о том, что члены деструктивных религиозных организаций не способны принимать индивидуальность других людей, прощать им ошибки. При всей своей чувствительности и альтруистической направленности они стремятся перевоспитать, переделать партнера по общению под самого себя, что свидетельствует о достаточно низком уровне их коммуникативной толерантности.

Результаты сравнительного анализа процентных распределений двух групп испытуемых по уровню развития межэтнической интолерантности свидетельствуют также о том, что в своих средних значениях такой уровень значимо выше у членов деструктивных

религиозных и этнонационалистических организаций, чем у молодежи, не относящейся к нетрадиционному религиозному движению. Так, 74,19 % испытуемых экспериментальной группы характеризуются реальным уровнем развития межэтнической интолерантности, что выражается в их готовности и способности к проявлению экстремизма и национализма. Сравнительный анализ эмпирических данных подтвердил, что процентные распределения респондентов двух исследовательских групп по уровню развития межэтнической интолерантности отличаются друг от друга на достоверном уровне различий ($\chi^2 = 518,28; p < 0,001$). Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что 62,10 % молодежи, не принадлежащей к этнонационалистическим религиозным объединениям, характеризуются начальным уровнем развития межэтнической интолерантности, предполагающим их готовность к проявлению интолерантного поведения в отношении представителей других этнических и конфессиональных групп. Более того, у 11,29 % молодых людей контрольной группы был зафиксирован критический уровень развития межэтнической интолерантности, и у 23,39 % — реальный. Анализ эмпирических данных позволяет нам говорить о существовании в российской молодежной среде латентного интолерантного отношения к представителям другой этнической и конфессиональной группы. В таких условиях при наличии определенных индивидуально-психологических особенностей молодежь становится достаточно уязвимой к манипулятивным действиям деструктивных организаций религиозной и этнонационалистической направленности.

**Методические рекомендации
по профилактике вовлечения молодежи
в деструктивные организации
религиозной и этнонационалистической
направленности**

В контексте профилактики вовлечения подростков и молодежи в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности, которую можно проводить в рамках изучения дисциплин предметной

области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в общеобразовательных школах, в первую очередь следует повышать профессиональную квалификацию педагогов и администрации учебных учреждений по данному направлению.

Несомненно, в современных социальных реалиях России основной проблемой крупных мегаполисов являются вопросы ускоренных миграционных процессов. Для образовательных учреждений это, прежде всего, возникновение многонациональных, поликультурных классов. Культура, история, современное развитие либо упадок страны или региона России, из которого приехала семья ученика, ее ментальные установки, сохраненные традиции поведения, отношение к самой России, ее столице и ее коренным жителям существенно влияют не только на процесс обучения ученика, но на весь психологический микроклимат в классах и школе в целом. Знание учителем основных методик, способов и приемов управления многонациональным, поликультурным коллективом на основе традиционных для России культурно-нравственных ценностей является залогом формирования успешного взаимопонимания в многонациональных, поликультурных классах.

В то же время при всем многообразии этнического и религиозного состава народов России общепризнанными для нашей страны считаются православно-христианские культурные и духовно-нравственные ценности, которые на протяжении веков являются не только государствообразующими, но и формирующими адекватную целостность многонациональной России. Часто психологическая и педагогическая некомпетентность преподавателей школы приводит к конфликтам на национальной и религиозной почве. Поэтому высокая квалификация и развитие соответствующих педагогических компетенций помогают учителю создать благоприятную и комфортную обстановку на уроках и переменах в школах. Такая обстановка, в свою очередь, влияет на то, что подросток тянется к школьным занятиям и внеурочной деятельности и, следовательно, становится менее уязвим к действиям деструктивных организаций религиозной и этнонационалистической

направленности. Учитывая, что и сам педагогический состав современных школ часто является многонациональным, то начинать повышение квалификации в управлении поликультурным коллективом рекомендуется с административного аппарата учебных заведений. И здесь целесообразным представляется реализация специально разработанных программ психологических тренингов, ориентированных на формирование у административных работников школы культуры межнационального общения, повышения уровня развития этногражданской идентичности их личности.

Вторым направлением профилактики вовлечения молодежи в деструктивные религиозно-этнонационалистические организации следует признать использование огромного потенциала самой предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России», которая ориентирована на воспитание способности обучающихся «к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию; воспитание веротерпимости, уважительного отношения к религиозным чувствам, взглядам людей или их отсутствию; <повышение уровня> знания основных норм морали, нравственных, духовных идеалов, хранимых в культурных традициях народов России, готовность на их основе к сознательному самоограничению в поступках, поведении, расточительном потребительстве; формирование представлений об основах светской этики, культуры традиционных религий, их роли в развитии культуры и истории России и человечества, в становлении гражданского общества и российской государственности; <осмысления и осознания> значения нравственности, веры и религии в жизни человека, семьи и общества; формирование представлений об исторической роли традиционных религий и гражданского общества в становлении российской государственности» [3].

В соответствии с Письмом Минобрнауки России от 25.05.2015 № 08-761 «Об изучении предметных областей: “Основы религиозных культур и светской этики” и “Основы духовно-нравственной культуры народов России”» обозначенная предметная область может быть реализована через специально организованные занятия, «учитывающие

региональные, национальные и этнокультурные особенности региона России, включенные в часть учебного плана, формируемую участниками образовательных отношений; <через> включение в рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) других предметных областей и тем, содержащих вопросы духовно-нравственного воспитания; включение занятий по предметной области основ духовно-нравственной культуры народов России во внеурочную деятельность в рамках реализации Программы воспитания и социализации обучающихся» [2].

Таким образом, рекомендуется создание целенаправленных программ психолого-педагогического взаимодействия для:

- выявления по психолого-педагогическим характеристикам подростков группы риска, которые могут быть легко вовлечены в деятельность этнонационалистических и деструктивных религиозных организаций;
- выявления и контроля за деятельностью лиц, уже вовлеченных в деструктивные религиозные и/или националистические организации (причем ими могут быть и представители педагогического состава школы, и учащиеся, и члены их семей, и ближайший круг общения);
- осуществления психолого-педагогического сопровождения учащихся группы риска и их семей, основанного на формировании адекватной социализации учащихся, развитии их личностных качеств и гражданской ответственности, любви к России. Следует отметить, что особенно важно воспитывать и у детей мигрантов чувство уважения к законам, культуре, духовно-нравственным ценностям, истории, правительству и самим жителям страны, в которой они проживают, учатся и получают другие социальные блага;
- активной информационно-просветительской деятельности в рамках школы по профилактике вовлечения подростков в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности;
- ознакомления и привития традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества.

Информационно-просветительская деятельность в рамках школы по профилактике вовлечения подростков в деструктивные организации

религиозной и этнонационалистической направленности должна охватывать широкий спектр вопросов. Для этого можно создать и реализовать серию семинаров, лекций и/или вебинаров, просвещающих педагогов, учащихся и членов их семей, учитывая возрастные и психологические особенности аудитории. Например, в рамках преподавания основ духовно-нравственной культуры можно создать разные по содержанию и наполнению, но одинаковые по целям профилактики вовлечения в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности программы для каждой возрастной категории: отдельно для педагогического состава школы, родителей и родственников учеников, для учащихся старшей школы, учащихся средней школы, учащихся начальной школы. Желательно, чтобы подобная информационно-просветительская деятельность учитывала не только возрастные и психологические особенности слушателей, но и отвечала другим современным социальным условиям. Например: так как деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности для вовлечения подростков и молодежи часто используют Интернет, то рекомендуется обсудить следующую тему: «Как распознать секту и экстремистскую организацию, которая пытается вас завлечь через общение с ее участниками в социальных сетях?» и под. Кроме того, будет полезным знание (особенно для лиц группы риска), какими психологическими особенностями личности человека чаще всего манипулируют представители деструктивных религиозных и этнонационалистических организаций, чтобы завербовать в свои ряды новых адептов. В последнем случае очень важно участие школьных психологов, которые могут объяснить подросткам эти механизмы и помочь каждому глубже понять самого себя, т. е. узнать свои персональные «слабые стороны», из-за которых он может поддаться подобному воздействию. Безусловно, что такого понимания мало: необходима также своевременная диагностика и коррекция акцентуаций и психопатий наравне с другими индивидуально-психологическими и коммуникативными характеристиками, которые должны быть основаны на полноценном психологическом сопровождении.

Повышая психологическую компетентность личности каждого школьника, способствуя позитивной социализации, развивая на уроках по основам духовно-нравственной культуры народов России любовь к стране, патриотизм, уважение к традиционным для нашего общества культурным и нравственным ценностям, организуя интересную познавательную и внеурочную деятельность на базе школ, можно обеспечить системную профилактику вовлечения подростков и молодежи в деструктивные организации религиозной и этнонационалистической направленности.

Заключение

Психологические характеристики лиц группы риска, склонных к вовлечению в деструктивные этнонационалистические и религиозные организации, проявляются в несамостоятельности суждений в сочетании с направленностью на себя и на социальное одобрение; отсутствии инициативы в принятии решений в сочетании с эгоцентризмом и повышенным вниманием к собственным проблемам и страданиям; ориентации на приобретение внутреннего спокойствия и уверенности в себе, что усиливает возможность оказаться под влиянием группового давления; повышенной потребности в одобрении и поддержке, которая оборачивается защитными механизмами, обусловленными достаточно подвижной, неустойчивой системой

ценностных ориентаций; во внутренней конфликтности представлений о себе и об окружающих людях; в сочетании альтруистической направленности личности, высокого уровня экзальтированности и чувствительности с межэтнической интолерантностью и неспособностью принимать индивидуальность других людей, прощать им допущенные ошибки.

Противодействие вовлечению молодежи в деструктивные религиозные организации может быть как сознательно организованным, так и стихийно действующим, основанным на высоком уровне развития у личности ее психологических ресурсов. Потенциально-противодействующий личностный ресурс включает в себя высокий уровень развития критического мышления, субъективного локуса контроля в области достижений и межличностных отношений, эмоциональной устойчивости, низкий уровень внушаемости и конформизма, межэтнической интолерантности и высокий уровень притяжения других, что закономерно снижает степень риска вовлечения их в деструктивные религиозные организации. Основное условие профилактики экстремизма на национальной почве — не борьба с национализмом в любых его проявлениях, а предотвращение его крайностей и нивелирование факторов радикализации этнонационализма у молодежи, не допуская выборочной профилактики у одних этносов при попустительстве у других.

Литература

1. **Васильев А. Д.** Игры в слова: россияне вместо русских // Политическая лингвистика. 2008. № 25. С. 35–43.
2. **Левашов Н. В.** Зеркало моей души. СПб.: Митраков, 2010–2011. Т. 1. 528 с.; Т. 2. 544 с.
3. **Лобазова О. Ф.** Религиоведение. 6-е изд., испр. и доп. М.: Дашков и К, 2012. 488 с.
4. **Оганесян С. С.** К вопросу о взаимодействии ФКУ НИИ ФСИН России и ФГБОУ ВПО РГСУ в аспектах формирования веротерпимости у современной молодежи // Ученые записки РГСУ. Т. 14. 2015. № 3 (130). С. 127–135.
5. Письмо Минобрнауки России от 25.05.2015 № 08-761 «Об изучении предметных областей: “Основы религиозных культур и светской этики” и “Основы духовно-нравственной культуры народов России”». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181244/
6. **Рыжов Б. Н.** Системная психометрика напряженности // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 5–25.
7. **Сидорина Т. Ю., Поляников Т. Л.** Национализм: теории и политическая история. М.: ГУ ВШЭ, 2006. 356 с.
8. **Трехлебов А. В.** Кошуну Финиста Ясного Сокола в России. Пермь, 2004. 656 с.

9. **Хиневич А. Ю., Иванов Н. И.** Славяно-Арийские Веды / Древнерусская Инглиистская Церковь Православных староверов-Инглингов. Омск: Аскардь Иррийский, 2007.
10. **Хухлаев О. Е., Бучек А. А., Зинурова Р. И.** и др. Этнонациональные установки и ценности современной молодежи // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 97–106.
11. **Шнирельман В. А.** Русское родноверие: неоязычество и национализм в современной России. М., 2012. 302 с.
12. **York M.** Pagan Theology: Paganism as a World Religion. New York: New York University Press, 2005. 299 p.
13. New Age Movement / ed. L. Jones. Encyclopedia of Religion. 2nd ed. Vol. 10.

References

1. **Vasil'ev A. D.** Word Games: Russians Instead // Russian Political Linguistics. 2008. № 25. P. 35–43.
2. **Levashov N. V.** The Mirror of My Soul. SPb.: Mitrakov, 2010–2011. Vol. 1. 528 p.; T. 2. 544 p.
3. **Lobazova O. F.** Religious Studies. 6th ed., rev. and ext. M: Dashkov & C, 2012. 488 p.
4. **Oganesyan S. S.** On the Question of the Interaction of PKU Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia and the VPO RSSU in the Aspects of Formation of Religious Tolerance in the Youth of Today // Scientists RSSU Note. Vol. 14. 2015. № 3 (130). P. 127–135.
5. Letter of the Russian Ministry of 05.25.2015, the № 08-761 «On the Study of the Subject Areas: “Basics of Religious Cultures and Secular Ethics” and “Fundamentals of Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia”». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181244/
6. **Ryzhov B. N.** System Psychometrics Tension // System Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 5–25.
7. **Sidorina T. Y., Polyannikov T. L.** Nationalism: Theory and Political History. M.: Publishing HSE House, 2006. 356 p.
8. **Trexlebov A. V.** Comuni Finist Clear Falcon Russia. Perm, 2004. 656 p.
9. **Xinevich A. Yu., Ivanov N. I.** The Slavonic-Aryan Vedas / Anglistika old Russian Church of Orthodox Old Believers-Ynglings. Омск: Askany Of Eric, 2007.
10. **Xuxlaev O. E., Buchek A. A., Zinurova R. I.** Ethnonational Attitudes and Values of Today's Youth // Cultural-Historical Psychology. 2011. № 4. P. 97–106.
11. **Shnirel'man V. A.** Russian Rodnoverie: Neopaganism and Nationalism in Modern Russia. M., 2012. 302 p.
12. **York M.** Pagan Theology: Paganism as a World Religion. New York: New York University Press, 2005. 299 p.
13. New Age Movement / ed. L. Jones. Encyclopedia of Religion. 2nd ed. Vol. 10.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЫ ТЕЛА У ПОДРОСТКОВ

*Б. М. Коган,
Т. И. Хазиева,
МГПУ, Москва*

В работе представлены результаты исследования агрессивности, тревожности, депрессивности и уровня психологического благополучия у подростков, страдающих нарушениями пищевого поведения (анорексия и булимия), а также избыточной массой тела. Показано, что все изученные параметры существенно отличаются от тех, которые присущи условно здоровым сверстникам.

Ключевые слова: нарушения пищевого поведения; избыточная масса тела; агрессивность; тревожность; депрессивность; психологическое благополучие.

FEATURES OF THE TEENAGERS EMOTIONAL SPHERE IN EATING BEHAVIOR DISORDERS AND OVERWEIGHT PROBLEMS

*B. M. Kogan,
T. I. Hazieva,
MCU, Moscow*

Paper shows the research results of aggression, anxiety, depression and the level of psychological well-being among teenagers with eating disorders (anorexia and bulimia), as well as overweight problems. It is shown that all the researched data are differ significantly from the relatively healthy group of young people.

Keywords: eating disorders; overweight; aggression; anxiety; depression; psychological well-being.

Введение

В последнее время в большинстве экономически развитых стран мира прослеживается отчетливая тенденция к повышению количества людей с нарушениями массы тела, приводящими к соматоэндокринным расстройствам разной тяжести и психосоциальной дезадаптации [16]. Несомненный интерес представляет изучение эмоциональной сферы подростков с нарушениями пищевого поведения в сравнении с их сверстниками, у которых отмечается выраженное увеличение массы тела, что и явилось целью исследований, результаты которых изложены в представленной статье.

Современное состояние проблемы

Сегодня не вызывает принципиальных возражений одна из самых важных для теоретической аддиктологии гипотез о патогенетическом единстве химических и поведенческих зависимостей [10]. Подтверждением ос-

новных положений этой концепции является клиническое сходство ведущих симптомов формирования и развития зависимого поведения при алкоголизме, наркоманиях, токсикоманиях, патологической склонности к азартным играм, интернет-зависимости и других аномальных поведенческих стереотипах сексуального, религиозного или фанатичного поведения, патологической страсти к воровству или поджогам, пищевых поведенческих расстройств [7; 15].

Особую проблему представляют нарушения пищевого поведения, к которым относят булимию и анорексию, дебютирующие в подростковом возрасте, приводящие к серьезным расстройствам многих физиологических процессов, представляющих серьезную угрозу здоровью, а зачастую и жизни больного [13]. Подчеркнем, что одним из патогенетических механизмов формирования и развития анорексии и булимии считаются нарушения функции дофаминовых, норадреналиновых и серотониновых нейромедиаторных систем в соответствующих областях головного мозга [1–3; 6].

Актуальность проведенного исследования определяется не только увеличением числа больных булимией и анорексией [12], но и тем, что во всем цивилизованном мире в последние 30–40 лет резко возросло число детей и подростков с избыточной массой тела, хотя им не ставится диагноз «нарушение пищевого поведения». По мнению О. Ю. Калиниченко, «каждая четвертая женщина в России страдает той или иной формой пищевой зависимости. По данным ВОЗ, к 2025 г. в России диагностироваться ожирение будет у 40 % мужчин и 50 % женщин» [9].

В различных культурах образ восприятия избыточной полноты неодинаков, поэтому нельзя говорить о кросс-культурном эталоне оптимального веса [8; 9]. Критическая оценка «толстого» индивида как уродливого или красивого находится в зависимости от духа времени, формирующего социальные и культурные стереотипы. Нельзя не согласиться с В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Б. Рад, которые утверждают, что ожирение представляется важной причиной риска становления сахарного диабета, артериальной гипертензии, бронхиальной астмы, желчнокаменной болезни, атеросклероза, заболеваний суставов. Оно не только сокращает длительность жизни, но и оказывает большое влияние на ее качество [4].

Материалы и методы

Исследование экспериментальной группы проводилось в Клинике неврозов на кафедре психиатрии и медицинской психологии РУДН и в Эндокринологическом научном центре Министерства здравоохранения Российской Федерации в период 2014–2016 годов.

В исследовании приняли участие 40 испытуемых с нарушениями пищевого поведения с диагнозом «нервная анорексия» и 20 человек с диагнозом «нервная булимия» (при обработке полученных результатов обнаружилось, что между пациентами с анорексией и булимией нет существенных различий в уровне изученных характеристик эмоциональной сферы, что позволило объединить их в одну экспериментальную группу) и 30 человек с избыточной

массой тела 2-й и 3-й степени [5], страдающих алиментарно-конституциональной формой ожирения, которое считается классическим психосоматическим заболеванием, приводящим к выработыванию вторичных невротических расстройств [11; 15; 18]. Все обследованные — девушки в возрасте от 14 до 17 лет. Клиническую диагностику испытуемых проводила доктор медицинских наук М. С. Артемьева. Испытуемые по-разному относились к исследованию: одни проявляли интерес к результатам и озабоченность ими, другие — полное хладнокровие и безразличие. В контрольной группе — 36 девушек сопоставимого возраста, не страдающих нарушениями пищевого поведения и имеющих нормальную массу тела.

В ходе проведенной диагностики были использованы следующие методики исследования:

- 1) диагностика агрессивности по тесту Басса – Дарки [4; 17];
- 2) методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. А. Жмурова [17];
- 3) тест «Исследование тревожности», (опросник Спилбергера) [17];
- 4) тест «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф) [14].

Оценка различий между исследованиями контрольной и экспериментальной групп производилась с использованием статистического критерия Манна – Уитни.

Результаты и обсуждение

Обсуждение результатов проведенного исследования контрольной и экспериментальной группы начнем с приведения данных, полученных с помощью диагностики агрессивности.

Из представленных в таблице 1 результатов видно, что практически все параметры, кроме физической агрессии, у больных с нарушением пищевого поведения и у девушек с избыточной массой тела выше, чем у здоровых сверстниц. Критерий Манна – Уитни демонстрирует, что показатели косвенной агрессии, раздражения, подозрительности, вербальной агрессии, индексов враждебности

Таблица 1

Уровень агрессивности испытуемых экспериментальных и контрольной групп

Параметр	Контрольная группа ($M \pm m$)	Нарушения пищевого поведения ($M \pm m$)	Избыточная масса тела ($M \pm m$)
Физическая агрессия (ФА)	4,67 ± 0,34	4,75 ± 0,41	4,37 ± 0,33
Косвенная агрессия (КА)	3,47 ± 0,27	5,12 ± 0,27***	4,87 ± 0,2**
Раздражение (Р)	5,03 ± 0,48	6,05 ± 0,50*	5,40 ± 0,41
Негативизм (Н)	2,23 ± 0,26	3,61 ± 0,29**	2,73 ± 0,23
Обида (О)	3,43 ± 0,33	4,45 ± 0,47*	4,43 ± 0,41*
Подозрительность (П)	3,53 ± 0,39	5,35 ± 0,48***	5,13 ± 0,36***
Вербальная агрессия (ВА)	6,17 ± 0,58	7,84 ± 0,53***	6,97 ± 0,34\$
Чувство вины (ЧВ)	5,57 ± 0,28	6,17 ± 0,34	6,13 ± 0,27
Индекс враждебности (ИВ)	6,97 ± 0,54	9,8 ± 0,83***	9,57 ± 0,58***
Индекс агрессивности (ИА)	15,87 ± 0,89	18,6 ± 1,09*	16,73 ± 0,73

Примечание: * — $p < 0,05$.

** — $p < 0,01$.

*** — $p < 0,01$ по сравнению с контрольной группой.

\$ — $p < 0,05$ по сравнению с пациентами с нарушениями пищевого поведения.

M — среднее значение; m — стандартная ошибка среднего.

и агрессивности статистически достоверно превышают значения, полученные при обследовании представителей контрольной группы. Интересно отметить, что статистически достоверные отличия между пациентами двух экспериментальных групп выявляются только по показателю «вербальная агрессия».

Анализ результатов, полученных при дифференциальной диагностике депрессивных состояний, показал (табл. 2), что больным с нарушением пищевого поведения и девушкам с избыточной массой тела свойственна легкая депрессия (по мнению автора методики), однако показатель в $42,6 \pm 5,16$ и $34,93 \pm 3,97$ балла более чем в 2 раза превышает соответствующие значения в контрольной группе, что заставляет предполагать наличие у пациентов с нарушениями пищевого поведения и с избыточной массой тела более выраженных депрессивных расстройств.

При изучении уровня ситуативной и личностной тревожности удалось установить (табл. 3), что средние групповые значения больных с разными вариантами нарушений пищевого поведения достоверно превышают аналогичные данные здоровых испытуемых. В очередной раз подчеркнем, что принципиальной разницы показателей как личностной, так и реактивной тревожности между представителями обеих экспериментальных групп выявить не удалось.

На завершающем этапе исследования были измерены основные составляющие психологического благополучия по шкале психологического благополучия К. Риффа (табл. 4).

Результаты позволяют утверждать, что у подростков из обеих экспериментальных групп статистически значимо снижены уровни как социального функционирования, так и самосознания личности. В то же время необходимо подчеркнуть, что выявляются

Таблица 2

Уровень депрессивности в контрольной и экспериментальных группах

Нарушения пищевого поведения ($M \pm m$)	Избыточная масса тела ($M \pm m$)	Контрольная группа ($M \pm m$)
42,6 ± 5,16***	34,93 ± 3,97***	16,1 ± 2,05

Примечание: *** — $p < 0,01$ по сравнению с контрольной группой.

M — среднее значение; m — стандартная ошибка среднего.

Таблица 3

Тревожность у испытуемых экспериментальных и контрольной групп

Параметр	Контрольная группа ($M \pm m$)	Нарушения пищевого поведения ($M \pm m$)	Избыточная масса тела ($M \pm m$)
Ситуативная тревожность (СТ)	41,57 ± 1,74	49,6 ± 1,62*	52,05 ± 1,98**
Личностная тревожность (ЛТ)	42,3 ± 1,59	51,2 ± 1,74***	54,05 ± 2,16***

Примечание: * — $p < 0,05$.
 ** — $p < 0,01$.
 *** — $p < 0,01$ по сравнению с контрольной группой.
 M — среднее значение; m — стандартная ошибка среднего.

Таблица 4

Средние показатели субъективного благополучия в контрольной и экспериментальных группах

Показатель	Контрольная группа ($M \pm m$)	Нарушения пищевого поведения ($M \pm m$)	Избыточная масса тела ($M \pm m$)
Положительные отношения с другими	60,60 ± 2,97	51,76 ± 1,12*	49,59 ± 1,92**
Автономия	58,87 ± 1,99	42,15 ± 0,83**	46,30 ± 0,92*
Управление окружением	55,67 ± 1,74	38,51 ± 1,34***	48,87 ± 1,11*\$\$
Личностный рост	66,07 ± 1,67	47,55 ± 1,23***	59,23 ± 1,35*\$
Цель в жизни	68,13 ± 2,07	46,78 ± 2,00***	59,50 ± 1,51*\$
Самопринятие	57,67 ± 3,45	47,44 ± 0,95***	41,93 ± 1,00***\$

Примечание: * — $p < 0,05$.
 ** — $p < 0,01$.
 *** — $p < 0,01$ по сравнению с контрольной группой.
 \$ — $p < 0,05$ по сравнению с пациентами с нарушениями пищевого поведения.
 M — среднее значение; m — стандартная ошибка среднего.

достоверные различия в ряде показателей между больными с нарушениями пищевого поведения и девушками, страдающими избыточной массой тела (табл. 4).

Заключение

По итогам представленного фрагмента исследований можно сделать следующие основные выводы: удалось достоверно доказать гипотезу о том, что как при основных клинических проявлениях нарушений пищевого поведения (пищевой аддикции), так и при значительном увеличении массы тела у девушек-подростков выявляется целый комплекс нарушений в эмоциональной сфере, включающий повышенную раздражительность и утомляемость, внутреннее напряжение и постоянную усталость, агрессивность и враждебность, тревожность, сниженное настроение, удрученность, подавленность,

депрессивность. Нужно подчеркнуть, что не существует достоверных различий показателей эмоциональной сферы между больными нервной анорексией и нервной булимией, что в очередной раз убеждает в том, что феноменологически разные варианты аддиктивного поведения базируются на одинаковых нейрохимических [2; 3] и психологических механизмах.

Весьма важно как с теоретических, так и с практических позиций то, что у подростков с нарушенной массой тела большинство изученных психологических показателей существенно не отличается от тех, которые обнаружены у больных с нарушениями пищевого поведения. Это может быть связано с тем, что в современной подростковой среде индивиды с избыточной массой тела подвергаются стигматизации среди сверстников, приводящей к явному падению самопринятия, что может стать патогенетическим звеном формирования у них дисморфобических расстройств разной выраженности.

Литература

1. Агаджанян Н. А., Артемьева М. С., Ковалева И. А., Коган Б. М., Филатова Т. С., Дроздов А. З. Особенности экскреции катехоламинов при психогенных рвотах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. 2014. № 2. С. 30–34.
2. Артемьева М. С., Ковалева И. А., Коган Б. М., Филатова Т. С., Дроздов А. З. Дофамин и нервная булимия: клинико-нейрохимические закономерности // Технологии живых систем. 2014. Т. 14. № 1. С. 13.
3. Артемьева М. С., Ковалева И. А., Коган Б. М., Дроздов А. З., Филатова Т. С., Данилин И. Е. Экскреция катехоламинов у пациентов с нарушениями пищевого поведения // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2015. Т. 115. № 9. С. 36–40.
4. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Б. Психосоматическая медицина: кратк. учебн. / пер. с нем. Г. А. Обухова, А. В. Бруенка; предисл. В. Г. Остроглазова. М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. 376 с.
5. Вахмистров А. В., Вознесенская Т. Г., Посохов С. И. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2001. № 12. С. 19–24.
6. Дмитриева Т. Б., Дроздов А. З., Коган Б. М. Периферические показатели метаболизма серотонина при психических расстройствах // Российский психиатрический журнал. 2000. № 4. С. 52–56.
7. Егоров А. Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) // Аддиктология. 2005. № 1. С. 65–77.
8. Егоров А. Ю. К вопросу о феноменологии пищевых аддикций // Человек, алкоголь, курение и пищевые аддикции (соматические и наркопсихиатрические аспекты): материалы 2-го междисциплинарного конгресса с международным участием (г. Санкт-Петербург, 24–25 апреля 2008 г.). СПб., 2008. 203 с.
9. Калининченко О. Ю. Социальные факторы формирования зависимого поведения в подростковом и юношеском возрасте // Вестник новых медицинских технологий. 2006. Т. 13. № 2. С. 188–190.
10. Коган Б. М., Артемьева М. С., Ковалева И. А., Филатова Т. С., Дроздов А. З. Расстройства пищевого поведения как модель для изучения патогенеза аддикций // Вопросы наркологии. 2016. № 2. С. 41–52.
11. Коркина М. В., Цивилько М. А., Марилов В. В. и др. Булимические расстройства при нервной анорексии // Журнал неврологии и психиатрии. 1991. № 5. С. 43–47.
12. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 464 с.
13. Красноперова Н. Ю. Клинико-динамическая характеристика пищевой аддикции: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Томск, 2001. 23 с.
14. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.
15. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2005. 445 с.
16. Приленский Б. Ю., Приленская А. В., Федорова И. И., Култышев Д. В. Актуальные вопросы психотерапии зависимого пищевого поведения // Медицинская психология в России: электрон. науч. журнал. 2009. № 1. URL: <http://mprj.ru/>
17. Райгородский Д. Я. Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. А. Жмурова // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
18. Pelchat M. L. Food, Craving, Obsession, Compulsion and Addiction // Physiology and Behavior. 2002. Vol. 76. № 3. P. 347–352.

References

1. Agadzhanian N. A., Artem'eva M. S., Kovaleva I. A., Kogan B. M., Filatova T. S., Drozdov A. Z. Peculiarities of the Excretion of Catecholamines in Psychogenic Vomiting // Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Medicine. 2014. № 2. P. 30–34.
2. Artem'eva M. S., Kovaleva I. A., Kogan B. M., Filatova T. S., Drozdov A. Z. Dopamine and Bulimia Nervosa: Clinical and Neurochemical Patterns // Technology of Living Systems. 2014. Т. 14. № 1. P. 13.

3. **Artem'eva M. S., Kovaleva I. A., Kogan B. M., Drozdov A. Z., Filatova T. S., Danilin I. E.** Excretion of Catecholamines in Patients with Eating Disorders // *Neuroscience and Behavioral Physiology*. 2015. T. 115. № 9. P. 36–40.
4. **Brautigam B., Christian P., Good M. B.** Psychosomatic Medicine: Educational Book / German Trans. G. A. Obukhov, A. V. Bruene; Foreword V. G. Ostroglazov. M.: GEOTAR MEDICINE, 1999. 376 p.
5. **Vaxmistrov A. V., Voznesenskaya T. G., Posoxov S. I.** Clinical and Psychological Analysis of Eating Disorders in Obesity // *Neuroscience and Behavioral Physiology*. 2001. № 12. P. 19–24.
6. **Dmitrieva T. B., Drozdov A. Z., Kogan B. M.** Peripheral Indicators of Metabolism of Serotonin at Mental Disorders // *Russian Journal of Psychiatry*. 2000. № 4. P. 52–56.
7. **Egorov A. Yu.** Non-Chemical (Behavioral) Addiction (Review) // *Addictologie*. 2005. № 1. P. 65–77.
8. **Egorov A. Yu.** About the Question of the Food Addictions Phenomenology // *Man, Alcohol, smoking and Food Addiction (Somatic and Drug Aspects)*. Materials of the 2nd Interdisciplinary Congress with International Participation. SPb.: 2008. 203 p.
9. **Kalinichenko O. Yu.** Social Factors of Formation of Addictive Behavior in Adolescence and Young Adulthood // *Journal of New Medical Technologies*. 2006. Vol. 13. № 2. P. 188–190.
10. **Kogan B. M., Artem'eva M. S., Kovaleva I. A., Filatova T. S., Drozdov A. Z.** Eating Disorders as a Model to Study the Pathogenesis of Addictions // *Issues Addiction*. 2016. № 2. P. 41–52.
11. **Korkina M. V., Civil'ko M. A., Marilov V. V. et al.** Bulimia Disorder in Anorexia Nervosa // *Journal of Neurology and Psychiatry*. 1991. №. 5. P. 43–47.
12. **Korolenko C. P., Dmitrieva N. V.** Sociodynamic Psychiatry. M.: Academic Project; Yekaterinburg: Business Book, 2000. 464 p.
13. **Krasnoperova N. Yu.** Clinical-Dynamic Characteristics of Food Addiction: Author. Thesis Ph. D. Tomsk, 2001. 23 p.
14. **Lepeshinskij N. N.** Adaptation of the Questionnaire “Scale Psychological Well-being”, K. Riff // *Psychological Journal*. 2007. №. 3. P. 24–37.
15. **Mendelevich V. D.** Psychology of Deviant Behavior. Textbook. SPb.: Rech', 2005. 445 p.
16. **Prilenskij B. Yu., Prilenskaya A. V., Fedorova I. I., Kultyshev D. V.** Topical Issues of Psychotherapy Dependent Feeding Behavior // *Medical Psychology in Russia: Electron. Scientific Journal*. 2009. №. 1. URL: <http://mprj.ru/>
17. **Rajgorodskij D. Ya.** Method of Differential Diagnosis of Depressive States V. A. Zhmurov // *Practical Psychodiagnostics. Methods and Tests. Training Manual*. Samara: BAKHRAKH-M, 2001. 672 p.
18. **Pelchat M. L.** Food, Craving, Obsession, Compulsion and Addiction // *Physiology and Behavior*. 2002. Vol. 76. № 3. P. 347–352.

**СОЦИОЭКОНОМИЧЕСКИЙ СТАТУС СЕМЬИ
КАК ФАКТОР ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ¹**

Д. Н. Чернов,
РНИМУ им. Н. И. Пирогова

В статье проведен сравнительный анализ современных зарубежных и отечественных исследований, посвященных роли социоэкономического статуса семьи в возникновении индивидуальных различий в языковом развитии детей в школьном возрасте. Вопрос рассмотрен с учетом значения детско-родительского взаимодействия в опосредовании вклада социоэкономического статуса семьи в языковое развитие ребенка.

Ключевые слова: детско-родительские взаимоотношения; образовательный статус родителей; речь; социоэкономический статус семьи; школьный возраст; язык; языковое развитие.

**THE SOCIOECONOMIC STATUS OF A FAMILY
AS A FACTOR OF LANGUAGE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN²**

D. N. Chernov,
RNRMU

In the article the comparative analysis of contemporary foreign and domestic studies of the role of socioeconomic status of the family in the emergence of individual differences in language development of children in school age is presented. The question is considered, given the importance of parent-child interactions in mediation of the contribution of socioeconomic status of the family in language development of child.

Keywords: child-parent relationships; educational status of parents; speech; socioeconomic status of family; school age; language; language development.

Введение

Полноценное психическое развитие ребенка немислимо без высокого уровня владения языком и опыта успешной реализации языковых знаний в речевой коммуникации. Все богатство социокультурного опыта человечества может быть передано ребенку только через посредничество речезыкового взаимодействия с социумом. Одной из актуальных задач комплекса наук, изучающих закономерности языкового развития детей, является поиск факторов, которые создают основу для возникновения индивидуальных различий по языковым характеристикам. На современном этапе развития научного познания важной задачей является не столько фиксация и классификация этих факторов, но, в большей степени, — раскрытие сущности системной детерминации процесса языкового развития

ребенка. Системный подход позволяет научиться управлять этими факторами, компенсируя негативные влияния одних воздействий и усиливая роль других, благоприятных для достижения высоких результатов в языковой сфере, влияний.

Важнейшим фактором, обуславливающим языковое развитие ребенка, является социоэкономический статус (далее — СЭС) родителей. Цель данного обзора — провести метаанализ зарубежных и отечественных исследований, посвященных роли СЭС семьи в освоении языка в школьном возрасте, когда уровень речезыкового развития становится критичным для успешной социально-психологической адаптации и академических достижений ребенка, и на основе представления о системной детерминации языкового развития ребенка перейти от формальной констатации вклада СЭС в становление языковых

¹ Исследование выполнено при поддержке РФНФ, проект 16-06-00822а.

² The study was supported by the Russian Foundation for Humanities, project 16-06-00822a.

способностей к раскрытию психологического содержания этого влияния.

Для анализа отобраны зарубежные работы, размещенные в базах данных Medline, Scopus и Web of Science, и отечественные исследования, представленные на сайте elibrary.ru.

Критерии социальноэкономического статуса семьи

Обычно при выделении критериев СЭС семьи за рубежом рассматриваются три составляющие: семейный доход, образовательный и профессиональный статус родителей. Критерием высокого СЭС является наличие образования не ниже колледжа или университета и работа в качестве специалиста или на управленческой должности, а критерием низкого СЭС — среднее, незаконченное среднее или техническое образование и занятие неквалифицированным, полуквалифицированным трудом или работа в сфере обслуживания населения. Доход семьи обычно прямо коррелирует с этими показателями [10]. В некоторых работах образовательный и профессиональный статус родителей и доход семьи рассматриваются в качестве независимых друг от друга переменных, либо для выявления СЭС семьи используются только две переменные из трех [6]. Оценка СЭС производится при помощи анкетирования родителей; в ряде работ для определения дохода семьи ребенка используются косвенные показатели, например, факт установления социальных выплат малоимущим семьям или предоставления детям из малоимущих семей бесплатных школьных завтраков. Показано, что рассчитанный по последнему критерию средний СЭС школы значимо коррелирует с традиционными оценками СЭС семей, дети из которых обучаются в данных школах, а значит, его можно использовать в исследованиях как альтернативу анкетированию родителей [8]. В качестве косвенного показателя СЭС семьи ребенка используется факт проживания в экономически неблагоприятном районе, сельской местности с общим низким социально-экономическим уровнем развития [14].

В отечественных исследованиях оценка СЭС при помощи анкетирования затруднена,

в частности, в силу склонности родителей не раскрывать данные о действительном доходе семьи. Более прогностичной для предсказания уровня когнитивного и психоречевого развития ребенка является оценка образовательного статуса родителей. Отметим, что проблема оценивания СЭС российской семьи гораздо шире и кроется в особенностях социально-экономических реалий, сложившихся в стране, когда социально-профессиональный статус, образовательный уровень и доход зачастую слабо коррелируют друг с другом. Решение вопроса об адекватной оценке СЭС семьи ребенка в отечественных исследованиях требует иных, нежели это принято за рубежом, методических подходов. Например, в одном из немногочисленных отечественных исследований, посвященных вкладу СЭС в вариативность оценок языкового развития младших школьников, выделение групп детей из семей с разным СЭС родителей производилось на основании того, находятся ли семьи под наблюдением центра социальной помощи семье и детям (низкий СЭС), обучаются ли дети в бюджетных (средний СЭС) или частных школах с высоким уровнем платы за обучение (высокий СЭС) [3].

Метаанализ зарубежных работ, касающихся связи СЭС родителей с характеристиками психического развития ребенка, показывает, что создание более благоприятных для развития детей условий в семьях с высоким СЭС происходит по нескольким направлениям. Во-первых, расширяются возможности получения детьми более качественного питания, высокого уровня медицинского обслуживания; семьи имеют возможность выбирать более благоприятные жилищные условия. Во-вторых, родители с высоким СЭС склонны создавать для своих детей когнитивно-стимулирующую среду, обеспечивают доступ ребенка к развивающим ресурсам, стремятся к созданию гармоничных детско-родительских отношений и характеризуются позитивными установками относительно развития ребенка. Важными внесемейными факторами, стимулирующими развитие детей, являются более позитивные ожидания педагогов относительно достижений детей из семей с высоким СЭС и, как следствие, более

позитивное отношение к ним по сравнению с детьми из семей с низким СЭС [6].

Таким образом, в зарубежных исследованиях доминирует формальный подход к выделению критериев СЭС. Психологические характеристики семей с разным СЭС рассматриваются как следствие их формальных социально-экономических характеристик.

Новые подходы к определению социоэкономического статуса семьи

Возможны и иные подходы к пониманию СЭС семьи, учитывающие системный многоуровневый характер влияний различных биосоциокультурных факторов на психическое развитие ребенка. В отечественной науке при оценке СЭС родителей отмечается важнейшая роль детско-родительского взаимодействия, семейных установок относительно ценности образования, необходимость создания обогащенной социокультурной среды для языкового развития ребенка — таким образом предпринимается попытка выработать иное, альтернативное СЭС, понятие — социокультурный статус семьи [1]. Тем самым признается относительная независимость субъектной позиции родителя в вопросе воспитания ребенка от формальных социоэкономических характеристик семьи, т. е. первое может в некоторой степени компенсировать недостаток второго. Тщательная разработка перспективного понятия «социокультурный статус семьи» и верификация его в качестве предиктора достижений ребенка в речезыковой сфере еще впереди.

Существуют и иные подходы к относительно независимому рассмотрению связи формальных социально-экономических характеристик семьи и показателей субъектной позиции родителей с уровнем познавательного развития ребенка. Так, в ряде отечественных исследований сила влияния разнообразных биосоциокультурных факторов на языковое развитие ребенка рассматривается сквозь призму особенностей субъектных детско-родительских взаимоотношений, что в системной взаимосвязанности составляет уникальную социокультурную ситуацию языкового развития

ребенка. Ее ядром является способность ребенка как субъекта речезыковой активности и ближайшего социального окружения (прежде всего, родителей и педагогов) как субъектов речезыкового воспитания выстраивать межличностные взаимоотношения так, чтобы эффективно использовать имеющиеся и потенциально доступные (психологические, социально-психологические, социальные, экономические, мировоззренческие и др.) ресурсы для опосредования влияния (усиления роли благоприятных и минимизации вклада неблагоприятных) биосоциокультурных факторов на становление речи и языка ребенка. При таком ракурсе рассмотрения проблемы СЭС семьи оказывается (впрочем, как и остальные многочисленные факторы развития) в относительно зависимом в своем влиянии положении от качества субъектного взаимодействия ребенка с ближайшим социальным окружением, представленным референтными близкими людьми [2].

Вклад фактора социоэкономического статуса семьи в языковое развитие школьника

Основной массив работ, касающихся роли СЭС в возникновении вариативности оценок языковых способностей, выполнен за рубежом. Спецификой некоторых работ является наличие «сцепленного» (хотя и относительно самостоятельного) вклада СЭС семьи и фактора этнической / расовой принадлежности семьи в становление языка детей, что осложняет оценку самостоятельной величины роли СЭС в языковое развитие ребенка [9; 12; 16]. В целом в многочисленных работах показано, что вклад СЭС родителей (и в частности, их образовательного статуса) в языковое развитие детей значителен в раннем онтогенезе (подробнее см. [10]). Гораздо меньше работ выполнено на контингенте детей школьного возраста. Обнаружено, что школьники из семей с высоким СЭС обладают большим словарным запасом (особенно в сфере названий объектов), используют в речи грамматически и синтаксически более сложные предложения и достигают больших успехов в овладении навыками чтения, чем сверстники

из семей с низким СЭС [12; 16]. Языковые трудности являются важнейшей причиной академической неуспеваемости детей из социально неблагополучных семей в начальной школе [9; 11]. В младшем школьном возрасте резко проявляется их отставание от сверстников из семей со средним СЭС в фонологических способностях. Фонологические недостатки частично объясняют проблемы в чтении у детей из семей с низким СЭС [13].

Различия между детьми из семей с разным СЭС выявляются в сензитивных для данного возраста речевых сферах, критичных для последующего познавательного развития и академических достижений ребенка. Обнаруживаются некоторые подтверждения этого предположения. Известно, что развитие в онтогенезе языкового понимания опережает становление экспрессивных форм языка. Несмотря на некоторую противоречивость результатов, в большинстве исследований обнаружено, что по уровню понимания языка в школьном возрасте дети с низким СЭС родителей в целом не отличаются от детей из семей с относительно высоким СЭС, хотя значительные различия наблюдаются по уровню экспрессивной речи [4; 11]. Приведем еще один факт, заслуживающий внимания в обозначенном ракурсе. В отечественных работах обнаружено, что со снижением СЭС семьи наблюдается прямо пропорциональное ухудшение уровня речевого развития младших школьников в области морфологии и при работе с текстом в целом. Однако в сфере лингвопрагматической компетенции значимых различий не наблюдается [3].

Экспериментально установленные факты, указанные выше, — это только возможные общие тенденции в развитии речевой сферы детей в зависимости от разного СЭС семей, полученные путем обобщения и усреднения данных из разных работ. Исследователю ясно, что в интерпретации некоторого расхождения результатов необходимо учитывать способы выделения СЭС, особенности усваиваемого языка, возраст детей, «сцепление» с другими потенциально значимыми для языкового развития ребенка факторами: пол, этническая принадлежность, билингвизм и т. д. Эти особенности могут

вносить значительный вклад в своеобразие профилей развития тех или иных речевых способностей. Например, при исследовании языкового развития школьников из сельских районов Аппалачей с низким социоэкономическим уровнем развития обнаружено, что различия в языковых навыках, связанные с СЭС семьи, наблюдаются только у девочек, при этом все мальчики вне зависимости от СЭС отстают в языковом развитии от девочек. Изучение относительного отставания в разных сферах показало, что наименьшие трудности у детей наблюдаются в понимании синтаксиса и фонологической рабочей памяти, значительные недостатки выявлены в словарном запасе и использовании языковых средств в ходе коммуникации [14].

Детско-родительские отношения как медиатор связи социоэкономического статуса семьи и языкового развития

Представление о том, что СЭС семьи может обуславливать становление речевых способностей ребенка через особенности детско-родительских взаимоотношений, слабо отражено в зарубежных исследованиях социокультурных факторов индивидуальных особенностей раннего языкового онтогенеза и практически не встречается в работах, касающихся причин вариативности оценок языковых способностей в школьном возрасте. Можно указать лишь на отдельные работы, имеющие косвенное отношение к рассматриваемому вопросу. Во многих исследованиях показано, что значительный вклад в специфические нарушения речи вносят недостатки в развитии рабочей памяти (например, [5]). Обнаружено, что в 10 лет низкий уровень таких составляющих исполнительской функции, как торможение / контроль импульсов и рабочая память, имеют дети из семей с низким СЭС и семей, в которых мать воспитывала ребенка одна. Однако родительская сензитивность, дополнительное стремление к поддержанию активности ребенка и интенсивному общению в кругу семьи опосредовали связь между СЭС и исполнительскими функциями [15]. Иными словами, особенности детско-родительского взаимодействия могут отчасти компенсировать

вклад негативных социально-экономических факторов семьи в развитие исполнительных функций, которые в свою очередь оказывают влияние на становление речевых способностей.

В единичных отечественных исследованиях показано, что в семьях со средним СЭС условием высокого уровня общего языкового развития и, в частности, в сферах грамматики, морфологии, значений слов и работы с целостным текстом является использование родителями авторитарного гиперсоциализирующего типа родительского отношения в сочетании со стремлением к кооперативному взаимодействию. В семьях с низким и высоким СЭС наблюдается дисфункция влияния типа воспитания на языковое развитие ребенка, имеющая, однако, различное происхождение. В семьях с низким СЭС недостаток роли родительского воспитания в когнитивном и психоречевом развитии ребенка отражает сложившиеся с самого его рождения особенности детско-родительского взаимодействия, которые приводят к отсутствию значимого вклада СЭС в вариативность оценок языкового развития. Родители с высоким СЭС, как правило, уделявшие достаточно времени детям или создававшие им развивающие условия в прошлом, в силу минимизации времени для функционально значимого детско-родительского взаимодействия в настоящем могут частично передавать воспитательную, развивающую и контролирующую функции родителя «элитному» социальному институту — частной школе. В результате особенности родительского отношения в семьях с высоким СЭС в настоящем не вносят значительного вклада в вариативность оценок языкового развития детей [3]. Если не учитывать крайние по СЭС родителей группы детей, то на выборке семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, обнаружен факт нивелирования вклада образовательного статуса матерей в вариативность оценок языковой компетенции их детей. Центральную роль в минимизации этой роли играет стремление матери к организации субъектного взаимодействия с ребенком [2].

Возможности коррекции языкового развития детей из семей с низким социоэкономическим статусом

Речевые трудности у детей из семей с низким СЭС могут быть потенциально скорректированы в ходе обучающих мероприятий. В ситуации, когда индивидуальные платные занятия специалистов с детьми из социально неблагополучных семей не доступны родителям, а оплата этих занятий со стороны органов социальной поддержки маловероятна, возможным решением проблемы в условиях школьного обучения может стать развивающая групповая работа с детьми. Например, оказалось, что работа в малых группах в течение относительно длительного периода (не менее двух месяцев) является эффективным средством для улучшения экспрессивной речи (увеличение длины и синтаксической сложности высказываний) школьников из малоимущих семей [11]. При этом помимо содержания коррекционной работы важным фактором оказывается качество вербального взаимодействия педагога с детьми, причем речь идет о долговременном эффекте. Например, обнаружено, что лексическая сложность речи воспитателей в группах детей из малоимущих слоев населения в возрасте 5,5 лет, использование ими в речи высказываний, побуждающих ребенка обратить на что-либо внимание, стремление к совместному вербальному анализу прочитанной книги не только способствует улучшению речевых навыков дошкольника, но и оказывает долговременный положительный эффект на развитие словаря, навыков узнавания слов и понимания смысла прочитанного текста в возрасте 9 лет 7 месяцев [7].

В России специальные исследования, касающиеся специфики построения лингвистического обучения детей из семей с низким СЭС, еще впереди. Не в последнюю очередь перспективы проведения таких исследований обусловлены четкостью формулировки социального запроса на создание и реализацию программ языкового сопровождения детей из малоимущих слоев населения. Вопрос не является проходным, поскольку несформированность языковой компетенции — и в общем,

и в отдельных сферах (фонология, лексика, морфология, грамматика, синтаксис, оперирование целостным текстом) — у таких детей может препятствовать усвоению критичных для определенного школьного возраста языковых знаний и приводить к академической неуспеваемости по предметам, прямо или косвенно учитывающим хороший уровень языковой компетенции. Как демонстрируют зарубежные исследования, такие специальные занятия могли бы быть организованы в рамках факультативного обучения в школе. Отечественный опыт показывает, что с не меньшей эффективностью программа лингвистической помощи могла бы быть реализована на базе центров социальной помощи семье и ребенку. Системный подход к проблеме требует обязательного включения в эту программу коррекционно-профилактических мероприятий по оптимизации детско-родительских отношений с целью улучшения когнитивно-стимулирующей и языковой домашней среды [3].

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. По сравнению с объемом работ, в которых изучается вклад СЭС семьи в уровень языкового развития детей в раннем онтогенезе, наблюдается недостаток эмпирических исследований роли СЭС родителей в становлении языковых способностей в школьном возрасте. Выявлена прямая корреляция между СЭС семьи и уровнем речезыковых способностей в критичных для школьного возраста сферах — фонологии, лексики, морфологии, грамматики и синтаксиса, оперирования целостным текстом, чтения.

2. В зарубежных исследованиях СЭС родителей оценивается по трем характеристикам,

либо их комбинациям: семейный доход, образовательный и профессиональный статус. Изучение роли СЭС в языковом развитии детей в отечественных исследованиях затруднено по причине как настороженной позиции родителей к сбору информации о социально-экономическом положении семьи, так и в силу противоречивости социально-экономических реалий в России, выражающихся в слабой интеркорреляции основных, валидных для зарубежных исследований, показателей СЭС. Требуется разработка альтернативных способов оценки СЭС российских семей.

3. Современные отечественные подходы к оценке СЭС помимо социально-экономических показателей семьи учитывают социально-психологические характеристики семейного взаимодействия, особенности субъектной активности ребенка и его ближайшего окружения, что выражается в разработке концептов «социокультурный статус семьи» и «социокультурная ситуация языкового развития ребенка». Экспериментальные исследования показывают, что особенности детско-родительских отношений могут в некоторой степени компенсировать негативные влияния на языковое развитие школьника низкого СЭС, оцениваемого традиционным способом.

4. Опыт языкового обучения детей из семей с низким СЭС указывает на целесообразность разработки специалистами по коррекционно-профилактической работе с отклонениями в речезыковом развитии специальной программы лингвистического сопровождения детей из малоимущих слоев населения. В качестве необходимого компонента программа должна включать мероприятия по повышению качества детско-родительского взаимодействия с целью создания когнитивно-стимулирующей и языковой домашней среды.

Литература

1. **Доброва Г. Р., Пивень А. В.** Различия в окказиональном словообразовании у детей с родным и неродным русским языком // *Филологический класс*. 2014. № 2 (36). С. 39–45.
2. **Чернов Д. Н.** Социокультурная обусловленность языковой компетенции ребенка: Проблемы и перспективы решения. М.: ТЕЗАУРУС, 2013. 155 с.
3. **Чернов Д. Н.** Взаимосвязь типа родительского отношения и речевого развития у младших школьников из семей с разным социоэкономическим статусом [Электронный ресурс] // *Психоло-*

гические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 1 (15). С. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/430-chernov15.html> (дата обращения: 16.08.2016).

4. **Black E., Peppé S., Gibbon F.** The Relationship Between Socio-Economic Status and Lexical Development // *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2008. Vol. 22. № 4–5. P. 259–265.

5. **Boudreau D., Costanza-Smith A.** Assessment and Treatment of Working Memory Deficits in School-age Children: the Role of the Speech-Language Pathologist // *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 2011. Vol. 42. № 2. P. 152–166.

6. **Bradley R. H., Corwyn R. F.** Socioeconomic Status and Child Development // *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. № 1. P. 371–399.

7. **Dickinson D. K., Porche M. V.** Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities // *Child Development*. 2011. Vol. 82 № 3. P. 870–886.

8. **Hart S. A., Soden B., Johnson W., Schatschneider C., Taylor J.** Expanding the Environment: Gene × School-level SES Interaction on Reading Comprehension // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2014. Vol. 55. № 8. P. 955–956.

9. **Hoff E.** Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps // *Developmental Psychology*. 2013. Vol. 49. № 1. P. 4–14.

10. **Hoff-Ginsberg E.** The Relation of Birth Order and Socioeconomic Status to Children's Language Experience and Language Development // *Applied Psycholinguistics*. 1998. Vol. 19. № 4. P. 603–629.

11. **Hutchinson J., Clegg J.** Education Practitioner-led Intervention to Facilitate Language Learning in Young Children: An Effectiveness Study // *Child Language Teaching and Therapy*. 2011. Vol. 27. № 2. P. 151–164.

12. **Lawrence V.** Middle- and Working-class Black and White children's Speech During a Picture-Labeling Task // *Journal of Genetic Psychology*. 1997. Vol. 158. № 2. P. 226–240.

13. **Raz I. S., Bryant P.** Social Background, Phonological Awareness and Children's Reading // *British Journal of Developmental Psychology*. 1990. Vol. 8. № 3. P. 209–225.

14. **Reynolds M. E., Fish M.** Language Skills in Low-SES Rural Appalachian Children: Kindergarten to Middle Childhood // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2010. Vol. 31. № 3. P. 238–248.

15. **Sarsour K., Sheridan M., Jutte D., Nuru-Jeter A., Hinshaw S., Boyce W. T.** Family Socioeconomic Status and Child Executive Functions: the Roles of Language, Home Environment, and Single Parenthood // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2011. Vol. 17. № 1. P. 120–132.

16. **Simos P. G.; Sideridis G. D., Mouzaki A., Chatzidaki A., Tzeveleki M.** Vocabulary Growth in Second Language Among Immigrant School-aged Children in Greece // *Applied Psycholinguistics*. 2014. Vol. 35. № 3. P. 621–647.

References

1. **Dobrova G. R., Piven A. V.** Differences in an Occasional Word Formation in Children with Native and Non-native Russian language // *Philological class*. 2014. № 2 (36). P. 39–45.

2. **Chernov D. N.** Sociocultural Conditionality of Language Competence of a Child: Problems and Prospects of Solutions. M. THESAURUS, 2013. 155 p.

3. **Chernov D. N.** The Relationship of Parenting Styles and Language Development in Primary School Children from Families with Different Socioeconomic Status [Electronic resource] // *Psychological Research: Eelectron. Scientific Journal*. 2011. № 1 (15). P. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/430-chernov15.html> (date accessed: 16.08.2016).

4. **Black E., Peppé S., Gibbon F.** The Relationship Between Socio-Economic Status and Lexical Development // *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2008. Vol. 22. № 4–5. P. 259–265.

5. **Boudreau D., Costanza-Smith A.** Assessment and Treatment of Working Memory Deficits in School-age Children: the Role of the Speech-Language Pathologist // *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 2011. Vol. 42. № 2. P. 152–166.

6. **Bradley R. H., Corwyn R. F.** Socioeconomic Status and Child Development // *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. № 1. P. 371–399.

7. **Dickinson D. K., Porche M. V.** Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities // *Child Development*. 2011. Vol. 82 № 3. P. 870–886.

8. **Hart S. A., Soden B., Johnson W., Schatschneider C., Taylor J.** Expanding the Environment: Gene \times School-level SES Interaction on Reading Comprehension // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2014. Vol. 55. № 8. P. 955–956.
9. **Hoff E.** Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps // *Developmental Psychology*. 2013. Vol. 49. № 1. P. 4–14.
10. **Hoff-Ginsberg E.** The Relation of Birth Order and Socioeconomic Status to Children's Language Experience and Language Development // *Applied Psycholinguistics*. 1998. Vol. 19. № 4. P. 603–629.
11. **Hutchinson J., Clegg J.** Education Practitioner-led Intervention to Facilitate Language Learning in Young Children: An Effectiveness Study // *Child Language Teaching and Therapy*. 2011. Vol. 27. № 2. P. 151–164.
12. **Lawrence V.** Middle- and Working-class Black and White children's Speech During a Picture-Labeling Task // *Journal of Genetic Psychology*. 1997. Vol. 158. № 2. P. 226–240.
13. **Raz I. S., Bryant P.** Social Background, Phonological Awareness and Children's Reading // *British Journal of Developmental Psychology*. 1990. Vol. 8. № 3. P. 209–225.
14. **Reynolds M. E., Fish M.** Language Skills in Low-SES Rural Appalachian Children: Kindergarten to Middle Childhood // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2010. Vol. 31. № 3. P. 238–248.
15. **Sarsour K., Sheridan M., Jutte D., Nuru-Jeter A., Hinshaw S., Boyce W. T.** Family Socioeconomic Status and Child Executive Functions: the Roles of Language, Home Environment, and Single Parenthood // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2011. Vol. 17. № 1. P. 120–132.
16. **Simos P. G., Sideridis G. D., Mouzaki A., Chatzidaki A., Tzeveleki M.** Vocabulary Growth in Second Language Among Immigrant School-aged Children in Greece // *Applied Psycholinguistics*. 2014. Vol. 35. № 3. P. 621–647.

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ АРХИТЕКТУРЫ МОДЕРНА И КОНСТРУКТИВИЗМА

*Б. Н. Рыжов,
А. А. Тарасова,
МГПУ, Москва*

Статья посвящена противоборству в архитектуре двух системно-психологических тенденций, связанных с ориентацией на персональные или общественные ценности. В XX веке эти тенденции нашли свое воплощение в архитектуре модерна и конструктивизма. В статье также приводятся результаты эмпирического исследования особенностей эмоционального восприятия обозначенных архитектурных стилей московскими студентами и дается обоснование целесообразности более широкого использования элементов стиля модерн при строительстве молодежных объектов.

Ключевые слова: системная психология; гомоцентрическая тенденция; социоцентрическая тенденция; стиль модерн; стиль конструктивизм; эмоциональное воздействие архитектуры; восприятие архитектурных объектов.

CONTEMPORANEOUS FEATURES OF THE EMOTIONAL PERCEPTION OF THE ARCHITECTURE OF MODERN (ART NOUVEAU) AND CONSTRUCTIVISM

*B. N. Ryzhov,
A. A. Tarasova,
MCU, Moscow*

The article is devoted to the problem of confrontation of two system-psychological trends dealing with focusing on personal or social values in architecture. In the XXth century these trends are embodied in the architecture of modernism and constructivism. The article also presents the results of empirical studies of emotional perception of architectural styles in students of Moscow city and it suggests recommendations how to use modern architecture elements in the construction of different buildings for youths.

Keywords: system psychology; homocentric tendency; sociocentric tendency; modern style (art nouveau style); constructivism style; emotional impact of architecture; perception of objects in architecture.

Введение

Две фундаментальные системно-психологические тенденции постоянно оспаривают право первенства в европейской архитектуре от начала Нового времени до наших дней. Одна из них связана с ориентацией на человека, его комфорт и индивидуальные ценности. Другая ориентирована на общество и обусловленные исторической эпохой социальные ценности [4]. Каждая из этих тенденций тяготеет к своему формату: камерному и уютному, в одном случае, или величественному и монументальному — в другом. Они имеют свою символику и особые выразительные средства.

Ориентированная на персональные ценности гомоцентрическая¹ тенденция тяготеет к овалам и перетекающим друг в друга линиям, напоминающим плавные изгибы молодого человеческого тела. Она враг строгой симметрии и однообразия, стремится сделать каждый фрагмент пространства таким же уникальным и неповторимым как уникальна и неповторима личность каждого человека.

Напротив, социоцентрическая² тенденция привержена четким пропорциям и иерархи-

¹ От лат. homo — человек и centrum — центр.

² От лат. societas — общество и centrum — центр.

ческим связям, подобным тем, на которых строится молодое, сильное и здоровое общество. И поскольку для европейской цивилизации классические образцы такого общества связаны с эпохой Античности, вполне закономерно, что атрибутами архитектуры, в которой преобладает эта тенденция, столь часто остаются античные колоннады, портики и арки.

Обе тенденции попеременно сменяют друг друга, всегда отражая суть, основной вектор развития каждой исторической эпохи и одновременно определяя архитектурный стиль этой эпохи. Таким образом, архитектура аккумулирует, накапливает и сохраняет в себе главные идеи и чувства своего времени — то, что называется духом эпохи, — а затем передает этот дух не только современникам, но и грядущим поколениям.

Сегодня в градостроительной практике Москвы можно заметить определенное соперничество этих тенденций, представленных, с одной стороны, различными современными разновидностями социоцентрической по своему происхождению архитектуры конструктивизма, а с другой — «неомодерном» — строениями, несущими в себе многие черты широко распространенного в начале XX века гомоцентрического стиля модерн. Однако исследования психологического воздействия конкурирующих стилей (и, более широко, вытекающих из них градостроительных концепций) на современного человека практически отсутствуют.

Учитывая это, целью настоящей работы стало исследование исторических и психологических условий развития гомо- и социоцентрических тенденций в российской архитектуре начала XX века и сравнительная оценка особенностей восприятия архитектурных объектов, выполненных в стилях модерн и конструктивизм современной молодежью.

Социо- и гомоцентрические тенденции в архитектуре

В XVI столетии на смену эпохе слабых средневековых монархий в Европе приходит время могущественных империй, распространивших свою власть далеко за пределы

своего континента. Два поколения живших почти в одно время властителей: Карлос I (1500–1558)³ и его сын Филипп II (1527–1598) — в Испании; Франциск I (1494–1547) и его сын Генрих II (1519–1559) — во Франции; Генрих VIII (1491–1547) и его дочь Елизавета I (1533–1603) — в Англии не только сплачивают вокруг своего трона великие европейские нации, но и способствуют утверждению нового архитектурного стиля, берущего свое начало в искусстве итальянского Возрождения. В этом стиле, широко использующем колонны, пилястры и другие элементы античной архитектуры, возводятся знаменитые королевские резиденции, призванные запечатлеть мощь и величие правящих династий. Среди них дворец Карла V в Гранаде и грандиозный Эскориал, построенный Филиппом II близ Мадрида, корпуса Лувра, возведенные в Париже Пьером Леско в годы правления Франсиска I и Генриха II. Определенным влиянием ренессанса отмечена и королевская резиденция Хемптон Корт в Лондоне.

Последовавший после создания сильных и централизованных европейских монархий стремительный рост доходов королевского двора и столь же быстрый рост благосостояния правящего класса, привел к тому, что в XVII столетии на смену классическим формам архитектуры ренессанса повсеместно приходит пышный и как будто кичащийся богатством и разнообразием деталей стиль барокко. Родившийся, как и Ренессанс, в Италии и ранее всего проявившийся в церковном зодчестве, стиль барокко все еще оставался главным образом социоцентричным. Он по-прежнему тяготел к грандиозным размерам сооружаемых строений. А те, в своем большинстве, имели общественное предназначение. Подобно церквям или зданию Французской академии в Париже они напрямую служили общественным интересам, или, подобно королевскому дворцу Версаль, являлись зримыми символами государственной власти и местом постоянного пребывания общественной элиты.

³ Карлос I Испанский вошел в историю также как император Священной Римской империи Карл V.

Однако в барокко явственно обнаружались и некоторые гомоцентрические черты. Для этого были свои основания. Рост благосостояния правящего сословия, которым до конца XVIII века оставалась родовая аристократия и дворянство — главный нерв государства, по меткому замечанию герцога Ришелье — неизбежно приводил к относительной экономической независимости этого сословия от центральной власти. Одновременно, завершение в середине XVII века столетнего периода религиозных войн, открывало возможность для некоторого духовного раскрепощения элит. Все это открывало дорогу свободомыслию и способствовало росту индивидуалистических настроений, которые снижали накал общественных страстей и уводили в сторону личных чувств и переживаний. Возобладание таких настроений в аристократических кругах, в свою очередь, размывало строгость ренессансных форм в архитектуре, проявляясь в текучести линий фасадов и обилии декоративных элементов — волнот, растительных орнаментов и маскарон.

В начале XVIII века, в эпоху Регентства и правления Людовика XV, престиж центральной власти во Франции упал до крайне низкого уровня. В элитарных слоях общества распространились атеистические взгляды и увлечение произведениями Вольтера, почти открыто насмехавшегося над религией и общественным устройством европейских монархий. Такое положение дел привело к тому, что гомоцентрическая тенденция в архитектуре восторжествовала окончательно, и на смену барокко пришел изысканный и грациозный стиль рококо.

Этот стиль нашел свое проявление не в парадных дворцах, а в сравнительно небольших городских особняках или павильонах в загородных усадьбах знати. Строения в стиле рококо были соразмерны человеческому телу, предназначались только для хозяев и небольшого круга избранных. Их внутренние дворики имели уголки для уединенной беседы и были закрыты от посторонних глаз тяжелой каменной стеной. Планировка здания избегала симметрии, комнаты нередко приобретали овальную или многогранную форму и утопали в изобилии зеркал и позолоты прихотливого орнамента.

В XVIII веке Франция была законодательницей моды в искусстве, поэтому вскоре

стиль рококо распространился за ее пределами — в Германии и во время правления Елизаветы Петровны — в России. Но самоустранение правящей элиты от интересов всего общества не могло продолжаться сколько-нибудь долгое время. Ответом на нравственную деградацию аристократии стало формирование новой интеллектуальной элиты, отстаивающей интересы наиболее образованной части так называемого третьего сословия, т. е. всех, кто не входил в число аристократии и духовенства. Нравственные идеалы новая элита черпала среди героев античности, пренебрегавших ради общественной пользы личным благополучием и даже своей жизнью. Поэтому вполне закономерно, что уже во второй половине XVIII века социоцентрическая тенденция в архитектуре вновь властно заявляет о себе, возвращая приверженность классическим портикам и строгой геометрии фасадов.

Восторжествовавшая социоцентрическая тенденция, на стороне которой вскоре оказываются все слои общества, с негодованием отвергла искусство рококо, как вычурное и нелепое, не представляющее с позиций новой моды на античность никакой художественной ценности. Взошедшая на Российский престол в 1762 году императрица Екатерина II даже задумывалась о полной перестройке Большого Царскосельского дворца, построенного по повелению ее предшественницы на троне Елизаветы I в стиле барокко. К счастью великолепный дворец, возведенный выдающимся зодчим Бартоломео Растрелли, не пострадал и только лишился позолоты на декоре фасада. Свою приверженность классицизму Екатерина удовлетворила, построив рядом с дворцом знаменитую Камеронову галерею, не уступающую по красоте лучшим образцам античной архитектуры.

К сожалению, судьба большинства строений в стиле барокко и рококо во Франции была гораздо печальней. Грянувшая в 1789 году революция до основания разрушила одну их часть и почти полностью лишила оригинального интерьера другую, не пощадив внутреннего убранства ни Лувра, ни Версаля.

Очередное увлечение классическими формами растянулось почти на столетие, пережив пышную эпоху ампира в начале XIX века

и постепенно угаснув к середине столетия. В это время практически все европейские народы переживали обостренное чувство национального самосознания и возрождения самоидентичности. Классицизм в архитектуре становится не актуален. Во второй половине XIX века социоцентрическая тенденция находит себя в кратковременном увлечении так называемым историзмом, в основе которого лежало воспроизведение во вновь возводимых строениях атрибутики минувших исторических эпох, в которых, как казалось, раскрывались лучшие качества нации. Это было частью широко развернувшегося в XIX столетии национального движения, ставившего своей целью возвращение каждой нации к своим историческим корням.

В то же время в Европе ширилось и развивалось и совершенно иное мировоззрение, сторонники которого считали, что национальные и религиозные предрассудки специально культивируются правящим классом, чтобы отвлечь основную массу населения от понимания того, что правящий класс подвергает массы безжалостной эксплуатации. Представителями этого мировоззрения могли быть люди весьма разных политических взглядов, от революционеров до вполне уважаемых предпринимателей, считавших себя свободными от бытующих в обществе предрассудков. Роль последних оказалась весьма велика в связи с резко возросшими во второй половине XIX века масштабами коммерческого строительства, значительная часть которого велась с использованием эклектического соединения элементов различных архитектурных стилей.

Однако в последнее десятилетие уходящего XIX века общество оказалось пресыщенным как национально-патриотическими, так социально-демократическими идеями. В моду входила иррациональная «философия жизни» Фридриха Ницше, требовавшего провести последовательную переоценку всех нравственных ценностей и сделавшего своим идеалом образ сверхчеловека, прототипом которого он считал Наполеона и Цезаря Борджиа, презирающего традиционную мораль и наделенного удачей гениального эгоцентрика, чья воля творит окружающий мир. Все это вместе с быстрым ростом благосостояния среднего класса и значительным прогрессом строительных технологий создавало

идеальную почву для триумфального возвращения гомоцентрической тенденции в архитектуру.

Такое возвращение состоялось в 1893 году, когда малоизвестный бельгийский архитектор Виктор Орта закончил в Брюсселе строительство частного дома профессора Эмиля Тасселя, ставшего первым строением в новом стиле модерн. Этот дом содержал множество технических новшеств — стальные конструкции, ранее использовавшиеся лишь для постройки технических сооружений, стеклянную крышу над как бы стекающей вниз лестницей, ставшую связующим звеном всей постройки. Но главное желание архитектора заключалось в стремлении превратить дом в портрет хозяина. Поэтому и в проектировании помещений и особенно в их отделке Орта тщательно избегал чуждых живой природе прямых линий, превращая каждую, даже, казалось бы, незначительную деталь интерьера в великолепное произведение искусства.

Дом Тасселя сразу же стал объектом для подражания в разных странах. Однако сложившийся веками облик многих европейских городов не всегда оставлял возможность органично вписать в него здания столь необычного типа. Строгие ансамбли улиц Парижа, Вены и Берлина с имеющими одинаковую высоту, примыкающими друг к другу массивными зданиями, не допускали вторжения небольшого, рассчитанного всего лишь на одну семью причудливого особняка⁴. В этом отношении Россия

⁴ На рубеже XX века стилистика модерна (или ар-нуво) стала использоваться и при возведении общественных многоэтажных зданий. Среди них было немало выдающихся строений, таких как построенный в 1903 году Г.В. Барановским Елисеевский магазин в Санкт-Петербурге, построенный в 1904 году Ф. Журденом парижский универмаг «Самаритен» или же знаменитая московская гостиница «Метрополь», построенная в 1899–1905 гг. по проекту В. Валькота. Но огромные размеры и общественное предназначение этих зданий неизбежно вступают в противоречие с лежащей в основе архитектуры модерна гомоцентрической тенденцией, исключая присущую ей ориентацию на размеры и пропорции человеческого тела и ощущение уюта, которое дают камерные постройки модерна. Время еще больше сгущает это противоречие. Сегодня яркое освещение и интенсивное городское движение

и особенно Москва на рубеже XX века занимала совершенно уникальное место, с так и неизжитой за столетия культурой городской усадьбы, множеством пригодных для застройки земельных участков и чрезвычайно быстрыми темпами роста промышленности, умножающими и без того большое число потенциальных заказчиков.

Модерн и конструктивизм в российской архитектуре

Для особого восприятия модерна в российских столицах были и другие основания. Жизнь здесь текла не так размеренно, как в Берлине, и не так празднично, как в Париже. Многие проблемы времени стояли здесь значительно острее, чем за рубежом.

С одной стороны, удивительный расцвет переживало русское искусство и литература. Едва ли в истории России была еще одна эпоха, давшая такое множество талантов. Великие имена писателей А. П. Чехова и Л. Н. Толстого, И. А. Бунина и А. И. Куприна, Л. Н. Андреева, А. М. Горького; поэтов А. А. Блока и В. Я. Брюсова; композиторов С. В. Рахманинова и А. Н. Скрябина, живописцев И. Е. Репина, В. А. Серова, В. М. Васнецова, М. А. Врубеля; режиссера и теоретика театрального искусства К. С. Станиславского, певца Ф. И. Шаляпина, антрепренера и балетмейстера С. П. Дягилева и многих других их выдающихся современников навсегда утвердили Россию в числе стран, внесших наибольший вклад в развитие мировой культуры. Такой же подъем испытывала российская наука. Первая в мире радиопередача А. С. Попова, работы в области вертолетостроения И. И. Сикорского и в области нефтехимии Н. Д. Зелинского, исследования давления света П. Н. Лебедева, также как всемирно известные открытия Д. И. Менделеева и лауреатов Нобелевской премии И. П. Павлова

часто не позволяют хорошо рассмотреть изысканный декор верхних этажей фасадов построенных в этом стиле общественных зданий, а заменяющие центральную часть крыши огромные застекленные плафоны сегодня уже не завораживают посетителя, как сто лет назад.

и И. И. Мечникова, поставили Россию среди ведущих научно-технических стран мира.

Российский рубль стал одной из самых устойчивых валют и свободно обменивался на золото. Московский и Петербургский университеты входили в число лучших учебных заведений Европы.

Быстро менялась и повседневная жизнь страны. Семьи людей интеллигентских профессий — врачей, преподавателей, инженеров и др., — как правило, жили в просторных квартирах из 5–10 комнат с прислугой. На лето семья переезжала в столь же просторную собственную или съемную загородную дачу. В моду входили новые черноморские курорты — Ялта, Судак, Коктебель. Но не меньшее внимание привлекали и традиционные поездки на курорты Франции, Италии и Германии. В городах стали привычными электрическое освещение, водопровод и канализация, телефон. По улицам двигались трамваи и пока еще немногочисленные автомобили.

С другой стороны, несмотря на все несомненные признаки процветания, в стране сгущалась предгрозовая обстановка. В начале XX века Россия оставалась монархией. Вся полнота власти в ней, как при Петре I или Екатерине II, принадлежала одному человеку — императору Николаю II. Но молодой, обладавший приятной внешностью, безупречными манерами и несомненной личной порядочностью, самодержец мало походил на своих великих предков способностью управления государством. Действия последнего российского императора часто носили отпечаток непоследовательности и нерешительности. Быть может, в более спокойный исторический период отсутствие государственных способностей у самодержца было бы переносимым недостатком, давая стране возможность развиваться согласно своим внутренним закономерностям, без авторитарного вмешательства. Но в наступившем XX веке долго копившиеся внутренние и внешнеполитические противоречия уже выплескивались наружу. Здесь неспособность к управлению у человека, наделенного верховной властью, неизбежно должна была обернуться государственной катастрофой.

Западные земли Российской империи, особенно Польша и Финляндия, открыто

требовали независимости. В столицах волновались рабочие окраины, там вели агитацию нелегальные организации революционеров. В университетах с нападками на власть выступали не только студенты, но и многие известные преподаватели. По стране катился поток революционного террора. В начале века он принял неслыханные масштабы. Любой крупный государственный чиновник понимал, что достаточно одного его непопулярного решения, которое революционеры сочли бы «антинародным», чтобы ему сейчас же был вынесен смертный приговор. Чиновники, так или иначе связанные с силовыми структурами, были фактически смертниками — их убийство было лишь делом времени. Доходило до курьезов: когда российский военный министр А. Ф. Редигер решил застраховать свою жизнь, ни одно страховое общество не только в России, но и в Европе не решилось заключать с ним страховой договор. Несчастный министр, проехав Германию, Бельгию и Францию, отыскал, наконец, на севере Англии страховую компанию, где, видимо, плохо знали особенности российской жизни и согласились выдать ему страховой полис. Однако через пару недель он получил отказ и от этой компании⁵.

Даже общее увлечение интеллигенции индивидуалистическими взглядами Ницше выглядело в России иначе, чем в Европе. В этом учении усматривали высший гуманизм, путь, на котором человеческая личность могла сравняться с Божеством. Образ сверхчеловека трактовался как идеал свободной личности, отринувшей господство официальной морали. Художники и поэты видели в учении Ницше призыв к освобождению нравов и свободной любви.

Отношение интеллигенции к тому, что происходило вокруг, лучше всего выразил В. Я. Брюсов:

Как ненавидел я всей этой жизни строй,
Позорно-мелочный, неправый, некрасивый,
Но я на зов к борьбе лишь хохотал порой,
Не веря в робкие призывы.

«Кинжал», 1903

⁵ Редигер А. История моей жизни. Воспоминания военного министра. М.: Канон-пресс; Кучково поле, 1999. 2054 с.

В этих условиях искусство модерна, окружавшее человека красотой и уводившее от опостылевшей действительности в страну грез и туманов, воспринималось как поток чистого воздуха в затхлом подземелье. Представители нового искусства, чьи идеи в России наиболее полно выражало художественное объединение «Мир искусства»⁶, полагали, что главная задача искусства — распространение любви к искусству в обществе. Красота должна окружать человека не только при посещении театра или концерта, а всегда. Они стремились внести красоту во все, с чем сталкивается человек — жилище, предметы быта и т. д. По их мнению, это должно было привести к тому, что между жизнью и искусством не будет осознаваться различия — художественные произведения и вещи станут лишь объектами «творимой» жизни. Идеологи модерна полагали, что архитектура, среди которой человек проводит основное время, должна воспитывать эстетически развитую личность.

Главным принципом архитектуры модерна стал синтез искусств. Для зданий в этом стиле характерна асимметричность, природные мотивы, украшение керамической плиткой, витражи и орнаментальные вставки [3]. Гомоцентрическую архитектуру модерна отличает отказ от прямых линий и углов в пользу более естественных для человеческого восприятия, изогнутых, «природных» линий. Особое внимание в русском модерне, как и в доме Тасселя, уделялось детально проработанному интерьеру, все конструктивные элементы которого (лестницы, балконы, двери) сами по себе представляли художественную ценность.

В истории русского модерна одно из ключевых мест принадлежит Льву Николаевичу Кекушеву (1862–1917). Первый особняк в стиле модерн был построен им в Москве в Глазовском переулке в 1898–1899 годах как собственный дом, но вскоре здание перешло в собственность предпринимателя О. А. Листу. Очевидно, именно то обстоятельство, что изначально особняк возводился как собственный дом, способствовало творческой свободе

⁶ Объединение «Мир искусства» было создано в 1898 году А. Н. Бенуа и С. П. Дягилевым и получило известность в начале XX века, благодаря участию в нем целой плеяды выдающихся живописцев и декораторов.

архитектора и предопределило лексику кекушевского модерна. Все последующие здания Л. Н. Кекушева также отличались великолепной проработкой интерьеров и неперменной подписью в виде барельефа или статуи льва.

На еще большую высоту поднялся московский модерн при талантливейшем из архитекторов этого периода — Федоре Осиповиче Шехтеле (1859–1926), с именем которого связана целая эпоха отечественного искусства. Он оставил после себя богатейшее творческое наследие, во многом повлиявшее на облик Москвы. Построенный им в 1900–1903 годах особняк на Малой Никитской улице по заказу известного предпринимателя, коллекционера и мецената С. П. Рябушинского — это жемчужина московского модерна, упоминаемая практически во всех работах по истории архитектуры начала XX века.

Предназначенный для одного человека и его семьи, особняк Рябушинского наполнен множеством символов, разгадывать которые следует в тишине и одиночестве. Скрытый смысл заключен в витражах, настенных и потолочных панно, изображающих подводный мир и излюбленные в искусстве модерна изображения орхидей, ирисов и лилий. Ниспадающая каскадами роскошная мраморная лестница завершается огромной полупрозрачной медузой, символизирующей гармонию вечного движения жизни. Но при взгляде на нее сверху, медуза преобразуется в черепаху — символ мудрости и незыблемого космического порядка. Поднимаясь по этой лестнице, благодаря льющемуся с высоты световому потоку, и особой расцветке стен, более темных внизу и светлых сверху, человек как будто всплывает из глубины к поверхности водоема, над которым простирается бескрайний простор неба.

Далеко не все в Москве приняли новый стиль с восхищением. Созданное в 1909 году стихотворение «Я знал тебя, Москва, еще невзрачно-скромной», В.Я. Брюсов завершает:

Но изменилось все! ...

<...>

И всюду запестрел бесстыдный стиль —
модерн...⁷

⁷ Брюсов В. Я. *Голос часов: Стихотворения 1892–1923 гг.* / ред.-сост. И. А. Курамжина. М.: Центр-100, 1996. С. 234.

Тем не менее творение Шехтеля вызвало восторг не только у заказчиков, но и у горожан, свидетельством чему была выпущенная в 1903-1905 годах издательскими фирмами «М. Кампель», «П. фон Гиргенсон и Шерер», «Набгольц и Ко» серии открыток с изображением особняка. Рябушинского (рис. 1).



Рис. 1. Дом С. П. Рябушинского в Москве (фотография начала XX века)

Первая мировая война и последовавшие за ней социальные бури прервали связь времен в искусстве. В Западной Европе пришедшее с фронта молодое поколение не видело смысла в принесенных войной страданиях и не желало признавать так или иначе ответственных за эти бедствия прежние авторитеты. Благодаря Э. Хемингуэю за ним утвердилось имя «потерянного поколения». Ощущение разрыва с прошлым нашло своеобразное отражение в искусстве авангарда, чьим символом стала созданная еще в начале войны композиция К. Малевича «Черный квадрат». Однако самое бескомпромиссное отрицание исторической преемственности произошло в России, ставшей в 1920-е годы не только мировым центром распространения наиболее радикальных политических идей, но и одним из лидеров формирования авангардистских тенденций в архитектуре.

Великая революция, до основания потрясая Россию в 1917 году, радикальным образом повлияла на характер архитектурных пристрастий и, более того, представлений о красоте и предназначении искусства. После октября 1917 года модерн воспринимался новой властью и ее адептами в архитектуре

и искусстве как явление насквозь буржуазное, упадничское, чуждое пролетарским интересам, и потому не имеющее никакой ценности. Подобно тому, как в середине XVIII века Екатерина II отзывалась о гомоцентрическом стиле рококо, так в тридцатые годы XX века известный литературный критик и писатель К. И. Чуковский писал о доме Рябушинского: «Самый гадкий образец декадентского стиля. Нет ни одной честной линии, ни одного прямого угла. Все испакошено похабными загогулинами, бездарными наглыми кривулями. Лестница, потолки, окна — всюду эта мерзкая пошлятина. Теперь покрашена, залакирована и оттого еще бесстыжее»⁸.

Социоцентрическая тенденция вновь прочно обосновалась в российской архитектуре. Однако теперь, в отличие от XVIII века, она видела свой идеал не в далекой Античности, а напротив, в светлом будущем, к которому стремилась победившая идеология и которое казалось в послереволюционную эпоху таким близким. На смену модерну, растворившемуся в 1908–1914 годах в так называемых неостиллях, использовавших для декорации фасадов и интерьеров египетские, античные и готические мотивы, в двадцатые годы XX века пришел конструктивизм — стиль, принципиально отказавшийся от всякого «украшательства» и возведший на пьедестал идеи простоты форм и функциональности. Для него было характерным восхищение бурно развивающимися в XX веке строительными технологиями. Подчеркнутая демонстрация этих технологий, по сути, стала своеобразным и единственным декором конструктивистской архитектуры.

В момент своего появления конструктивизм воспринимался в СССР как символ великих социальных преобразований эпохи, как запечатленное в архитектуре знамя нового мира. Не случайно популяризаторами этого стиля в Западной Европе и Америке выступали представители левого и леворадикального крыла интеллигенции. Советская Россия представлялась им как идеальный полигон для апробации своих идей, и лишь крайне скудные условия жизни советского

общества, вызванные гражданской войной и разрушением значительной части городской инфраструктуры, ограничили масштаб конструктивистской революции.

Поиски новой формы архитектуры 1920-х годов были обусловлены социально-психологическим климатом эпохи. Стремление внедрить в жизнь ортодоксальную модель социализма создала условия для радикальных новаций в архитектуре. Эти эксперименты проводились в условиях массового энтузиазма значительной части населения страны, увлеченной строительством социалистического общества, где отсутствует эксплуатация человека человеком и все ресурсы государства принадлежат народу.

В это время особую актуальность приобретают идеи создания «соцгородов», в которых мог быть организован принципиально новый быт его жителей. В проектируемой застройке предполагалось объединить жилые и общественные помещения в одном здании, что обусловило разработку новых объемно-пространственных решений [2].

Архитектура конструктивизма характеризуется геометризмом, строгостью, лаконичностью форм и монолитностью внешнего облика. Здания этого стиля имели общественное предназначение: дома-коммуны, фабрики-кухни, рабочие клубы и даже Дворцы труда. Конструктивисты отрицали историческую преемственность, они полагали, что выразительность зданий должна достигаться не при помощи декора, а за счет динамики простых конструкций, горизонталей и вертикалей строения, свободной планировки здания. На первый план выдвигалась не презируемая конструктивистами «красивость», а функциональность.

Одним из наиболее выразительных зданий московского конструктивизма является построенные в 1929 году К. С. Мельниковым Дом культуры им. Русакова. Этот дом по форме напоминает большую шестеренку и хорошо отображает один из главных принципов конструктивизма — композиционную свободу. Также это здание уникально тем, что К. С. Мельников одним из первых в мире вынес наружу балконы зрительного зала. Для своего времени при строительстве клуба были применены весьма прогрессивные технологии

⁸ Чуковский К. И. Дневник, 1901–1969: в 2 т. Т. 2: Дневник: 1930–1969. М.: ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир, 2003. С. 77.

(железобетонный каркас, трансформируемые перегородки, стеклянные окна-стены), и хотя проект К. С. Мельникова во многом опережал возможности времени и здание-трансформер не смогло реализовать все идеи архитектора, тем не менее оно поразило не только современников, но не перестает удивлять и сейчас.

Не менее ярким образцом московского конструктивизма является построенный в 1927 году И. А. Голосовым Дом культуры им. Зуева (рис. 2).



Рис. 2. Дом культуры им. Зуева в Москве (современная фотография)

Это построенное из стекла, бетона и металлических конструкций здание, в котором кубические и цилиндрические объемы сплавлены в одно целое, выглядит современным спустя девяносто лет после своего создания.

Некоторые аспекты восприятия архитектуры модерна и конструктивизма в наши дни

Градостроительная практика последних десятилетий отказалась от приверженности какому-либо одному архитектурному стилю, открывая возможность многочисленным экспериментам, в ходе которых различные стили и стоящие за ними тенденции нередко оказываются хаотично перемешанными в одной зрительной перспективе [1; 5; 6]. Иногда это приводит к очевидному вторжению авангардистских построек в исторически сложившиеся городские ансамбли, вызывая

бурные общественные дискуссии, как это было при возведении стеклянной пирамиды в Лувре и Центра Помпиду в Париже, или предполагавшегося строительства башни Газпрома в Санкт-Петербурге. В других случаях эклектика стилей проникает в городскую архитектуру сравнительно незаметно. Однако ее глубинное психологическое воздействие на человека при этом отнюдь не теряет своего значения, а лишь выпадает из внимания общества.

Наиболее сензитивным для восприятия заключенных в архитектурной форме идей является подростковый и юношеский возраст. Именно поэтому в странах с традиционно высоким престижем центральной власти (Франция, Россия) учебные заведения, призванные формировать интеллектуальную элиту государства, столь часто располагались в непосредственной близости от архитектурных комплексов, ставших его символами⁹. Тогда как в странах с наиболее прочными традициями личной независимости (Англия) самые престижные учебные заведения, напротив, находятся в отдалении от столичных архитектурных комплексов¹⁰. Современная молодежь также подвергается мощному воздействию архитектурной среды и происходящих в ней трансформаций. Определению некоторых характеристик этого воздействия посвящена эмпирическая часть настоящего исследования.

Исследование психологических особенностей восприятия различных архитектурных стилей проводилось на базе Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета в 2016 году. Процедура исследования заключалась в предъявлении группе из 42 студентов 24 слайдов фотографических

⁹ Примером этого в России может служить Царскосельский лицей, находящийся в одном комплексе зданий с царским Екатерининским дворцом, или расположенный напротив Кремля комплекс Московского университета. Во Франции старые корпуса Парижского университета находятся на холме св. Женеьевы непосредственно перед Пантеоном — усыпальницей великих людей страны и одним из символов французской столицы — и близ другого ее символа — собора Нотр-Дам.

¹⁰ Примером таких построек являются исторические здания Оксфордского и Кембриджского университетов.

изображений 12 архитектурных объектов. В первой серии такими объектами выступали московские здания, возведенные в период 1898–1908 годов в стиле модерн архитекторами Л. Н. Кекушевым, Ф. О. Шехтелем, А. А. Остроградским и др. Во второй серии такими объектами выступали московские здания, возведенные в период 1925–1931 годов в конструктивистском стиле архитекторами К. С. Мельниковым, И. А. Голосовым, братьями Весниными и др.

После демонстрации каждой серии слайдов обследуемые заполняли специально разработанную анкету, с помощью которой производилась оценка эмоционального восприятия архитектурных объектов. Анкета содержала ряд вопросов, включая:

– «Понравились ли вам эти здания?», позволяющий выявить эмоциональное отношение обследуемых к архитектурному стилю;

– «Считаете ли вы эти здания красивыми?», отражающий эстетические предпочтения респондентов;

– «Хотели бы вы, чтобы на вашей улице стояли здания такого стиля?», учитывающий личностное отношение обследуемого к архитектурному стилю;

– «Какому эмоциональному состоянию способствует такая архитектура?», направленный на оценку ауторефлексии своего восприятия архитектурного стиля.

На рисунке 3 приведены данные ответов обследуемых на вопрос «Понравились ли вам эти здания?». Как видно из этого рисунка, оценивая архитектурные объекты, построенные в стиле модерн, абсолютно большая часть обследуемых (93 %) ответили на вопрос утвердительно. При этом 41 % обследуемых указал, что здания произвели на него очень позитивное воздействие. Отрицательное мнение об этом здании высказал только один человек. В то же время ответы на этот вопрос применительно к архитектуре конструктивизма распределились совершенно иным образом. Позитивное отношение к этому архитектурному стилю высказали только 36 % обследуемых. Большая часть респондентов (59 %) ответила отрицательно.

При ответе на вопрос «Считаете ли вы эти здания красивыми?» (см. рис. 4) 95 % обследуемых признали представленные образцы архитектуры модерна эстетически привлекательными. При оценке конструктивистских построек более половины респондентов (52 %) остались неудовлетворенными предложенными им архитектурными формами и лишь меньше трети от числа опрошенных (29 %) сочли эти строения красивыми.

Оценивая свое отношение к зданиям в стиле модерн, при ответе на вопрос «Хотели бы вы, чтобы на вашей улице стояли здания такого стиля?» (см. рис. 5), несмотря на то, что абсолютное большинство респондентов (72 %) ответило утвердительно, 12 % затруднились ответить, а 16 % ответили отрицательно. При этом весьма характерно, что свой выбор ответившие отрицательно мотивировали тем, что наличие близости от места проживания слишком яркого архитектурного объекта привлекало бы слишком много желающих увидеть этот необычный объект, что в свою очередь создавало бы неудобства для жителей близлежащих строений. Ответы на аналогичный вопрос, касающийся конструктивистских построек, оказались прямо противоположными: большинство (71 %) ответило отрицательно и только 22 % — положительно. Основной причиной отрицательных ответов в этом случае стала неудовлетворенность архитектурной стилистикой конструктивизма, с ее резкими формами, весьма далекими от представления об уюте и комфортабельности.

Наиболее сложный вопрос — «Какому эмоциональному состоянию способствует такая архитектура?» (см. рис. 6) — вызвал большой разброс мнений. Оценивая воздействие архитектуры модерна, более трех четвертей опрошенных (76 %) указали на безусловно положительный характер вызываемых этим архитектурным стилем переживаний, связанных либо с вдохновением, либо с релаксацией.

Оценивая воздействие конструктивистских строений, больше всего респондентов (31 %) склонились к тому, что это воздействие имеет негативный, раздражающий характер и столько же не смогли дать определенный ответ. Принимая во внимание, что еще 21 % опрошенных указал, что конструктивистские постройки оказывают

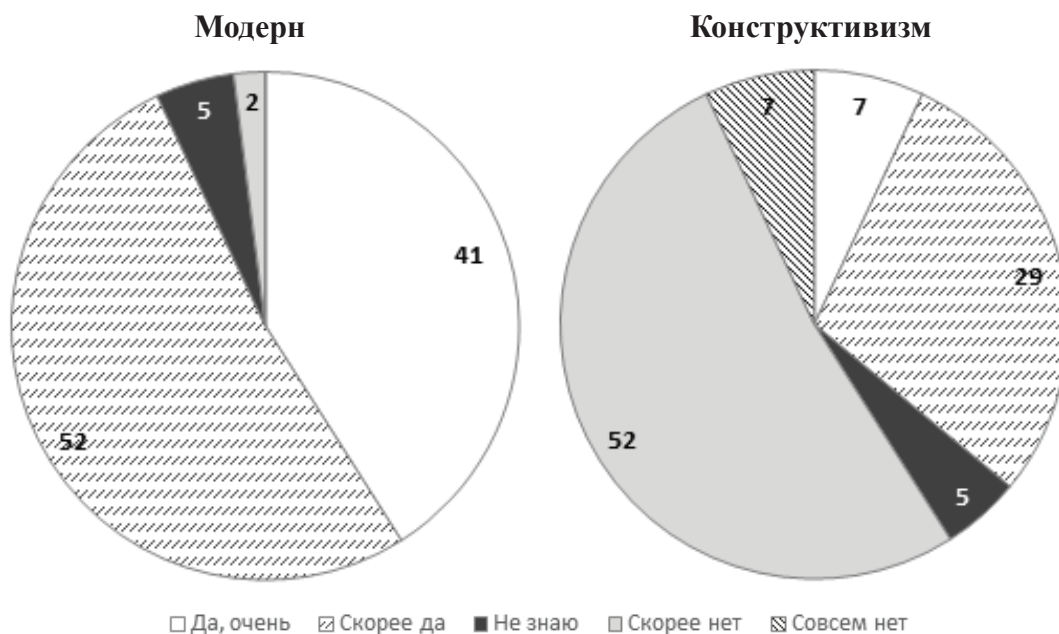


Рис. 3. Результаты ответов обследуемых на вопрос «Понравились ли вам эти здания?» (в %)

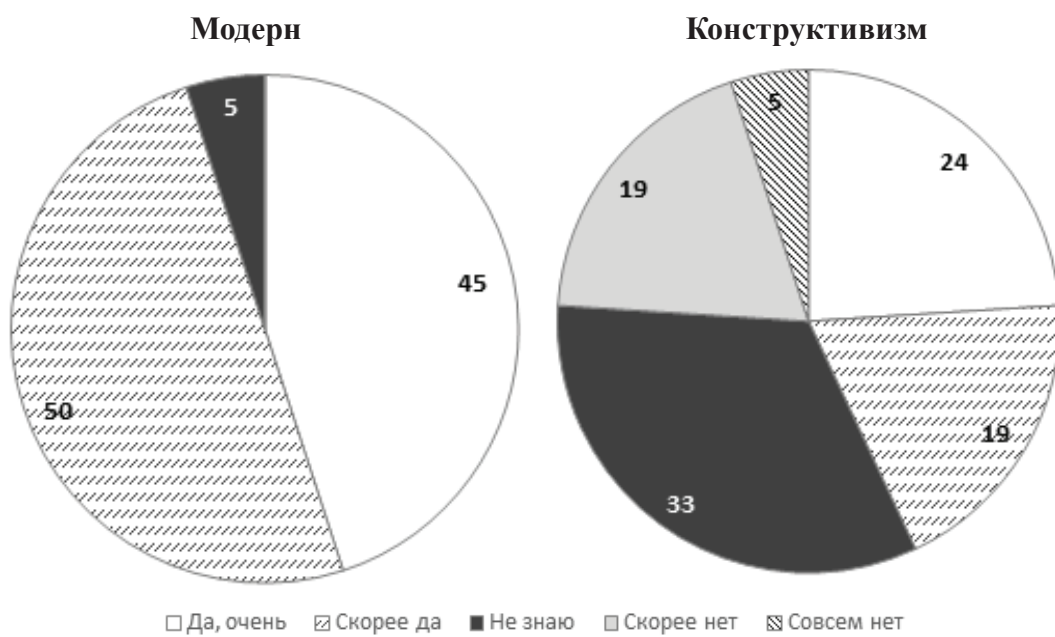


Рис. 4. Результаты ответов обследуемых на вопрос «Считаете ли вы эти здания красивыми?» (в %)

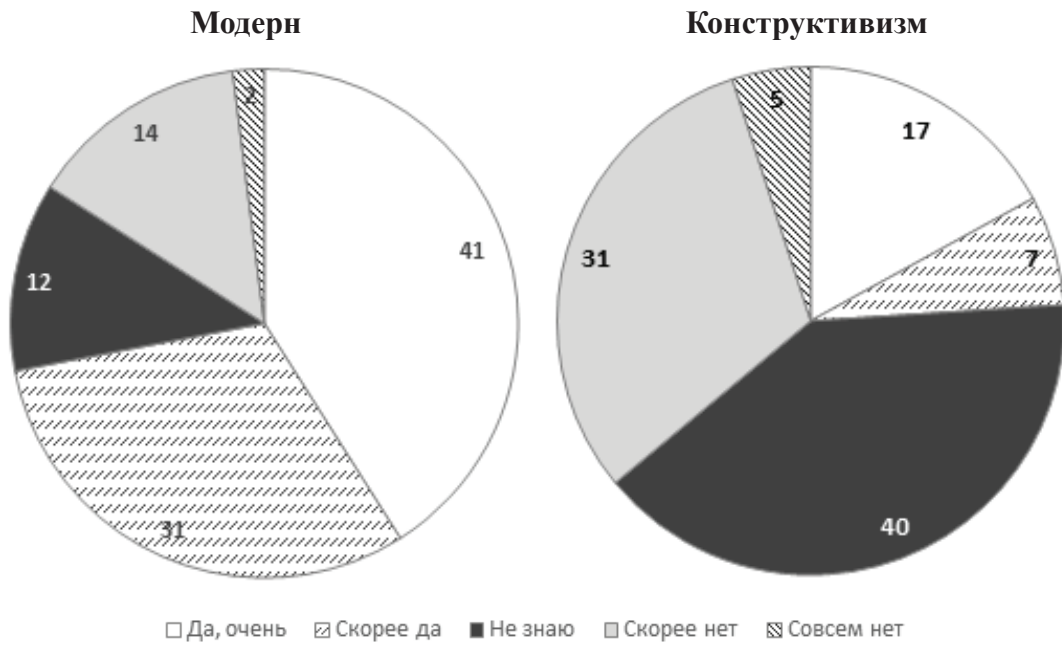


Рис. 5. Результаты ответов обследуемых на вопрос «Хотели бы вы, чтобы на вашей улице стояли здания такого стиля?» (в %)

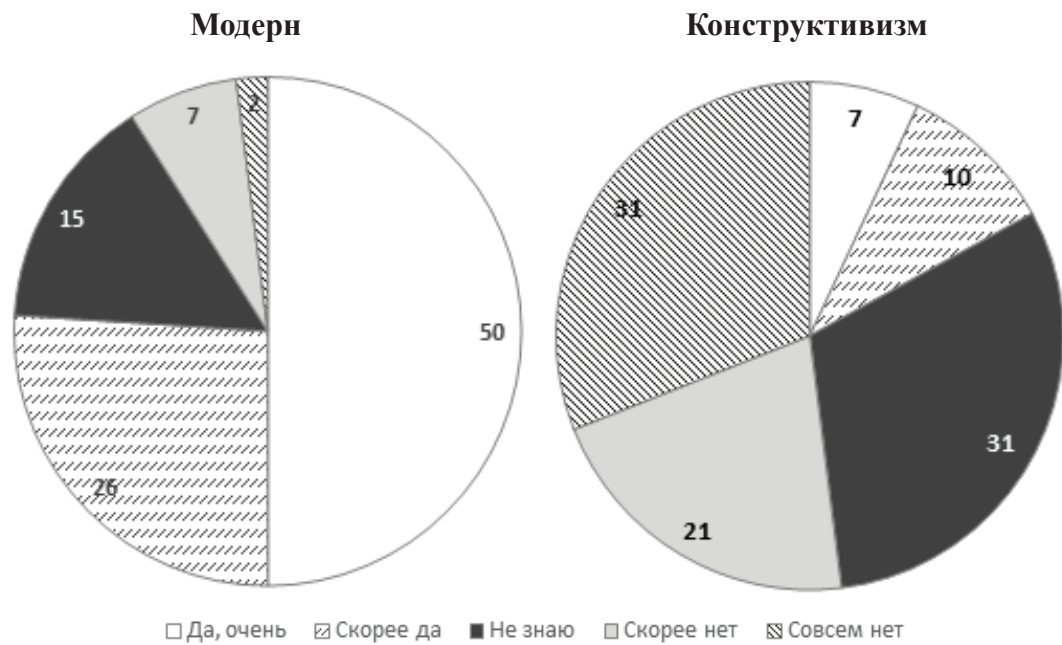


Рис. 6. Результаты ответов обследуемых на вопрос «Какому эмоциональному состоянию способствует такая архитектура?» (в %)

возбуждающее воздействие, можно заключить, что для большинства респондентов (52 %) выполненные в этом стиле строения привносят напряженность в окружающую их жизненную среду.

В целом проведенное исследование указывает на значительно большее предпочтение, которое архитектура модерна имеет у современного молодого человека. Одной из первых причин этого феномена является гомоцентрическая тенденция, лежащая в основе архитектуры модерна. Эта тенденция принципиально созвучна идеям приоритета прав человека и его личной свободы, во многом определяющим духовную атмосферу современного общества.

Противостояние гомо- и социоцентрической тенденций, как это видно из приведенного обзора, существовало на протяжении многих столетий. Ориентации на персональные или общественные ценности редко составляли гармоничное дополнение друг друга, давая примеры как доходящего до гротеска игнорирования социальных интересов в эпоху рококо, так и полного пренебрежения правами личности во время великих революционных преобразований. Сегодня в обществе преобладают персональные ценности и, хотя их преобладание уже и не кажется таким безраздельным, как в 1990-е годы, они по-прежнему формируют вкусы и пристрастия современников, предопределяя благосклонное внимание к камерной и уютной архитектуре модерна начала XX столетия.

Другая причина состоит в том, что в архитектуре модерна искусство декоративной отделки внешней и внутренней частей здания достигает непревзойденной высоты, тогда как подчеркнутая простота и аскетизм декоративных решений стали одним из принципов пришедшего на смену модерну стиля конструктивизма. Однако этот принцип, родившийся в суровую эпоху войн и революций, сегодня приходит в прямое противоречие с художественными пристрастиями общества, в котором гедонистическое начало играет значительно более заметную роль.

Как показывают современные исследования [5], свойственная конструктивизму предельная бедность отделки затрудняет

работу ряда фундаментальных механизмов зрительного восприятия, которые не могут полноценно функционировать в однородной среде, в которой видимые элементы отсутствуют, или их число резко снижено. Работа глаза в однородной среде, вызывает ощущение дискомфорта, а потом приводит к нарушению автоматии саккад. Кроме того, в однородной среде не может полноценно функционировать бинокулярный аппарат глаза, поскольку импульсом к синтезу двух изображений, возникающих в правом и левом глазах, является несовпадение их контуров, которое отсутствует в однородном зрительном поле. Таким образом, декор зданий отнюдь не является архитектурным излишеством, но несет на себе и определенную функциональную нагрузку, обеспечивая нормальную работу психофизиологических механизмов зрения.

Проведенное исследование указывает на опасности, которые несет в себе повсеместная эксплуатация принципов конструктивизма при создании архитектурной среды, предназначенной для молодежной аудитории. Имеющее место в настоящее время вытеснение конструктивистскими постройками всех иных архитектурных форм приводит к своеобразному парадоксу: стремясь к формированию гармонично развитого человека, общество использует архитектуру как эффективный инструмент глубинного психологического воздействия для достижения полностью противоположного результата.

Заключение

Несмотря на значительно большую представленность в современном строительстве школьных зданий, университетских корпусов и других строений, предназначенных для молодежи, архитектурных принципов конструктивизма, проведенное исследование продемонстрировало более позитивное восприятие современной молодежью архитектурных объектов, выполненных в стиле модерна. Это обстоятельство должно получить необходимый учет в практике психологической работы с молодежью, открывая новые возможности выбора эффективных средств

психологического воздействия в целях формирования позитивного психоэстетического фона при проведении психологических тренингов, консультаций и т. п.

Вместе с тем полученные результаты должны иметь и более широкое значение, получив применение при проектировании и создании зданий и архитектурных комплексов,

предназначенных для пользования молодежной аудиторией. Положительное восприятие молодежью архитектуры модерна и целый ряд позитивных психологических установок, которые формирует у аудитории этот стиль, позволяют рекомендовать его при строительстве молодежных объектов.

Литература

1. **Бодрийар Ж.** Архитектура: правда или радикальность? // Социологические исследования. 2011. № 5. С. 114–122.
2. **Вильковский М. Б.** Социальные искания архитекторов советского авангарда 20–30-х годов XX века по исследованиям С. О. Хан-Магомедова // Вильковский М. Б. Социология архитектуры. М.: Фонд «Русский авангард», 2010. С. 162–183.
3. **Коссовский Г. М.** Стиль модерн в русской архитектуре. М.: Спутник, 2013. 110 с.
4. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: МГПУ, 1999. 277 с.
5. **Филин В. А.** Видеоэкология. М.: Видеоэкология, 2006. 512 с.
6. **Штейнбах Х. Э., Еленский В. И.** Психология жизненного пространства (для психологов, архитекторов и дизайнеров). СПб.: Речь, 2004. 240 с.

References

1. **Baudrillard J.** Architecture: Truth or Radicalism? // Sociological Studies, 2011. № 5. P. 114–122.
2. **Vilkowsky M. B.** Social Strivings of Architects of the Soviet Avant-garde of the 20–30-ies Years of the XX Century in Accordance with the Research of S. O. Khan-Magomedov // Vilkowsky M. B. The Sociology of Architecture. Moscow, Fund «Russian Avant-garde», 2010. P. 162–183.
3. **Kossovskii G. M.** Modern Style (Art Nouveau) in Russian Architecture. Moscow, Satellite, 2013. 110 p.
4. **Ryzhov B. N.** Systemic Psychology. Moscow, Moscow state pedagogical University, 1999. 277 p.
5. **Filin V. A.** Videoecology. Moscow, “Videoecology”. 2006. 512 p.
6. **Shteinbakh Kh. E., Elenskii V. I.** The psychology of living space. St. Petersburg, Language. 2004. 240 p.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ:
К ИСТОКАМ ОСНОВНЫХ ИДЕЙ О ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ
ЧЕЛОВЕКА, ЕГО БОРЬБЕ И ТРУДЕ**

*Д. В. Иванов,
Н. А. Галюк,
НГПУ, Новосибирск*

В статье рассматриваются ведущие идеи отечественной психологической мысли, ставшие своего рода истоком для последующего развития российской психологии. В исследовании используются историко-психологическая реконструкция, психологическая интерпретация представлений о человеке, его потенциальных возможностях, борьбе и труде, тех кардинальных вопросов, которые затрагивают сам смысл его существования.

Ключевые слова: человек; потенциальные возможности; кардиогностический принцип психологии; ремесло; обучение; труд; борьба.

**PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA:
TO ORIGINS BASIC IDEAS ABOUT HUMAN POTENTIAL,
ITS STRUGGLE AND LABOR**

*D.V. Ivanov,
N.A. Galyuk,
NSPU, Novosibirsk*

The article deals with the idea of leading domestic psychological thought, became a kind of source for the further development of Russian psychology. The article uses the historical-psychological reconstruction of the psychological interpretation of the human representations, its potential, combat and labor, the critical issues that affect the very meaning of his existence.

Keywords: human; potential; kardiognostichesky principle of psychology; craft; education; work; struggle.

Введение

Изучение истоков отечественной психологической мысли актуально в свете сегодняшнего дня, поскольку идет поиск новых стратегий формирования образа самого человека, способов реализации его потенциальных возможностей, затрагивающих кардинальные вопросы его существования (борьбы, труда). Здесь обнаруживаются «национальные особенности» (Б. Н. Ръжов), указывающие на оригинальность самой философско-психологической рефлексии о человеке и его потенциальных возможностях. Историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация позволяют представить идеи, ставшие своего рода истоком отечественной психологии «системно», что позволяет говорить о большом потенциале философско-психологической мысли нашего наследия [19; 20].

**Ремесло (профессия) как способ
реализации потенциальных возможностей
человека в жизни**

В отечественной философско-психологической мысли достаточно рано сложились представления о человеке, задачах его существования (труде, борьбе) и необходимости подготовки его к трудовой (профессиональной) деятельности. Отметим, что начиная с XIII столетия в русской ученой книжности употребляется слово «человек», в понимании значения «всякий свободный индивид» [12: с. 148]. Каждый из таких «индивидов» наделялся потенциальными возможностями, мог занять свое место в жизни, обозначая свой успех в труде или борьбе на благо поддерживаемого его сообщества.

Русь переживала времена набегов и нападений (печенеги, половцы, татары, хазары и др.), многочисленных союзов князей-правителей друг с другом, их вражду, татаро-

монгольское иго. Тем не менее мир средневекового русского человека был многогранным: сложные, иерархичные социальные отношения, распространенные в большей степени персональные контакты, несмотря на расстояния и преграды, сформированные не только материальные потребности, но и высокие духовные запросы. Поэтому, во все «темные» и «светлые» времена Русь славилась своими мастерами, умельцами, одаренными ремесленниками, способными развивать не только хороший вкус в повседневности, но и отвечать на запросы высшего духовного характера у человека, а также выступать защитниками-борцами своего рода, своего отечества. Основной ценностью потенциальных возможностей русских мастеров была ручная умелость, складывающаяся из наглядно-действенного и пространственного мышления, мускульно-пальцевой и образной памяти, способностью к наблюдательности, концентрации и переключению внимания, точности координации движений, решительности и настойчивости как проявляемых качеств развитой воли.

О человеке и его природе, потенциальных возможностях, труде и борьбе говорится в многочисленных мифах, былинах, сказках, фило-софско-психологических миниатюрах (пословицы и поговорки), заговорах и заклинаниях.

Например, в былинах: Микула Селянович — профессиональный пахарь, Илья Муромец — профессиональный воин, Ставр Годинович, «гость черниговский», и Садко-купец, «богатый гость новгородский», — профессиональные торговцы; в сказках: Никита Кожемяка — мастер кожевенного дела, а Марья-искусница — умелица-мастерица во многих видах деятельности и профессиях. Былины содержат указание не только на существующие виды профессий, но описательно помогают понять сущность профессиональной деятельности, а также ретроспективно рассмотреть образ героя в годы ученичества [2: с. 129–135; 193–205; 243–261].

В сохранившейся до нашего времени сказке «Заяц и бобёр» [5: с. 169–171] герой помогает другим, традиционно как воин — он храбр («бобёр-хоробёр»: хоробёр — храбр, храбор — воин, храбрый борец) и, как можно

предположить, мастер в древодельном и кам-несечном ремеслах («за поясом топор востёр»). Обучение подобным ремеслам требовало наличия специальных способностей, среди которых хороший глазомер, пространственное воображение и многое другое. Особо отмечено в сказке присущее данному герою («бобру-хоробёру») такое человеческое качество, как отзывчивость. Таким образом, здесь можно заметить уважительное отношение к человеку — мастеру, профессионалу, знающему «разное» ремесло, готовому «поправить» судьбу попавшего в трудное жизненное положение другого человека.

Психологически сказка — это иносказательно выведенный алгоритм действия для человека, аллегорически представленный жизненный путь, сам прообраз жизни. Труд и профессиональные навыки, описанные аллегорически и метафорически в сказках, могут быть поняты как необходимые точки опоры в жизни человека, помогающие ему познать и преобразовать мир, «опредмечивая» и «распредмечивая» его, а также представлять смысловую основу собственной профессиональной подготовки и образования.

Психологические особенности человека — профессионала в труде — отразились в заклинаниях — особых ритмических, поэтических формулах, обладающих, по мнению произносящих их, особой магической силой и способствующих закреплению профессиональных умений.

Тяжело трудившийся человек в заклинаниях «рифмовал» свои желания, ориентированные, например, на то, чтобы преумножился и сохранился урожай. Иными словами его профессиональные умения обозначались поэтическими формулами, подкреплявшимися магией.

Были и другие заговоры, использовавшиеся профессиональными воинами, посвятившими свою жизнь воинской профессии. Такие заговоры защищали от стрел и копий, лютости врага и т. п.

Особо ценились заговоры на единоборство, противостояние в соревновательных поединках, проходивших профессиональное обучение («борьба — учение») храборов (храбров). Желая победы в «борцовском подвиге» молодец-храбр говорил, что он выйдет к океану-морю «рубить булатным топором дуб

крепковастый» и как «с того сыраго дуба щепя летит, тако же бы и от меня (имя рек), валился на сыру землю борец, добрый молодец, по всякий день и по всякий час. Аминь (трижды). И тем моим словам ключ в море, замок на небе, от ныне и до века» [6: с. 385]. Борцовский труд и соответствующее «храборское ремесло» оказываются в понимании людей «сродни» с дереводельным и камнесечным, кузнечным тяжелым ремеслом, проявлением многих потенциалов человека, как, например, ручной умелости. Представления о борце, нуждающемся в победе, близки представлениям о трудящемся человеке, которому необходим успех в своем деле.

Профессиональные заговоры содержат основные потребности и желания трудящегося человека, они дают возможность понять базовые задачи агентов профессии, входят составной частью в общий смысл профессионального образования Древней Руси.

Идея профессиональной «выучки» и потенциальных возможностей (психологических особенностей) человека нашла свое отражение и в «философско-психологических миниатюрах» — пословицах и поговорках [17]. Приведем несколько из большого числа таких миниатюр, созданных русским человеком: «Без ремесла — без рук» (человек без профессиональных умений остается беспомощным, ему сложно «общаться» с предметным, материальным миром, «беспомощен» он и в общении с окружающими его людьми); «Всякому молодцу ремесло к лицу» (особое значение имеет профессиональная подготовка — ремесло, а человек, умеющий выполнять профессионально свое дело, имеет высокий социальный статус: поскольку он не бездельник и «в лице» это особенно видно; владеющий ремеслом человек «особо красив», «добронравен»); «Золото познается в огне, человек — в труде» (важно, насколько профессионально человек выполняет свое дело — трудится, насколько он проявляет себя как мастер, специалист, хороший работник); «Искусство лучше силы» (профессиональные умения и навыки способствуют успеху в деле с меньшими затратами энергии); «Кто к чему родится, тот к тому и пригодится» (для обучения определенной профессии необходимы специальные способности); «Мастер на все руки: и швец, и жнец, и в дуду игрец» (человек творческий

профессионально выполняет разную работу); «Человек сыт одним хлебом, да не одним ремеслом» (хорошо быть обученным несколькими профессиям, подготовленными по смежным специальностям, еще лучше, когда профессии сочетаются, например, инженера и педагога) и др.

В пословицах и поговорках русского народа, по мнению психолога Е. А. Климова, представлены этапы трудовой, профессиональной деятельности (труда и долга). Пословицы запечатлели процесс обдумывания, осознания, обсуждения, оценки исполнения дела, регулирование побуждений к нему [11: с. 43–48].

Современные лингвисты, рассмотревшие концепт «труд» в русском языке, а именно в пословицах и поговорках, выделили место труда в жизни человека, его характеристику как процесса, результаты труда, типы поведения людей в соответствии с их отношением к труду. Это позволяет говорить о том, что концепт «труд» представляет собой ментально-когнитивное образование, отражающее систему представлений человека об этом явлении в его жизни [1]. Человек, овладевающий сложившейся системой научных знаний и познавательных умений, практических навыков, не только формирует собственное мировоззрение, но также находит свое место в мире труда или борьбы.

Пословицы и поговорки, их «человековедческая» направленность говорят также о живом движении психологической мысли, развитии психологических знаний и взглядов у народа-автора о человеке, его труде и потенциальных возможностях начиная с первоначальных этапов его истории.

Психологические качества трудящегося человека, мастера своего дела, находили отражение в многозначном славянском слове «нрав», а именно в сочетании с прилагательными, которые, как считают исследователи, уточняют характер: «нрав велик», «нрав добр», что могло истолковываться и как мужество, и как доблесть, и, что важно, — как высокое мастерство [12: с. 126]. Человек, имевший добрый и великий нрав, считался и прекрасным мастером своего дела. В этом была своеобразная народная логика: человек добрый по своему нраву готов оказать

помощь другому, готов освоить для этого любое дело. Поскольку добрый человек не своенравен (т. е. эмоционально он устойчив), не упрям до глупости, а терпелив по необходимости, то он может научиться всем секретам мастерства и исполнять само дело на отличном от многих других уровне.

Основой понимания сути всего происходящего в жизни человека Древней Руси, в том числе в сфере труда как системы сложившихся представлений, профессиональной подготовки, являлся принцип кардиогностической психологии (психология сердца) — архетип русской культуры.

В русской картине мира важную роль играет сердце, в котором выражается «сокровенный центр личности» (Б. П. Вышеславцев): это орган соприкосновения с Богом, «вместилище души, сосредоточие жизненных сил»; «сердце есть умное видение, но вместе с тем умное делание». Сердцу приписывались все функции сознания, оно «мыслило» и «принимало решения». Благодаря «сердцу» человек обретает совесть, живет по «сердечным», т. е. нравственным, законам. В русской философско-психологической традиции сердце предстает как центр физической, психической и душевной жизни человека вообще. Размышления о предназначении сердца развились в системные представления кардиогностической психологии, значимой для понимания живой связи антропологических, философских (философем) и психологических (психологем) воззрений, их преемственности в русской психологической мысли на протяжении ряда веков.

Русский человек познавал и творил («распредмечивал» и «опредмечивал») свой мир «с глубоким проникновением сердца» во все, что с этим миром было связано. Он с мастерством и любовью обрабатывал землю, плавил металлы, выпекал хлеб, набивал ткани, возводил крепости, создавал нетленные сакральные образы и тончайшие ювелирные украшения.

На землях Древней Руси строились мощные укрепительные сооружения и разнообразные хозяйственные постройки в городах, расширяющих свои границы, обустроивалась транспортная система, соединяющая поселения разных княжеств между собой. Викинги, открывшие для себя Русь, были поражены

как количеством, так и богатством ее городов, называли ее Гардарики — страна городов.

В эпоху великого князя Владимира II Мономаха (XI в.) в Древней Руси было более 200 городов, имевших между собой сообщение и обеспечивавших своим жителям достаточно высокий уровень жизни и благополучия. В такой стране городов возникает большая потребность в специалистах — мастерах своего дела, умевших строить укрепления, изготавливать оружие, отвечавшее запросам военных, а также различные орудия труда, предметы быта, украшения для повседневности и для обрядовых мероприятий, обрабатывать дерево, переплавлять металлы, набивать ткани и др.

В Древней Руси осуществлялось профессиональное обучение гончарному, косторезному, древодельному, камнесечному, ювелирному, кожевенному, металлургическому (литейному и др.) ремеслу, сельскому хозяйству, корабельному, торговому (гостевому) делу и др. Мастера, обучавшие начинающих ремесленников, зачастую были сами образованными людьми с духовными и эстетическими запросами.

В древнерусских городах X–XIII веков историки насчитывают до 64 специальностей ремесленников, не учитывая даже при этом профессии, представители которых осуществляли обслуживающие функции (повара, возчики, скоморохи, гусяры и пр.), а также профессии, требующие особого таланта и подготовки (лекари, архитекторы и пр.) [10: с. 50]. Всем этим профессиям необходимо было учиться, проходя иной раз длительные этапы подготовки и наблюдая за профессиональным мастерством самого учителя. Наставников, лучших мастеров искали практически по всему свету. Профессиональная подготовка имела ряд традиций, включавший порядок взаимного обучения ремесленников, обмена профессиональным опытом, особенно когда речь шла об удаленных друг от друга мастерских.

Существуют свидетельства об обогащающем взаимообмене опытом и технологиями обучения с ремесленниками из других стран. Так, историк, географ, философ и психолог В. Н. Татищев в работе «Представление о купечестве и ремеслах» (1748) отмечает, что благодаря союзу между русским князем Андреем

Боголюбским (XII в.), волжскими болгарями и германским императором Фридрихом I Барбароссой, сторонником идеи образования, в том числе университетского, на Русь приехали ремесленники, знавшие толк в архитектуре и во многих других ремесленных искусствах [23: с. 393]. Естественно, ремесленники обменивались своим мастерством, что создавало дополнительные возможности для обучения новым технологиям местных учеников.

В работе Татищева помимо этого эпизода приводится много фактического материала о призвании иноземных мастеров-ремесленников на Русь и дальнейшем развитии здесь ремесел. Однако это не умаляет потенциальных возможностей самих русских ремесленников, но показывает, что профессиональные технологии передавались из рук в руки и организовывалось профессиональное общение. Мастера учились друг у друга, поэтому «мотивы творчества», свойственные одной культуре, могут проследиваться в другой.

Хорошее обучение ремеслу было возможно благодаря развитым социальным взаимоотношениям в обществе, где все его члены были взаимосвязаны между собой и подчинялись установленным законам. Существовали на Руси и «разработанные» способы социализации каждого нового члена сообщества, поскольку была обнаружена значимость основных факторов этого процесса. Природа, игра, труд, родной язык, устное народное творчество, религиозные ритуалы — все включалось в обучение человека жизни и тем многообразным профессиональным умениям и навыкам, благодаря которым он мог стать мастером.

Психологически верно обеспечивалась взаимосвязь человека с миром ремесел и профессий на разных этапах его становления. Так, в детстве благодаря верно подмеченному стремлению ребенка подражать взрослым в его игру включались сюжеты, носившие профессионально-ориентированный характер, те игрушки, которые дети изготавливали сами. Дети, помогая взрослым, развивали у себя интерес к тем трудовым, профессиональным действиям, которые выполняли старшие. Главное — приобретались знания о трудовых отношениях и профессиях взрослых, формировалась положительная мотивация к труду.

Дети стремились к достижениям в порученных делах, приобретали начальные профессиональные навыки. Порученное дело развивало наблюдательность, познавательную активность ребенка. Ребенок воображал себя в мире профессий, представлял заданное ему дело или работу как успешную. К подростковому возрасту у него уже была сформирована система приоритетов, ценностей, которая направляла избирательность его отношений к профессиям, тем «промыслам», которые им предпочитались или были выбраны за него старшими. Подростка обучали ремеслу, чтобы уже в юношеском возрасте он стал молодым ремесленником, был готовым к совершенствованию собственного мастерства. Сохранялась преемственность образа умельца, мастерового человека, проявившего свои потенциальные способности, нашедшего свое место в мире.

В зрелом возрасте («взрост мужества») у мастера появляется возможность реализовать себя в освоенном ремесле. Мастер погружается в профессиональную жизнь, получает социальный отклик — подтверждение своей профессиональной значимости. Он оказывается полностью интегрированным в профессиональную среду, становится носителем профессиональной культуры (мастерства). У мастера формировалось «ремесленное» (профессиональное) сознание. «Ремесленное» (профессиональное) сознание — мышление, направленное одновременно на самого индивида — носителя мастерства — и внешние объекты, преобразуемые им; понимание себя как создателя, способного к «опредмечиванию» и «распредмечиванию» окружающего мира.

В Древней Руси придавали значение идее поиска соотношения природных возможностей (способностей) человеческой натуры и профессиональных навыков ремесла, которому человек обучался. Практически это осуществлялось как отбор к обучению по проявляющимся у человека способностям к определенной профессии. Создавалась база для развития индивидуальности будущего профессионала, умеющего ценить свое ремесло и свое искусство.

Кроме того, культуре Древней Руси присуще ясное осознание многозначности

проявлений индивидуальных особенностей в человеке, его внешности, поведении и судьбе [4: с. 172]. Такое понимание человека и его возможностей стало основой подхода к профессиональному «событийному» обучению («событийному» образованию). Человек в своей жизни мог освоить несколько профессий («Мастер на все руки: и швец, и жнец, и в дуду игрец»), многогранно проявить свои возможности в разных ремеслах.

Разные события, как существенные, так и менее значимые, способствовали приобретению человеком разнообразных умений — сложных психических образований, включающих систему навыков, которые могли быть обнаружены в любых ситуациях, например, кузнец мог быть и воином, и пахарем, и литейщиком и т. д.

Идеалы русского человека были связаны с телесной крепостью, душевностью, выносливостью, храбростью и мужеством, прямоотой нрава и открытостью другим всех членов сообщества, населявшего страну городов. Историки дают характеристику народного духа: непримиримость к врагам, доблесть, отвага, разумность, дружба, склонность к обсуждению пройденного пути (Н. М. Карамзин, В. О. Ключевский). В играх русского народа отмечалась «простодушная суровость его нравов, богатырская сила и широкий размах его чувств» (В. Г. Белинский). Все это также находило свое отражение в творчестве и «ремесленных» успехах, искусствах русского человека.

Так, свободолюбивые, отразившие не один набег неприятелей на свои земли, не ломавшие шапки перед князьями славяне освоили на очень высоком творческом уровне воинское (храборское) искусство.

Профессия воина — храбра, храбора (хоробёра) — сообразовывалась в соответствии с ментальными установками, развитием искусства владения различными видами оружия, а также благодаря мастерству и оружейных ремесленников. Профессиональные воины, дружинники, «боярские дети» — храбры — всегда были востребованы во всех древнерусских княжествах. История государств, особенно нашего отечества, «наполнена многочисленными войнами» [21: с. 81], постоянной борьбой, зачастую на грани потенциальных возможностей человека.

Исторически и ментально формировалась основа «психограммы» русского воина, создавался его образ, характерные свойства, психологический портрет профессии, включавший ряд качеств и функций, актуализируемых данной профессиональной деятельностью.

Отечественные источники сохранили ряд образов русских воинов. Так, в былинах психологические типы богатырей соответствуют воинским характеристикам, созвучным психологическим моделям умонастроений русских. Эпический богатырь Илья Муромец — это телесная крепость, физическая мощь, долготерпение, витальная борьба на пределе возможностей (состязание «не на жизнь, а на смерть»), нравственная правда, спокойствие и стойкость, отеческая заботливость и благодушие, независимость и скромность. Психологический тип Добрыня Никитич, человек «тихий и скромный» (И. Лось) — это физическая и нравственная сила, воспитанность («вежество»), самостоятельность суждений, исходящая из внутренних побуждений, «разумность», хорошие способности к обучению и самообразованию, ситуационная борьба. Более поздний психологический тип профессионального воина — Алеша Попович — ловкость, жизнерадостность, смелость («напуском смел»), «подвижность ума» («в бою верток и хитр»), игровая борьба [7; 8].

Все три психологических типа былинных богатырей связаны с изначальным образом воина-единоборца, сохраненным в памяти человечества, впечатанным в «строй мысли», и составляют «психограмму» воинской профессии.

Обучение профессиональным воинским навыкам и полководческим умениям началось очень рано. У будущего храбра выявлялись качества, способствующие быстрому освоению воинской профессии, среди них — стойкость, терпение, наблюдательность, самоотверженность, самопожертвование, желание борьбы. Мальчик становился юношей-воином, надеждой на защиту рода, а затем зрелым мужем-храбором, защитником и воителем. Он осваивал «узы для битв» (заговоры, «магию борьбы»), военно-оборонные средства и их игровые аналоги. Обучался витальным, ситуационным и игровым началам боевых (борцовских) умений и навыкам.

Успешность в освоении воинской профессии связана со многими факторами политического, экономического, географического и т. п. характера, однако наиболее важным является проявление архетипа (с греч. *archetypos* — «первообраз») борца, ставшего смыслообразующим в психологии русского человека [7; 8].

История российского государства зримо свидетельствует, что борьба, помогавшая отдельному индивиду и целому обществу выживать и самосохраняться, стала важным нормообразующим элементом в психологии человека. Как психическая реальность борьба всегда служила мерой сущностного в русском человеке, кроме того, дифференцировала духовную составляющую его личности, формировала стиль духовного общения, реализации себя в мире, его окружающем. Человек борющийся может быть рассмотрен как социальный индивид, способный отстаивать свою независимость; как личность он преодолевает внутренние препятствия саморазвития, реализации своего «Я», стремясь к духовному самосовершенствованию, самопознанию себя. Человек борющийся — это деятельная, (активная), созидательная личность. Именно такая личность являла собой идеал в сфере воспитания и образования на Руси, где создавались и многократно воспроизводились («из уст в уста») ценности человеческой борьбы (сказания и песни о храбрах, сказки, былины, философско-психологические миниатюры и т. п.).

Человек, умеющий бороться, готов был к преодолению тех препятствий, которые возникают на пути реализации способностей в профессии и в ходе профессионального обучения. Глубокое понимание необходимости преодоления различных препятствий самодвижения, необходимости внутренней и внешней борьбы становится важным принципом профессионального обучения и самоподготовки русского человека.

Важно признать, что в философско-психологической мысли Древней Руси особый интерес проявлялся к потенциальным (индивидуальным) возможностям человека, его индивидуальным качествам, а также общий интерес к созданию обобщенного образа, т. е. к типизации человеческого. Типичное

и индивидуальное, просматривающееся сквозь философско-психологическое наследие культуры, составляет предмет исследования и реконструкции представлений о трудящемся человеке (индивидуальное) и его борьбе, труде и профессиях (типичное). Подходя с осознанием таких особенностей к древнерусским источникам, можно выявить эти представления, складывавшиеся на протяжении всей истории Древней Руси.

Поэт, философ XIX века П. А. Вяземский в свое время утверждал, что для русского человека не должно существовать ограничительных рамок, связывающих его творческие потенции («у нас глаза, чувства и деятельность разбегаются по всем направлениям четырех ветров» [3: с. 288]). Человек, по мнению Вяземского, способен ко многим занятиям («специальностям», «поприщам», «должностям», профессиям), которые он может выполнять профессионально. Русский человек мысленно и действительно готов в любых условиях к решению многих, стоящих перед ним профессиональных задач, он мотивирован на достижение цели. Идеи Вяземского оказываются адекватны древнерусским философско-психологическим идеям и представлениям о многомерности проявлений потенциальных возможностей человека, достижения им успеха в мире борьбы и труда.

Древнерусские источники о человеке, его потенциальных возможностях, борьбе и труде

В памятниках древнерусской ученой книжности можно найти отражение развития взглядов на занятия, присущие человечеству, а также требования к труду и трудящемуся, борющемуся человеку. Источниками — образцами отечественных письменных памятников — могут служить, например, «Поучение Владимира Мономаха» (XI в.), «Пчела» (XIII в.), «Толковая Палая» (XIII в.) и др.

Мономах. Великий князь Владимир II Мономах (Единоборец) в своем послании («Поучении») [18] к детям и потомкам обращается с главной мыслью о человечности каждого и необходимостью трудиться над собой,

преображая себя («не станет лениться, а будет трудиться» [9: с. 58]).

Мономах рассматривает идею преемственности традиций воспитания и развития качеств, отображающих человечность индивида («принять в сердце» [9: с. 58]), с кардиогностических позиций. В его послании потомкам прослеживается рефлексия, направленная на понимание поведения человека. Выделяются несколько предметов для размышления, а именно: отношение к Богу, взаимоотношение власти и народа, осознание человеком самого себя, своей природы [8: с. 22–23]. Однако практически все они требуют труда, определенных усилий в раскрытии и понимании сути высказываний Мономаха.

Для Мономаха труд — необходимое условие жизни человека, поскольку в нем есть человекотворческое начало, когда «малым делом можно получить милость Божию». Трудясь, человек достигает собственно человеческого образа, становится на новый уровень постижения смыслов своего бытия. Труд также обладает социотворческим началом, когда усилия одного человека в проявлении своих добродетелей и творческого потенциала способствуют проявлению их и у других людей, объединению всех в единое сообщество.

Время Мономаха стало периодом изменения образа жизни русского человека в сторону большей востребованности предметов роскоши и «духовной жажды» — потребления. Такой образ жизни требовал в свою очередь большого количества мастеров — специалистов, (каменщиков, кузнецов, строителей, поваров, ювелиров, купцов («гостей»), переписчиков книг, ткачей и др.), обеспечивающих его высокий уровень. Ремесленники при выполнении больших заказов в городах и монастырях объединялись в артели, где можно было, наблюдая за работой других мастеров, обучаться новым «приемам» в ремесле, а общаясь с «узкими» специалистами познавать «тайны» смежных профессий.

Общество также нуждалось в «специалистах», регулирующих ритмы его жизнедеятельности. Поэтому в центре внимания Мономаха забота о профессиональной подготовке воинов и, говоря современным языком, «управленцев», «руководителей». Такое

«радение» именно об этих профессиях далеко не случайно, поскольку организовывать людей, поддерживать необходимый для их организации жизни порядок и защищать такую организацию — это самый древнейший род профессиональной деятельности, присущий человеку. Мономах, проживший жизнь воина-правителя, прекрасно осознает всю важность этих «профессий» для человека и общества.

Человек, по его мнению, должен стать «благочестием вершителем» [9: с. 61] и всегда помнить, что важным является даже «малое дело», которое исполнять необходимо достойно и с упорством. Здесь для Мономаха главное, чтобы человек не забывал полученных знаний и навыков («что умеет хорошо — не должен забывать»), а для получения новых прилагал усилия («а чего не умеет, тому необходимо учиться» [9: с. 63]).

В общем, Мономах рассматривает комплекс добродетелей, создавая тем самым посыл к внутренней мотивации самосовершенствования у своих последователей, желающих «обучаться» искусству «сожителства», управлению и защите человеческого сообщества.

Фактически в своих изысканиях Мономах ориентируется на принцип рефлексивной «технологии» профессионального обучения. Он призывает опираться на формирующийся жизненный опыт, активно рассматривать явления и события («событийное» обучение), происходящие с человеком, размышлять о возможных способах достижения собственных целей и осознавать перспективы индивидуального роста.

В рефлексии Мономаха рисуется образ сильного человека-защитника, мужественного, храброго («храбра»), достойного воина-правителя, способного бороться за идейно-нравственное развитие гражданского мировоззрения и переживающего сложности внутриличностной борьбы. Внутриличностная борьба, понимаемая здесь как соперничество «сердца» и разума, выражает духовные потребности, составляющие каркас нравственности человека [8: с. 23], проявляющего себя в различных, достойных его делах.

«Поучение» выступает основополагающей программой для становления, развития и воспитания человека, его поощрения к тру-

ду, обнаружению своего творческого потенциала и дальнейшего его раскрытия на общее благо, а также примером разрабатываемой Мономахом своего рода рефлексивной «технологии» профессионального обучения. «Поучение» Мономаха — вклад в профессиональное образование человека эпохи Древней Руси.

«Пчела». Одним из памятников отечественной письменности, имеющим отношение к проблематизации жизнедеятельности человека, применению им своих потенциальных возможностей, является духовный проповеднический источник премудростно-гностической книжности «Пчела», переведенный с одноименного греческого сборника сентенций «Мелисса» (XIII в.) [15; 16]. Название памятника отсылает к распространенному еще в древнем мире образу «делолобивой пчелы», которая, «перелетая от цветка к цветку, кропотливо собирает нектар» (М. Н. Громов, Н. С. Козлов). На Руси пчела связывалась с категорией жизнеобеспечения, являлась «дарительницей жизни», как это видно, считают исследователи, из практики русских заговоров (А. Е. Наговицын). Подобно пчеле человек («ни душа без плоти не зовется человеком, ни плоть без души») Древней Руси собирает «мед» книжной премудрости, обучаясь практической морали (В. С. Горский, С. Б. Крымский), что способствовало его вхождению в мир высших ценностей и восхождению к человеческому, решению многих насущных философско-психологических вопросов, в том числе связанных с профессиональным образованием. Подобно «делолобивой пчеле» человек занят «делом», своим ремеслом, мудро реализует свои способности, разворачивает свой творческий потенциал. Присутствует желание увидеть образ мудрого, «делолобивого» человека, решающего многие насущные вопросы своей земной жизни.

«Пчела» содержит выдержки из «священного писания» и сочинений «отцов церкви», а также высказывания (афоризмы) античных философов и поэтов (Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Эпикура, Диогена, Диодора, Эпиктета, Ксенофонта, Анаксагора, Эсхила, Софокла, Геродота, Лукиана и др.). Ее относят к афористической литературе, значимой в нашем понимании для психологической

мысли, проблем воспитания и образования человека, его потенциальных способностей, борьбы и труда [8: с. 25–27].

Данный источник премудростно-гностической книжности был своего рода «окном в мир», такой далекий и притягивающий к себе древнерусского человека. «Пчела» стала энциклопедией социальной жизни, отправной точкой в вопросах формирования индивидуальных качеств «нрава» («доброго нрава») человека.

«Пчела» делится на главы — «слова», — где изречения подобраны по тематическому принципу: «О жизненной добродетели и злобе», «О мудрости», «О мужестве и о твердости», «О правде», «Об учении и беседе», «Об истине и лжи», «О трудолюбии», «О постижении себя» и т. д. Многие главы имеют непосредственное отношение к психологии и проблемам воспитания и обучения, здесь приводятся вопросы о сущности души, ее бессмертии и тех идеалах, которые вполне достижимы в «образовании» человека — создании его «образа», понимании им ценностей труда (ремесла) и борьбы.

В понятие души отечественные мыслители традиционно включали гнозис (познание) борьбы как выделение в человеческой сущности двух противостоящих друг другу начал — духовного и телесного. Подавляя потребности тела, достигая «телесного убожества», человек возвеличивает, «обогащает» свою душу («телесное убожество богатство души есть»), и наоборот: «богатство тела» ведет к «убожеству души» («телу богату сушу, душе убожаешь»), тем самым решая проблему телесного и духовного в пользу последнего [8: с. 26].

Средством и соответствующими механизмами разрешения данной проблемы в рамках практической морали, занятой рядом вопросов образования, как можно сделать вывод из историко-психологической реконструкции, является постоянная борьба человека со своей телесной природой. Во имя того, что «душа лучше тела есть», авторы призывают душу иметь «яко воеводу», а тело — «якоже воину», и заботиться о том, чтобы воин был подчинен воеводе (тело находится в управлении сознанием).

Человеку, по мнению «Пчелы», предстоит пройти путь борьбы — нравственного

становления. Он может воспитать в себе потребность в добре, если естественным образом поймет, что оно есть на самом деле, начнет следовать добродетели по истинному своему разумению, станет «добрым» мастером, знатоком своего дела, человеком «высокого мастерства», «нрава великого», «нрава доброго», «мужественным» и «доблестным» [12: с. 126].

Более детально проследить психологему борьбы, представленную в «Пчеле», можно, обратившись к сентенциям о мудрости, уме. Об уме человека свидетельствует его поведение. Так, умный человек способен предвидеть результат предпринимаемых им действий. Взвешенное поведение является результатом зрелости ума, развитой способности предвидения, что особо важно для профессиональной подготовки человека, его восхождения к вершинам мастерства, определения своего места в мире труда или борьбы.

Когда в «Пчеле» речь заходит о разуме и страстях, то первый — это светлое, а второе — темное начало в человеке, и между ними ощущается постоянное противопоставление. Хотя разуму не уничтожить страсти, но можно, борясь с ними, их победить, достигнуть некоторой свободы от них, что является определенным результатом самоборения, значимой психологической модели для человека. В «Пчеле» сказано, что «тверже тот, кто побеждает желания, а не воинов». Для этого человеку необходимо постигать мудрость, развивать свой ум. «Побеждать в сражениях и неразумным часто доводится, умом же и мудростью одолеть могут лишь те, кто умеет хорошо мыслить» [25: с. 104]. Связывается воедино «ум» и «власть»: «Царю венцом ума не обрести // Ум же может в царство возвести» (Ю. Л. Воротников). Мудрый, следовательно, борющийся за себя человек совершенствует свой «ум», укрепляет тело («Крепость тела да не станет в немощь душе, ибо твердость души и есть мудрость»; «Сила без мудрости бесполезна, ум же, хотя и не имеет силы, всегда сообразит») [25: с. 104], а его борьба служит залогом успешного восхождения к самому себе.

В общем же, философы и психологиемы, представленные в «Пчеле», если рассматривать их с психологической позиции, необходимы для понимания существования человека, реализации его потенциальных

возможностей. Труд и борьба как «онтологические средства» помогают индивиду сохранять свой социально-личностный статус, управлять своим телом, «умственно» формироваться и совершенствоваться.

Известно, что «Пчела» в разных редакциях и списках «дожила» до эпохи Просвещения (XVIII в.). Поэтому можно предположить, что сама традиция описания психических явлений, феноменов человека, его образовательных стратегий, труда и борьбы имела очень глубокие корни, адекватные русской ментальности.

«Толковая Палея». Просвещенные лица эпохи Древней Руси проявляли активный читательский интерес к такому духовно-литературному, философско-психологическому памятнику, как «Толковая Палея» («Ветхий завет» (греч.)), время появления которой относят к XII–XIII векам [14]. В современном издании «Палеи» проводится мысль о русском происхождении этого философско-психологического памятника, а его безымянный автор заслуженно называется «одним из крупнейших писателей и мыслителей Древней Руси».

В «Палее» собран тот свод психологических знаний, который был востребован на Руси длительное время. «Толковая Палея» служила своего рода основой социально-профессионального воспитания и подготовки русского человека.

Человек, его деятельный труд, его профессиональные возможности и борьба становятся важными понятиями этого философско-психологического памятника.

Внутри «Палеи» можно обнаружить официально-церковные и вольно-свободные позиции автора, который зачастую пытается самостоятельно найти объяснение многим жизненно важным явлениям, как, например: зачатию и рождению человека, его взрослению и, вообще, этапам жизненного пути, взаимоотношениям с окружающими, «реализации» им своих потенциальных возможностей. Традиционно историки психологии подчеркивают, что здесь вопросы человека, его сущности ставятся «как проблема не только лишь души, но одновременно и души и тела» [22: с. 110].

В описаниях «Палеи» борьба — это психологическое понятие, непереносимое противостояние души («нетленька», «неосежаема»)

и тела («тленьное», «осяземо»), которым необходима некая иерархия во взаимодействии. Борьбой души и тела определяется сущность человека: в зависимости от того, кто главенствует, индивид проявляет те или иные свои стороны: лучшие — духовные — или худшие — телесные. Поэтому борьба предстает как личностно-ценностная, она позволяет плотскому человеку достигать духовности и благодати. В противоборстве низменному, телесному душе на помощь приходит ум («око душевное»), способный не только анализировать происходящее, но и регулировать возникающие желания. Совместными усилиями душа и ум умиротворяют телесное («телесный сосуд»), создают требуемую иерархию, заставляя человека двигаться по праведному пути своего становления.

Мы должны в свою очередь, опираясь на историко-психологическую реконструкцию и психологическую интерпретацию, заметить, что борьба, которая имманентно присутствует в различных афоризмах и высказываниях «Палеи», является одним из психологических механизмов достижения совершенствования человека (умения владеть собой), его духовного, социального и материального (профессионально обозначенного) миров.

«Толковая Палея» воспитывает культуру материальных, социальных и духовных потребностей, психологической саморегуляции у человека. Для читающего, желающего познать истину человека, «Палея» становится своего рода основой социально-профессионального воспитания, ориентирует на разрешение внутриличностных конфликтов, построение жизненных и профессиональных планов.

В «Палее» автором представлен путь становления человека, который длителен и аллегорически соотносится с временами года. Так, «весна» сравнивается с детством человека, «круг летний» — с его отрочеством, юностью, «осень» — период зрелости («взраст мужьства»), а «зима» — старость и исход сил. К последнему этапу своего пути человек приходит с согласованными в борьбе запросами своего тела и души. Он должен стать духовным и благодатным, освоить практическую мораль (наглядно-образное, наглядно-действенное, практическое мышление), а равно

и несколько ремесел, что служило общим идеалом становления человека на его жизненном пути.

В соответствии с «принятием» душевно-телесного противостояния (борения) «Палея» признает и философско-психологическую проблему «самовластья», т. е. свободы воли человека, способного делать собственный выбор в этой борьбе. Так, человек своей волей совершает поступки, ведущие к добру или злу, к правде или неправде — он «самовластен». Именно «деяния» человека, его борьба (как действия, принцип жизни) определяют положительную или отрицательную оценку личности. Самым ценным признается ум («разум», «смысл»), который следует развивать.

Основой жизни русского человека, согласно «Палее», есть труд. Труд понимался как «обязательство» человека, основание его общественных обязанностей. Благодаря труду человек «понимал» и «принимал» этот мир и находил себе место в нем. Каждому человеку необходимо трудиться, развивать умение владеть собою, быть искренним, помогать нуждающимся.

В целом отметим следующее: в «Толковой Палее», уникальном отечественном источнике, человек, его труд и борьба как философемы и психологемы — ценность материального (окружающий человека мир), духовного (внутренний мир человека) и социального (взаимодействия людей, социальное познание, структура) характера, что признается ее авторами и является к периоду ее («Палеи») написания — составления достаточно убедительным фактом жизни человека и общества.

Историк отечественного образования Е. Б. Марковичева [13], изучая традиции древнерусской воспитательной практики IX–XIII веков, нашедшие отражение в отечественных литературе, древнерусской ученой книжности («Пчела», «Толковая Палея» и др.), верно заметила, что в ней (ученой книжности) решалась проблема всестороннего развития человека, ставились задачи, среди которых: формирование нравственного сознания, чувств и поведения в соответствии с религиозно-духовными, моральными ценностями, воспитание «духовной мудрости», трудолюбия, подготовка индивида к принятию определенной общественной

роли и, что также важно — развитие умений и навыков для защиты отечества (развитие патриотических чувств). Исходя из общей воспитательной практики, строилась и социально-профессиональная практика подготовки человека трудящегося, мастера своего дела, готового бороться за реализацию своих возможностей.

Можно сказать, что формировался образ человека (его «доброе нрава»), ориентированный на достижение закрепленных в социальной практике воспитания ценностей: морали, мудрости, борьбы, мастерства.

Однако особенно важно, что одним из центральноопределяющих векторов образования русского человека являлось воспитание борца-защитника, адекватно чувствовавшего себя в этой общественной роли.

Такие фундаментальные источники, как «Пчела» и «Толковая Палея», с кардиогностических позиций способствовали формированию психологического образа человека, пониманию его как «микроскопа», стремясь к практическому и моральному обоснованию виденного и представляемого в его образе, обосновывая многозначность проявлений индивидуальных особенностей в нем.

В этих и других источниках поднимаются проблемы, касающиеся требований к борющемуся и работающему человеку, условиям его труда, выполнения им профессиональных обязанностей, достижения вершин мастерства. Такие источники служат и отправной точкой в вопросах, как рассмотрения фактов, так и способов принципов профессионального образования, значимых для истории психологии профессионального образования.

Преемственность самой традиции воспитания, психологических взглядов и психологом, философом, основ профессионального воспитания и обучения, нашедших отображение в древнерусской ученой книжности, обнаруживается во многих отечественных письменных памятниках и более поздних времен.

В качестве общего примера можно привести рукопись «Цветник» [24], относящуюся уже ко второй половине XVIII века. В составе этой рукописи представлены нравоучительные, дидактические, духовные тексты, которые содержат как прямые цитаты и заимствования из источников Древней Руси (например,

из «Пчелы» и др.), так и образы, ментальные модели того времени, воспроизводимые автором «Цветника» в своих описаниях, что говорит о преемственности философско-психологических представлений о мире и о человеке в нем живущем, трудящемся и борющемся, о его профессиональных предопределениях и возможностях, необходимости обучения и познания. Идеи и ментальные модели, образы Древней Руси оказываются воспроизводимыми и значимыми в эпоху Просвещения. Представляют они интерес и для современной истории психологии и «собирающей части прошлого» в единое целое, обеспечивая тем самым «ровность ткани» истории отечественной психологической мысли.

Заключение

Психологические представления о потенциальных возможностях человека, его труде и борьбе в эпоху Древней Руси рождались из опыта совместной профессиональной деятельности людей и практики освоения новых областей знания, востребованных обществом. В текстах и исторических документах представлен материал, историко-психологическая реконструкция которого позволяет обнаружить некоторые принципы, характерные для профессионального образования человека эпохи «страны городов». Образование человека строилось с учетом принципов кардиогностической психологии и рефлексивной технологии. Высоко ценилась ручная умелость как возможность высокой активности человека («опредмечивания» и «распредмечивания») в мире ремесел (профессий). Формировалось «ремесленное» (профессиональное) сознание. Обучаться ремеслам человек мог (стихийно / событийно) на протяжении своей жизни, принимая вольно или невольно участие в тех или иных событиях как исторического, так и персонального характера. Формировались философия и психология борьбы. Особо значимым был образ человека борющегося, способного к преодолению всех стоящих на его жизненном пути препятствий, готового к восхождению на вершины профессионального мастерства. Человек

воспринимался как носитель способностей, которые можно обнаружить в процессе его воспитания, обучения, профессиональной подготовки и трудовой деятельности. Ему не было отказано в присутствии своего «нрава» (психики — внутреннего мира) как возможности проявлять свой умственный потенциал и желания, обнаруживать эмоциональное отношение к окружающему его миру. Ремесло и человек не воспринимались слитно. Человек («микроскоп») с «добрым нравом» мог обладать разнообразными профессиональными умениями, быть мастером во многих видах деятельности.

Преодолевая препятствия, которые возникают на пути реализации способностей в профессии и в ходе профессионального обучения, «закаляя» свой «нрав», «поучаясь мудролюбиво», он достигал вершин своего мастерства.

Актуализация жизненноценностных идей, оставшихся со времен зарождения отечественной психологической мысли позволит обновить общий поток рефлексии о человеке и его потенциальных возможностях, сфокусировать внимание на «зонах роста» психологии на современном этапе [19: с. 5].

Литература

1. **Басова Л. В.** Концепт труд в русском языке (на материале пословиц и поговорок) : дис. ... канд. филолог. наук. Тюмень, 2004. 241 с.
2. Былины: сб. М.: Худож. лит., 1986. 300 с.
3. **Вяземский П. А.** Сочинения. Т. 2. М.: Худож. лит., 1982. 383 с.
4. **Горский В. С.** Философские идеи в культуре Киевской Руси XI – начала XII вв.: монография. Киев: Наукова думка, 1988. 214 с.
5. Добрые сказки для самых маленьких: сб. М.: Планета детства; Астрель; АСТ, 2007. 240 с.
6. **Забьлин М. М.** Русский народ, его обычаи, предания, суеверия и поэзия: монография. М.: Изд. М. Березина, 1880. 614 с.
7. **Иванов Д. В.** Архетип российского воспитания: образ «человека борющегося» в обрядах, преданиях и былинах // Философия образования. 2006. Спец. выпуск. С. 234–239.
8. **Иванов Д. В.** Представление о феномене борьбы в российской философско-психологической мысли (XIX – начало XX вв.): монография. Иркутск: ИрГСХА, 2006. 88 с.
9. Изборник. Повести Древней Руси: сб. М.: Худож. лит., 1986. 447 с.
10. **Климов Е. А., Носкова О. Г.** История психологии труда в России. М.: Изд-во МГУ, 1992. 221 с.
11. **Климов Е. А.** Психологическая мысль в народном сознании далекого прошлого. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. 136 с.
12. **Колесов В. В.** Мир человека в слове Древней Руси: монография. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. 312 с.
13. **Марковичева Е. Б.** Традиции семейного воспитания в Древней Руси IX–XIII веков: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 1997. 171 с.
14. Палея Толковая / [подгот. древнерус. текста и пер. на соврем. рус. яз. А. М. Камчатнова; коммент. В. В. Милькова, С. М. Полянского; ред. Ю. Камчатнова; вступ. ст. В. Кожина; прорисы А. Н. Агаркова; ст. В. В. Милькова и С. М. Полянского]. М.: Согласие, 2002. 647 с. (Достояние России).
15. Пчела. Древнерусский перевод: сб. / [ред. А. Молдован]. Т. 1. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2008. 888 с.
16. Пчела. Древнерусский перевод: сб. / [ред. А. Молдован]. Т. 2. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2008. 640 с.
17. Пословицы. Поговорки. Загадки: сб. М.: Современник, 1986. 512 с.
18. Поучение Владимира Мономаха: сб. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. 304 с., ил.
19. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
20. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воениздат, 2004. 240 с.
21. **Рыжов Б. Н.** Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2016. № 1(17). С. 79–84.
22. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках: монография. М.: АПН РСФСР, 1963. 420 с.
23. **Татищев В. Н.** Избранные произведения. Л.: Наука, 1979. 464 с.

24. Цветник: рукопись. [Б. м.]: [б. и.], 80-е гг. XVIII в. 245 л. // Фонд хранения: отдел редких книг фундаментальной библиотеки ПГГПУ, Пермь.
25. Школа и педагогика в культуре Древней Руси. Ч. 1. М.: РОУ, 1992. 208 с.

References

1. **Basova L. V.** The Concept of Labor in Russian Language (on the Material of Proverbs and Sayings): dis. ... cand. philologist. sciences. Tyumen, 2004. 241 p.
2. Epics: Sat. M.: Artist. Lighted., 1986. 300 p.
3. **Vyazemsky P.A.** Works. T. 2. M.: Artist. Lighted., 1982. 383 p.
4. **Gorsky V. S.** Philosophical Ideas in the Culture of Kievan Russia XI – Beginning of XII Centuries: Monograph. Kiev: Naukova Dumka, 1988. 214 p.
5. Good Tales for the Little Ones: Sat. M.: Childhood Planet; Astrel; AST, 2007. 240 p.
6. **Zabylin M. M.** Russian People, Their Customs, Traditions, Superstitions and Poetry: monograph. M.: Publishing. M. Berezin, 1880. 614 p.
7. **Ivanov D. V.** The Archetype of the Russian Education: the Image of «Man Fighting» in the Rites, Legends and Epics // Philosophy of Education. 2006. Spec. release. P. 234–239.
8. **Ivanov D. V.** The Idea of Combating the Phenomenon of the Russian Philosophical-Psychological Thought (XIX – Early XX Centuries): Monograph. Irkutsk, 2006. 88 p.
9. Miscellany. Tale of Ancient Russia: Proc. M.: Artist. Lighted., 1986. 447 p.
10. **Klimov E. A., Noskova O. G.** The History of Psychology of Labor in Russia. M.: MGU, 1992. 221 p.
11. **Klimov E. A.** Psychological Thought in People's Minds of the Distant Past. M.: Mosk. psihol.-social. Inst., 2006. 136 p.
12. **Kolesov V. V.** Human World in the Word of Ancient Russia: Monograph. L.: Leningrad State University, 1986. 312 p.
13. **Markovicheva E. B.** The Tradition of Family Education in Ancient Rus IX–XIII centuries: dis. ... cand. ped. sciences. Oryol, 1997. 171 p.
14. Explanatory Paley: Sat. [Trans. A. Kamchatnova]. M.: Consent, 2002. 648 p.
15. Bee. Old Russian translation for: sb. [Ed. A. Moldovan]. M.: Handwritten monuments of ancient Russia, 2008. Vol. 1. 888 p.
16. Bee. Old Russian translation for: sb. [Ed. A. Moldovan]. M.: Handwritten monuments of ancient Russia, 2008. Vol. 2. 640 p.
17. Proverbs. Sayings. Riddles: Sat. M.: Contemporary, 1986. 512 p.
18. Instruction of Vladimir Monomakh: Sat. M.: Olma Media Grupp, 2014. 304 p.
19. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The History of Psychology from System Positions // Systemic Psychology and Sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
20. **Ryzhov B. N.** History of Psychological Thought. Ways and Regularities. M.: Military. Publishing House, 2004. 240 p.
21. **Ryzhov B. N.** Psychological Age Civilization // Systemic Psychology and Sociology. 2016. № 1 (17). P. 79–84.
22. **Sokolov M. V.** Essays on the History of Psychological Views in Russia in XI–XVIII Centuries: Monograph. M.: APN RSFSR, 1963. 420 p.
23. **Tatishchev V. N.** Selected Works. L.: Science, 1979. 464 p.
24. Flower: Manuscript. [BM]: [BI], 80th. XVIII century. 245 liters // Storage Foundation Department of Rare Books PGGPU Fundamental Library, Perm.
25. School and Pedagogy in the Culture of Ancient Russia. Part 1. M.: Publishing House of the DOC, 1992. 208 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2016, № 4 (20)**

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2016, № 4 (20)



РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации (1998) в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации (2009) в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna — Doctor of Psychology, Full professor. Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR MCU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998, Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of MCU, Member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru



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 Mixajlovna — 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



ЖОКИНА Полина Александровна — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

ZHOKINA Polina Aleksandrovna — Post-graduate Student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: pzhokina@yandex.ru



ВАСИЛЬЕВА Ирина Ивановна — кандидат психологических наук, ассоциированный сотрудник лаборатории инженерной психологии и эргономики Института психологии РАН.

VASIL'EVA Irina Ivanovna — PhD (Psychology), Research Associate, Human Factors and Ergonomics Laboratory of the Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.

E-mail: vasirina77@gmail.com



ЛЬВОВА Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ по воспитательной работе.

L'VOVA Svetlana Vladimirovna — PhD (Psychology), Docent, Docent of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University. Deputy Director for the Educational Work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: lvova.c@mail.ru



АРАКЕЛЯН Кирилл Аркадьевич — аспирант кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

ARAKELYAN Kirill Arkad'evich — Post Graduate Student of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru



СЕНКЕВИЧ Людмила Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии факультета психологии Российского государственного социального университета.

SENKEVICH Lyudmila Viktorovna — PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of General, Social and Clinical Psychology Department of the Faculty of Psychology of Russian State Social University.

E-mail: lvsenkevich@mail.ru



САГАЛОВ Мирон Владимирович — доктор психологических наук, академик Российской академии естественных наук, директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Крестьянская застава», психолог Центра психологического консультирования РГСУ.

SAGALOV Miron Vladimirovich — Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Director of the State Organization Centre for Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction «Peasant Zastava», the psychologist of the Center of psychological counseling RSSU.

E-mail: m-1950s@yandex.ru



МЕТЕЛИЦА Андрей Евгеньевич — аспирант кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

METELICA Andrej Evgen'evich — Post-graduate Student of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of Moscow City University.

E-mail: Morpheus666@yandex.ru



БОНКАЛО Татьяна Ивановна — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра Научно-исследовательского института перспективных направлений и технологий Российского государственного социального университета.

BONKALO Tat'yana Ivanovna — Doctor of Psychology, Associate Professor, Senior Research Associate of the Scientific and Educational Center of Research Institution of the Perspective Directions and Technologies, Russian State Social University.

E-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

ГОРБУШИНА Ольга Петровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и культуры религий народов России, факультета международного образования Московского института открытого образования.

GORBUSHINA Ol'ga Petrovna — PhD (Psychology), Associate Professor of History and Religious Culture of Peoples of Russia, Faculty of International Education of the Moscow Institute of Open Education.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru



ЦЫГАНКОВА Мария Николаевна — младший научный сотрудник Научно-образовательного центра Научно-исследовательского института перспективных направлений и технологий Российского государственного социального университета.

CYGANKOVA Mariya Nikolaevna — Junior Researcher of the Scientific and Educational Center of Research Institution of the Perspective Directions and Technologies, Russian State Social University.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru



КОГАН Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

KOGAN Boris Mixajlovich — Doctor of Biology, Full professor, Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: boriskogan@mail.ru



ХАЗИЕВА Татьяна Ивановна — студент магистратуры Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

XAZIEVA Tat'yana Ivanovna — Student of a Master Course of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru



ЧЕРНОВ Дмитрий Николаевич — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова.

CHERNOV Dmitriy Nikolaevich — PhD (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and Pedagogic of Pirogov Russian National Research Medical University.

E-mail: chernov_dima@mail.ru



ТАРАСОВА Анастасия Александровна — аспирант кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

TARASOVA Anastasiya Aleksandrovna — Post-graduate Student of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: tarasova-a9@yandex.ru



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

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

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



ГАЛЮК Наталья Андреевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

GALYUK Natal'ya Andreevna — PhD (Psychology), Docent of Department general psychology and history psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: galuck.natalya@yandex.ru

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2016. № 4 (20)

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: 30.01.2017 г. Формат 70 × 108 1/16.

Бумага офсетная.

Объем 6,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.