

Московский городской педагогический университет

Всероссийское периодическое издание

**СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И СОЦИОЛОГИЯ**

2017

№ 2 (22)

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223–6880

**Москва
2017**

Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ,
2017. № 2 (22). 88 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, Георгиева Росица (Болгария),
Дочкал Владимир (Прага, Чехия), Дубровина Ирина Владимировна,
Казаренков Вячеслав Ильич, Карпова Наталья Львовна, Иванов Денис Васильевич

Редакционный совет

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

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 и 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>

© ГАОУ ВО МГПУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические исследования

Романова Е. С., Абушкин Б. М. Активная жизненная позиция школьников как ведущий фактор личностного самоутверждения	5
Рыжов Б. Н., Столярова Г. И., Машкова Л. А. Динамика мотивационных показателей в старшей школе	14
Валявко С. М., Жокина П. А. Самооценка детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом	24
Борисова В. А. Влияние развития творческого воображения на эмоциональную сферу младших школьников	31
Баранов Е. Г. Динамика формирования ценностно-смысловой сферы личности будущего офицера	38
Немов Р. С., Яценко И. И. Мотивация обучения взрослых людей русскому языку как иностранному	48

История психологии и психология истории

Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в России в XVII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде (<i>продолжение, начало в № 4 (20) 2016</i>)	59
---	----

Мнения

Консон Г. Р. О психологии трагического в искусстве (на примере героев опер и ораторий Г. Ф. Генделя)	74
---	----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2017, № 2 (22)	82
Требование к оформлению статей	87

CONTENTS

Psychological Researches

Romanova E. S., Abushkin B. M. Active Life Position of Students as the Leading Factor of Personal Self-affirmation.....	5
Ryzhov B. N., Stolyarova G. I., Mashkova L. A. Dynamics of Motivational Indicators in High School.....	14
Valyavko S. M., Zhokina P. A. Self-evaluation Attitude of Senior Preschool Children with Bilingualism.....	24
Borisova V. A. The Impact of Development of Creative Imagination in the Emotional Sphere in Younger Schoolchildren.....	31
Baranov E. G. Dynamics of the Formation of the Value-semantic Sphere of the Personality of the Future Officer	38
Nemov R. S., Yatsenko D. A. Adults' Training Motivation in Studying Russian as a Foreign Language.....	48

History of Psychology and Psychology of History

Ivanov D. V., Galyuk N. A. Psychological Idea in Russia in the 17 th Century: to Origin Basic Ideas about Human Opportunities, His Struggle and Labor (<i>the Continuation, the Beginning is in № 4 (20) 2016</i>)	59
--	----

Opinions

Konson G. R. The Psychology of the Tragic in Art (on the Example of Works by G. F. Handel).....	74
--	----

Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2017, № 2 (22)	82
Authors' Handbook.....	87

АКТИВНАЯ ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

*Е. С. Романова,
Б. М. Абушкин,
МГПУ, Москва*

Статья посвящена вопросам формирования активной жизненной позиции школьников на основе освоения психологических технологий личностной самооценки и профессионального самоопределения школьников. Обсуждается содержание и возможность использования системно выстроенной логики организации психологической работы с учащимися на основе их познавательной и созидательной активности, базирующихся на идее достижения максимальной эффективности в своем будущем карьерном развитии.

Ключевые слова: социальные установки; профессиональное развитие; личностные качества; карьерные ориентиры; эмоциональная направленность; интересы; способности.

ACTIVE LIFE POSITION OF STUDENTS AS THE LEADING FACTOR OF PERSONAL SELF-AFFIRMATION

*E. S. Romanova,
B. M. Abushkin,
MCU, Moscow*

The article is devoted to questions of formation of students' active life position on the basis of the development of psychological technologies of personal-esteem and professional self-determination in schoolchildren. The problem of content and the possibility in system line with the logic of the organization of a psychological work with students is discussed based on their cognitive and creative activity, based on the idea of achieving of a maximum efficiency in their future career development.

Keywords: social attitudes; professional development; personal qualities; career guidance; emotional orientation; interests; abilities.

Введение

В настоящее время психологическая работа со школьниками приобретает новое наполнение и характеризуется более высоким уровнем ответственности за различные социальные последствия такой работы. Собственно, психологическая помощь подросткам переходит в новое качество, отличающееся от классического подхода, когда посредством одностороннего диалога с детьми формировались внешние по отношению к ребенку суждения о его психологических возможностях, начиная от когнитивной сферы — восприятия, внимания, памяти, мышления — и поднимаясь

до личностной сферы. При этом, чем сложнее психологические категории, тем более неопределенной становится смысловая часть такой работы для школьника. Зная по итогам диагностики о степени выраженности у них отдельных личностных качеств (в интерпретации той или иной психологической теории личности), школьники остаются один на один со своими интересами в будущем, с особенностями выбора своего поведения в настоящем, накопленным потенциалом социально-психологического развития за прошедшие годы.

В условиях современного мира психологическая работа должна опираться на логическую последовательность формирования со-

циальных интересов школьников, в которых прогнозируемые будущие социальные достижения с учетом уже наработанного багажа личностного развития проходят осознанную (а чаще неосознанную) проверку в повседневной практике [2; 3]. На этой основе выстраиваются настоящие и будущие интересы подростков, идет дальнейшее развитие личностной сферы, складываются качественно новые условия для изменений своей собственной социальной позиции, открываются перспективы для специальной рефлексии своего психологического развития. У подростка формируется интерес к самому себе, своей личности, развивается самосознание. Вместе с тем надо отметить, что уровень притязаний у подростков может быть неадекватен их возможностям в силу отсутствия устойчивых ориентиров при оценке собственных способностей и плохой личной информированности о требованиях к будущим профессиональным навыкам.

Психологическая работа со школьниками в качестве критериальной основы ее эффективности может использовать также понятие «психологическое здоровье» [1; 4]. Различные отклонения в рамках этого понятия чаще всего рассматриваются как следствие неуспешной индивидуальной социализации. Разные формы нарушения социализации личности приводят к возникновению неадекватных самооценок, уровней притязаний, заниженной самооценки, смещению общего эмоционального самочувствия с положительных характеристик в зону отрицательных. Нередко социум (в лице школы, семьи) предъявляет подростку заведомо непосильные для него требования, которым очень трудно соответствовать без существенной личностной перестройки и коррекции своих настоящих и будущих интересов. Это приводит к возникновению внутреннего напряжения, дискомфорта, обиды, вины перед социальными искусственно выстроенными комплексами общественно одобряемого и общественно неодобряемого поведения.

Объединяя все сказанное выше, можно констатировать, что складывающаяся у школьников система ценностей и доминирующие мотивы социального развития

в конечном итоге проходят проверку в процессе их профессионального самоопределения и выбора оптимальных для себя путей карьерного развития.

Необходимость развертывания принципов комплексного подхода в психологической работе со школьниками предопределена появлением новой реальности в социальной сфере и образовательном пространстве. Школьники в настоящее время активно пользуются различными современными технологиями информационных коммуникаций в интернет-пространстве для расширения своего информационного багажа, общения, обмена информацией, решения образовательных задач. Эта деятельность резко повышает их оперативную мобильность в плане оценки и построения себя как личности и гражданина. У них появляется возможность быстрого реагирования на многочисленные социальные контексты современного мира с получением достаточно четкой обратной связи-отклика от значимого для них сообщества.

Комплексная индивидуальная психологическая работа со школьниками предполагает постоянное отслеживание учащимися своей будущей профессиональной перспективы, и это можно рассматривать как ключевой момент в достижении эффективности работы по социализации и гражданскому становлению подростка при формировании психологических механизмов противодействия негативным воздействиям и внедрению в молодежную среду различных идей, ценностей и ориентиров, противоречащих социальным устоям общества и государства. Навыки критического отношения и правильной оценки современного социального мегапространства выступают определяющим условием успешного обучения во всех звеньях общего и профессионального образования и, соответственно, успешного формирования себя как будущего профессионала.

На этапе выбора школьниками своего профессионального пути они должны ориентироваться на современные требования к специалистам, которые в целом ориентированы на высокий уровень профессионализма; личностный потенциал и личностные достижения претендентов; показатели социальной

активности и достижения в социальной сфере [5]. По всем этим составляющим необходимо вести целенаправленную, индивидуализированную психологическую работу со школьниками, итогом которой должны стать объективные данные соответствия выпускников школ определенному классу профессий. Такая работа имеет высокую значимость для школьников, позволяя им максимально плодотворно использовать школьные годы для осмысления и развития необходимых для конкурентной борьбы профессиональных качеств.

В статье представлен опыт организации индивидуальной психологической работы со школьниками, основанный на обобщенных показателях, связанных с социальными установками на будущее, учитывающих особенности развития в настоящем и опирающихся на уже сформированный личностный потенциал в прошлом. Данные показатели имеют реальную основу, поскольку они сформированы на базе факторных технологий статистической обработки большого массива данных диагностики особенностей социализации и личностного развития подростков 13–14 лет, обучающихся в средней школе.

Исходя из факторных исследований особенностей ответов 195 учащихся на вопросы четырех личностных опросников, были выделены четыре группы показателей, характеризующих социальные установки школьников, эмоциональную направленность личности, устойчивые личностные качества и мотивацию работы школьника в Интернете.

Социальные установки школьника в контексте его будущих предпочтений

На основе данных опросника, направленного на выявление предпочтений личности в выборе профессионального пути и построении карьеры (включающего 20 вопросов), был проведен факторный анализ, который позволил выделить шесть наиболее общих социальных установок подростка, формирующих его будущий профессиональный выбор (см. рис. 1).

Предпочтительность для учащегося конкретных социальных установок определяется

диапазоном числового значения каждого показателя:

- баллы более 7 свидетельствуют, что выбор школьника достаточно полно соответствует его устремлениям;

- баллы от 4 до 7 — школьник не определился, ему не хватает опыта для оценки своих возможностей;

- баллы менее 4 — школьнику эта социальная позиция не подходит.

Как следует из примера, подросток ориентируется в будущем на полное раскрытие своих способностей, гармоничное распределение сил в разных социальных сферах, предпочитает свободу творчества и сферы искусства, а также отдает себе отчет о необходимости относиться ко всему с высокой ответственностью.

Эмоциональная направленность личности школьника в контексте его настоящей жизненной позиции

На основе данных, полученных с помощью сокращенного варианта опросника Б. И. Додонова по изучению эмоциональной направленности личности (включающего 29 вопросов), был проведен факторный анализ, который позволил выделить семь обобщенных эмоциональных переживаний, связанных как с активной, так и с пассивной жизненной позицией школьников. Выраженность этих переживаний у каждого учащегося отражает его реальные ценностные установки и является устойчивым индикатором текущих интересов школьника (см. рис. 2).

Баллы от 1,4 до 2 свидетельствуют о значимых эмоциональных переживаниях; баллы от 0,8 до 1,4 — эмоциональные переживания свойственны школьникам периодически; баллы от 0 до 0,8 — соответствующие эмоциональные переживания для школьника нехарактерны.

В соответствии с приведенными на рисунке 2 результатами видно, что для учащегося наиболее характерна направленность на дружелюбие, стремление к общению; он предпочитает излишне не напрягаться и находиться в состоянии физического



Рис. 1. Пример выраженности социальных установок конкретного школьника



Рис. 2. Пример выраженности эмоциональных переживаний конкретного школьника

комфорта и общей удовлетворенности, связанной с определенными успехами в учебе, вместе с тем его преследует чувство напряженности, ожидание неприятностей. Необходимо сразу отметить, что представленная здесь жизненная позиция школьника заметно расходится с вышепоказанными устремлениями подростка. Подросток демонстрирует в целом пассивную тактику своего социального поведения, которая, исходя из жизненной практики, может помешать ему в достижении выбранных целей.

Устойчивые личностные качества школьника по пяти социально важным аспектам в контексте его личностного потенциала, накопленного в прошлом

На основе данных опросника, разработанного с опорой на личностную теорию К. Г. Юнга (68 вопросов) в соответствии с ключами к методике, были выделены наиболее характерные для школьника личностные качества (отдельно по каждому из пяти

социальных аспектов) (см. рис. 3). Предпочтительная форма поведения школьника определяется содержанием либо верхней, либо нижней из двух полярных характеристик, по которой школьник набрал более 50 %.

Как следует из примера, наш подросток в основном сдержанный и замкнутый, предпочитает придерживаться конкретных фактов, не склонен противостоять жизненным коллизиям, стремится к порядку и завершенности, демонстрирует определенное упрямство в отстаивании своих интересов. Складывающийся личностный профиль учащегося в значительной части объясняет его текущую жизненную позицию (см. рис. 2), однако вступает в противоречие с его социальными установками.

Мотивы работы школьников в Интернете

Полученные по трем диагностическим направлениям данные, отражающие нацеленность на будущее, предпочтения в настоящем

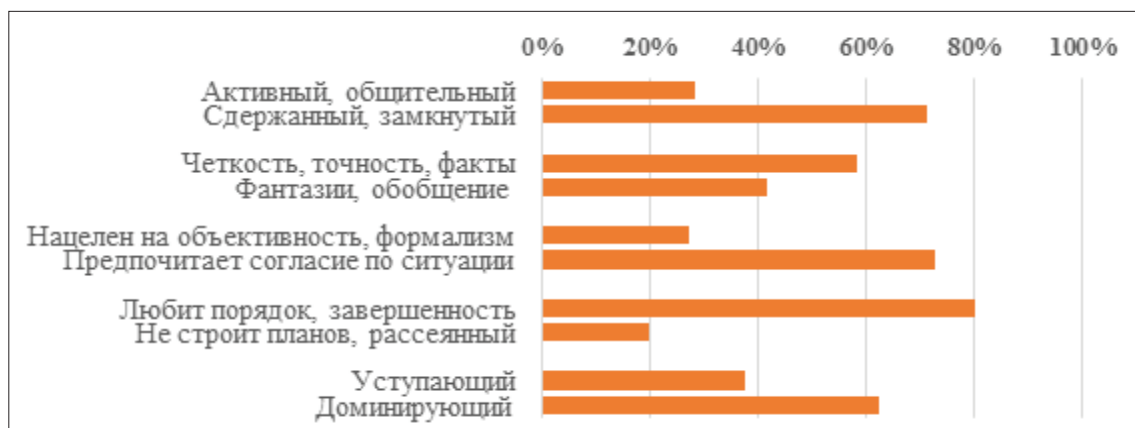


Рис. 3. Пример выраженности личностных качеств конкретного школьника

и достигнутое в прошлом, показывают, что подростку необходимо серьезно изменить свою текущую жизненную позицию, иначе достижение его целей будет под вопросом.

Аналогичный анализ персональных результатов других конкретных школьников позволяет выделить основные зоны «нестыковки» данных и конкретизировать направления преимущественного развития.

Разговор о предпочтительных направлениях развития школьника для достижения им гармонии между своими интересами, способностями и личностным потенциалом в значительной мере связан с его осознанием имеющихся противоречий и пониманием необходимости целенаправленного развития недостающих качеств.

Итоги самооценки школьника порождают его активность в удовлетворении значимых для него потребностей. Наиболее удобный для школьника маршрут экспериментирования со своими неудовлетворяющими его качествами связан с интернет-пространством, его гипервозможностями в информационном взаимодействии и социальном моделировании реального мира.

Учащимся были предложены 10 утверждений, предлагающих некоторое объяснение причин активного пребывания подростков в Интернете. Школьники либо соглашались с ними, либо нет. По совокупности ответов 195 респондентов был проведен факторный анализ, выявивший четыре доминирующих фактора, представляющих конечные цели посещения школьниками Интернета (см. табл. 1–2).

Как следует из графика на рисунке 4, основной целью подростка, рассматриваемого на примерах выше, является личностное самоутверждение и освобождение от стресса. Данный вывод отчетливо свидетельствует о высокой рефлексии подростком своих наиболее уязвимых качеств и высокой избирательности в достижении своих интересов посредством интернет-среды.

В таблице 3 представлены результаты, отражающие общий процент школьников, согласных с утверждениями, объясняющими их пребывание в Интернете. Данные числовые показатели свидетельствуют, на наш взгляд, о высокой потребности учащихся испытывать и развивать свои личностные и социальные качества.

Самостоятельная работа школьников по анализу своих персональных результатов

1. Учащимся предлагается оценить общую картину своих результатов в целом. Работа выполняется в соответствии со следующей инструкцией.

«А) Если ваши результаты по большинству шкал ниже значимого, высокого уровня и только отдельные показатели в зоне высокого результата, вы демонстрируете высокую избирательность в отношении своего будущего, как оно видится вам в настоящем. За таким выбором стоит уже имеющийся у вас потенциал развития на сегодняшний день, и вы его осознаете. Ваше дальнейшее развитие в последующие годы может укрепить ваш

Таблица 1

Факторный анализ, отражающий особенности социальной перцепции школьниками интернет-пространства

<i>Повернутая матрица компонентов</i>				
	Компонент			
	1	2	3	4
1. У меня больше друзей в Сети, чем в реальной жизни	-,029	,064	,850	,178
2. Я воспринимаю себя в Интернете иначе, чем в реальной жизни	,774	,117	,015	,147
3. У меня часто возникает потребность в оценке информации, получаемой из Интернета	-,023	,123	-,085	-,853
4. Обычно я чувствую себя комфортней в Сети, чем в реальной жизни	,448	-,192	,576	-,175
5. Порой, после длительного пребывания в Сети, у меня возникает страх (или чувство незащищенности) перед окружающей действительностью	,280	-,549	-,078	,334
6. В Интернете я реализуюсь как личность лучше, чем в реальной жизни	,560	-,030	,336	-,088
7. Обычно я не переношу виртуальные знакомства в реальность	,212	,712	-,118	-,013
8. В Интернете можно не следить за правилами, принятыми в реальной жизни	,278	,408	-,006	,423
9. Когда я в Интернете, я другой, чем в реальной жизни	,721	,088	,052	,246
10. Находясь в Интернете, я чувствую себя частью чего-то большего	,521	-,468	-,142	-,137

Таблица 2

Выявленные доминирующие мотивы пребывания в Интернете

1-й фактор	Доминирующий мотив работы в Интернете	Личностное самоутверждение и развитие
2-й фактор	Отношение к среде Интернета	Облегчение социальных контактов
3-й фактор	Доминирующий мотив работы в Интернете	Освобождение от стресса
4-й фактор	Доминирующий мотив работы в Интернете	Неконтролируемое поведение



Рис. 4. Пример доминирующих мотивов пребывания в Интернете конкретного подростка

Таблица 3

Ответы по 10 вопросам анкеты об отношении к Интернету (по возрастным группам)

		Годы обучения			Всего
		8-е классы	9-е классы	10-е классы	
У меня больше друзей в Сети, чем в реальной жизни	Не согласен	77,6 %	81,8 %	76,3 %	78,7 %
	Согласен	22,4 %	18,2 %	23,7 %	21,3 %
Я воспринимаю себя в Интернете иначе, чем в реальной жизни	Не согласен	69,7 %	65,5 %	71,1 %	68,6 %
	Согласен	30,3 %	34,5 %	28,9 %	31,4 %
У меня часто возникает потребность в оценке информации, получаемой из Интернета	Не согласен	41,3 %	36,4 %	34,2 %	38,1 %
	Согласен	58,7 %	63,6 %	65,8 %	61,9 %
Обычно я чувствую себя комфортней в Сети, чем в реальной жизни	Не согласен	88,2 %	74,5 %	86,8 %	83,4 %
	Согласен	11,8 %	25,5 %	13,2 %	16,6 %

		Годы обучения			Всего
		8-е классы	9-е классы	10-е классы	
Порой, после длительного пребывания в Сети, у меня возникает страх (или чувство незащищенности) перед окружающей действительностью	Не согласен	96,1 %	96,4 %	94,7 %	95,9 %
	Согласен	3,9 %	3,6 %	5,3 %	4,1 %
В Интернете я реализуюсь как личность лучше, чем в реальной жизни	Не согласен	88,0 %	76,4 %	97,4 %	86,3 %
	Согласен	12,0 %	23,6 %	2,6 %	13,7 %
Обычно я не переношу виртуальные знакомства в реальность	Не согласен	50,0 %	30,9 %	44,7 %	42,6 %
	Согласен	50,0 %	69,1 %	55,3 %	57,4 %
В Интернете можно не следить за правилами, принятыми в реальной жизни	Не согласен	63,2 %	58,2 %	68,4 %	62,7 %
	Согласен	36,8 %	41,8 %	31,6 %	37,3 %
Когда я в Интернете, я другой, чем в реальной жизни	Не согласен	75,0 %	72,7 %	81,6 %	75,7 %
	Согласен	25,0 %	27,3 %	18,4 %	24,3 %
Находясь в Интернете, я чувствую себя частью чего-то большего	Не согласен	82,9 %	65,5 %	78,9 %	76,3 %
	Согласен	17,1 %	34,5 %	21,1 %	23,7 %

выбор, сделать его более осознаваемым, а может (благодаря новым знаниям) изменить его, и вы выйдете на другие предпочтения.

Б) Если ваши результаты таковы, что почти по всем показателям вы вышли на высокий уровень, вы еще «открыты» для конкретного проектирования своей будущей профессии и вас в будущем может увлечь любая из них и стать для вас далее уже осознанным выбором. Не стоит торопиться с выбором, однако и не следует упускать из виду возможные варианты этого выбора.

В) Возможен вариант, когда все ваши результаты ниже значимого, высокого уровня (здесь может проявиться ваша высокая требовательность к себе и нежелание делать какой-либо выбор сейчас). Вы еще не осознаете свои собственные конкретные интересы — это вопрос будущего».

2. Далее оценивается близость выбора к одному из представленных ниже четырех карьерных направлений (см. табл. 4) по трем аспектам (нацеленность на будущее, предпочтения в настоящем и достигнутое в прошлом), в соответствии с инструкцией: «Эти карьерные предпочтения отражают то, к чему вы должны стремиться, что вы должны для этого делать сейчас и какие качества для этого вам нужны. По итогам сравнения ваши

реальные профили результатов покажут вам, на что вы претендуете и насколько вы готовы добиваться своей цели».

Итогом выполненной учащимся работы становится новое знание о путях и подходах сознательного контроля за всеми составляющими своего развития с ориентацией на конкретные цели в будущем.

Заключение

Организация индивидуальной психологической работы со школьниками, основанной на обобщенных показателях, связанных с социальными установками на будущее, учитывающих особенности развития в настоящем и опирающихся на уже сформированный личностный потенциал в прошлом, позволяет через технологии личностного самоутверждения конструктивно развивать активную жизненную позицию школьников.

Выделенные показатели оценки социальной и личностной позиции школьников характеризуют реальное проблемное поле социального становления школьников и поэтому представляют несомненный интерес для продолжения работ в данном направлении.

Таблица 4

Профили социально-личностных предпочтений по четырем основным карьерным направлениям

	I	II	III	IV
СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ШКОЛЬНИКА				
Лидерство, влияние, предпринимательство		✓		✓
Ответственность в преодолении проблем	✓	✓		
Стабильность в профессии и жизни	✓		✓	
Полное раскрытие своих способностей	✓		✓	✓
Гармония с другими своими интересами		✓	✓	
Свобода творчества в искусстве				✓
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ				
Увлеченность учебной, борьба за результаты	✓			✓
Стремление к лидерству и превосходству	✓	✓		✓
Дружелюбие, стремление к общению			✓	
Напряженность, ожидание неприятностей		✓		✓
Чувство уважения и признательности	✓			
Веселье, нежелание напрягаться			✓	
Физический комфорт и удовлетворенность		✓	✓	
УСТОЙЧИВЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА				
Активный, общительный	✓		✓	✓
Сдержанный, замкнутый		✓		
Четкость, точность, факты	✓	✓		✓
Фантазии, обобщение			✓	
Нацелен на объективность, формализм	✓			
Предпочитает согласие по ситуации		✓	✓	✓
Любит порядок, завершенность	✓	✓		
Не строит планов, рассеянный			✓	✓
Уступающий			✓	
Доминирующий	✓	✓		✓

Примечание к таблице 4:

I направление — стремление к высокому профессионализму;

II направление — стремление к лидерству;

III направление — многообразие интересов;

IV направление — предпринимательство, внутренняя свобода

Литература

1. Дубровина И. В. Формирование личности старшеклассника. М.: Академия, 1999. 180 с.
2. Овчаренко Л. Ю. Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 44–56.
3. Романова Е. С. Психологический анализ проблемы успешности профессиональной карьеры одаренных учащихся // Системная психология и социология. 2015. № 4 (16). С. 5–12.
4. Романова Е. С., Абушкин Б. М. Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 5–11.
5. Романова Е. С. 147 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. М.: Аспект Пресс, 2011. 416 с.

References

1. **Dubrovina I. V.** Forming of a personality of high school. M.: Academy, 1999. 180 p.
2. **Ovcharenko L. Yu.** Problems of the success of socio-psychological adaptation of adolescents in the modern environment // System psychology and sociology. 2015. № 1 (13). P. 44–56.
3. **Romanova E. S.** Psychological analysis of the problem of a professional career success in gifted students // System psychology and sociology. 2015. № 4 (16). P. 5–12.
4. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Mental health system as a factor of socialization of students // System psychology and sociology. 2015. № 1 (13). P. 5–11.
5. **Romanova E. S.** 147 Popular professions. Psychological analysis and job description. M.: Aspect Press, 2011. 416 p.

ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Б. Н. Рыжов,
МГПУ, Москва,
Г. И. Столярова,
лицей № 1533, Москва,
Л. А. Машкова,
МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва,

Статья посвящена лонгитюдному исследованию мотивации старших подростков в начальном и завершающем периодах обучения в старшей школе. В исследовании, выполненном с использованием теста системного профиля мотивации (СПМ), показано существование на завершающем этапе обучения в школе тренда мотивационных показателей в сторону антропоцентрической мотивации с доминированием познавательной мотивации, а также мотивации защиты своего «Я» и самосохранения. Эти тенденции наблюдаются на фоне депрессии социоцентрических видов мотивации — альтруизма, нравственности и самореализации.

Ключевые слова: системная психология; системный профиль мотивации; системная периодизация развития; старший подростковый возраст; ранняя юность; антропоцентрическая мотивация; социоцентрическая мотивация; самореализация; нравственность; познавательная мотивация; защита «Я»; самосохранение.

Введение

Развитие мотивационной сферы в подростковом и юношеском возрасте традиционно привлекает внимание специалистов в области возрастной и педагогической психологии. В ставших в настоящее время классическими трудах Л. С. Выготского [1] и Л. И. Божович [2] переход от старшего подросткового возраста к юности связывается с редукцией многих прежних интересов и утверждением новой мотивационной структуры, которая теперь все больше отражает формирующееся мировоззрение подростка. В сравнительно короткий период времени соотношение мотивов приобретает иерархический характер, становясь ядром личности молодого человека.

Существует обширная литература, посвященная описанию мотивационной сферы раннего юношеского возраста и ведущим мотивационным тенденциям этого периода [3; 5; 6]. Тем не менее ряд причин заставляют вновь и вновь возвращаться к этой, казалось бы, весьма обстоятельно изученной теме. Прежде всего это связано с несовершенством теорий мотивации, на которых строилась большая часть проведенных исследований. Значительная их часть — лишь умозрительные концепции, не имеющие строго научного обоснования. Неизбежным следствием такого обстоятельства является чрезмерное разнообразие используемого

методического аппарата, затрудняющего сопоставление данных, полученных разными исследователями.

Немаловажное значение имеет и то, что формирование мотивационной сферы при переходе от подросткового возраста к юности подчиняется не только возрастному фактору, но несет отпечаток множества внешних обстоятельств, прежде всего исторических, создающих во многом уникальную ситуацию развития каждого нового поколения.

Исходя из вышеизложенного, целью настоящей работы явилось лонгитюдное исследование системного профиля мотивации московских старшеклассников.

Методика

Лонгитюдное исследование динамики мотивационной сферы в старшей школе было проведено в период 2011–2014 годов на базе лицея информационных технологий № 1533 г. Москвы¹. Исследование включало два среза,

¹ Лицей № 1533 является средним учебным заведением, в котором на постоянной основе осуществляется сотрудничество с ведущими вузами страны, включая факультет вычислительной математики и кибернетики Московского государственного университета, Высшую школу экономики, Российский государственный университет нефти

в ходе каждого из которых по единой схеме проводилась оценка мотивационного профиля обследуемых. В первом обследовании (2011 г.) приняло участие 123 подростка — учащихся 8-х классов лица, в том числе 49 девушек и 74 юноши. Во втором обследовании (2014 г.) принимали участие те же учащиеся, достигшие 11-го класса (к этому времени группа обследуемых сократилась до 106 человек). В качестве тестового инструмента использовался тест системного профиля мотивации (СПМ) [8: с. 41–43], основанный на поэтапном ранжировании обследуемым 32 ценностей, соотнесенных с выделяемыми системной психологией восемью видами мотивации. По результатам тестирования в ходе первого и второго обследования строились индивидуальные профили мотивации для каждого подростка.

Результаты исследования

На рисунке 1 приведены усредненные по всей группе обследуемых профили мотивации подростков, полученные в ходе первого и второго обследований. Как видно из этого рисунка, в выпускном классе имел место тренд показателей в сторону антропоцентрической мотивации при этом профили мотивации в первом и втором срезах лонгитюдного исследования сохраняли большую степень подобия. Основная тенденция изменения мотивационных показателей школьников в период их обучения в старших классах заключалась в относительном возрастании индексов познавательной мотивации, а также мотивации защиты своего «Я» и самосохранения, происходящем на фоне снижения социоцентрических, как принято считать, «высших» видов мотивации — альтруизма, нравственности и самореализации.

При этом для большинства показателей (исключая мотивацию самореализации)

различия данных, полученных в 8 и 11 классах, оказались статистически значимыми (t -критерий, $p < 0, 01$).

Различия показателей, обусловленные половой принадлежностью обследуемых, проявили себя в относительно большей выраженности антропоцентрической мотивации у юношей (см. рис. 2) при одновременно большей выраженности мотивации сохранения у девушек. Среди частных тенденций следует отметить корреспондирующую динамику мотивационных показателей у юношей и девушек по таким полярным шкалам, как «познание» — «альтруизм» и «витальность» — «нравственность». Так, например, отражением более высоких индексов познавательной мотивации у юношей были столь же более высокие индексы мотивации альтруизма у девушек, а большая выраженность витальной мотивации у юношей находила свое отражение в большей выраженности нравственной мотивации у девушек. Однако во всех случаях половые различия мотивационных показателей лишь указывали на тенденцию, не достигая статистически значимого уровня.

На первый взгляд, полученные данные находятся в противоречии с представлением о быстро идущей социализации человека в эпоху отрочества и ранней юности, которая в корне ломает прежние стереотипы. Однако анализ ситуации развития современного школьника дает объяснение обнаруженным мотивационным тенденциям. С позиции системной психологии главным содержанием рассматриваемого возрастного этапа, его психологической доминантой являются становление и развитие личности подростка [7: с. 171–172]. Именно с этим связано значимое возрастание в выпускном классе индекса познавательной мотивации, понимаемой как тенденция увеличения элементов системы личности. Согласно системной периодизации развития, эпоха юности охватывает период от 13 до 24 лет [7: с. 180–182]. Таким образом, возраст учащихся выпускных классов, в среднем составляющий 17 лет, вплотную приближается к медианному времени эпохи, т. е. к тому моменту, когда ее мотивационные особенности выражены наиболее ярко.

и газа имени И. М. Губкина и др. В лицее учатся подростки, успешно прошедшие вступительные конкурсные испытания по математике. Все выпускники лица проходят трехлетний цикл профильной подготовки в предметной области «Математика, информатика и информационные технологии».

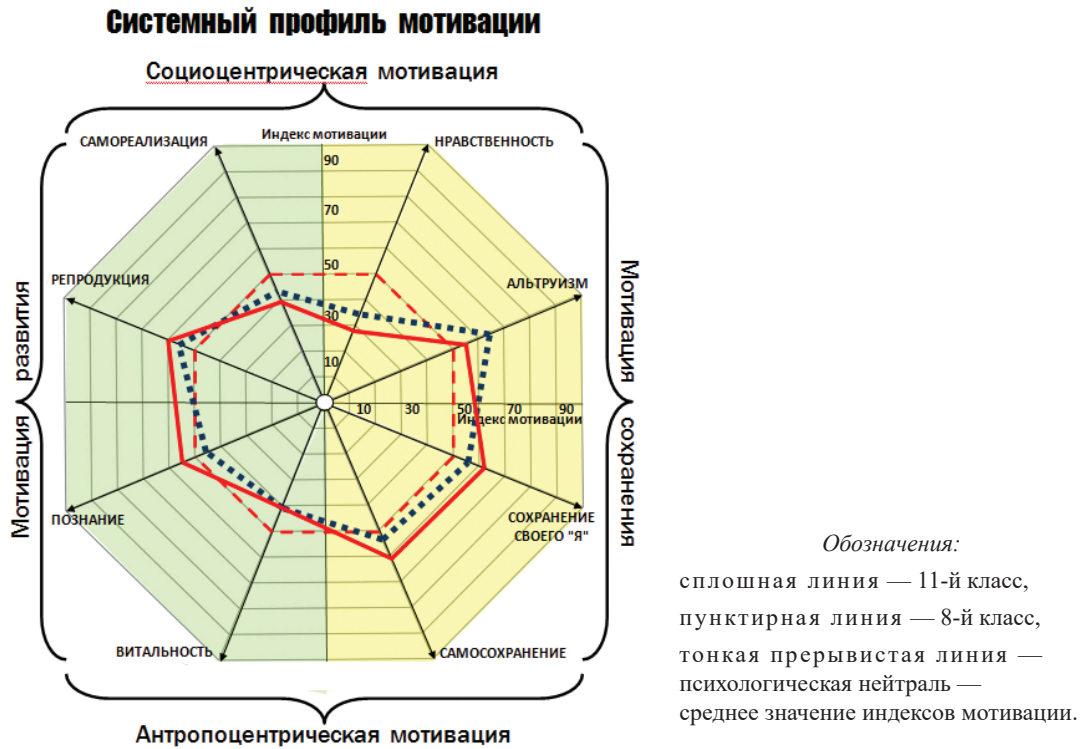


Рис. 1. Динамика общегрупповых значений мотивационного профиля в лонгитюдном исследовании

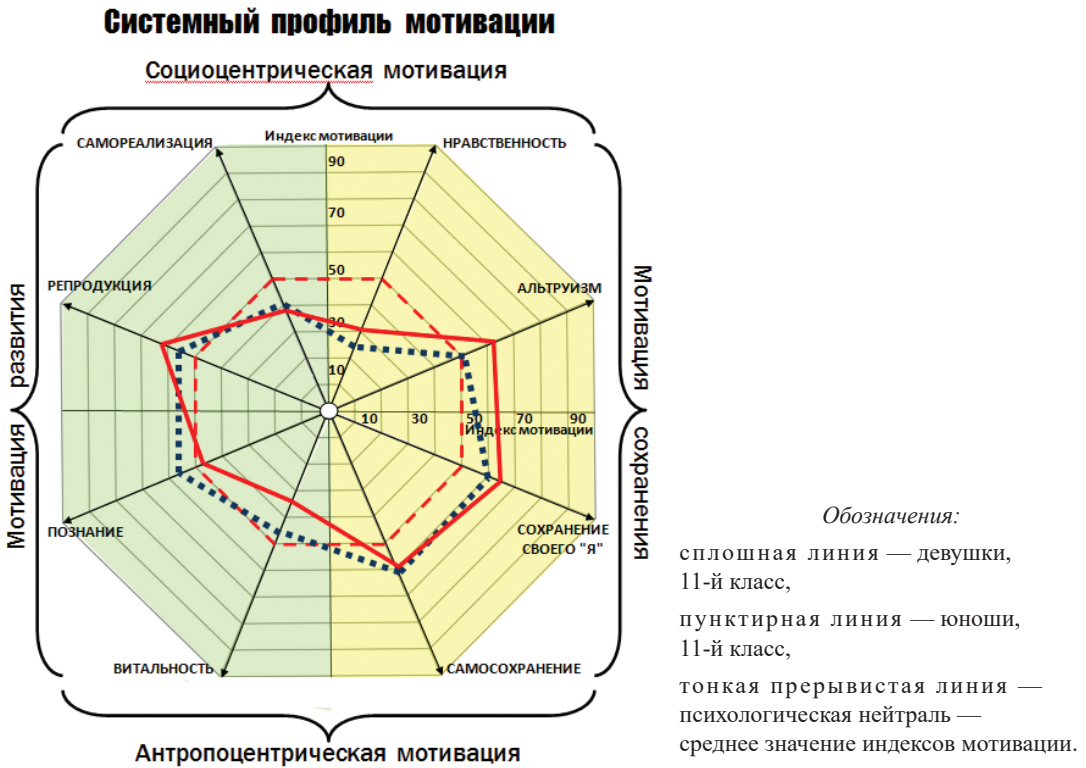


Рис. 2. Усредненные значения мотивационного профиля девушек и юношей на завершающем этапе обследования

Объективным проявлением этих особенностей становится переход индекса познавательной мотивации через психологическую нейтраль и приобретение ею статуса доминирующего вида мотивации (см. рис. 1).

Другим доминирующим видом является репродуктивная мотивация, чья роль в мотивационном профиле человека непрерывно возрастает в эпоху юности, достигая пиковых значений в последующую эпоху молодости (25–36 лет). Относительная отдаленность этой эпохи обуславливает сглаженную тенденцию к росту репродуктивной мотивации. При этом у девушек пик репродуктивной мотивации наступает раньше, чем у юношей, с чем связаны отмеченные половые различия этого вида мотивации.

Выраженные в юношеском возрасте потребности в самоуважении, а также в независимости и свободе становятся главными факторами, определяющими возрастание мотивации самосохранения и мотивации защиты «Я», представляющей с позиции системной психологии тенденцию к сохранению информационной структуры личности.

Если динамика видов мотивации, имеющих тенденцию к возрастанию, главным образом обусловлена возрастной ситуацией развития подростка, негативная динамика других видов мотивации в значительно большей мере отражает своеобразие исторической эпохи и морали современного общества. Наиболее ярко эта ситуация обнаруживает себя в динамике нравственной мотивации, представляющей с позиций системной психологии тенденцию к сохранению информационной структуры общества. Депрессивный уровень нравственной мотивации характерен для большинства возрастных групп практически в течение всего постсоветского периода развития российского общества. В этих условиях уже упомянутое свойственное юности стремление к свободе и независимости закономерно приводит многих представителей молодого поколения к дистанцированию от общественных институтов, демонстративному индивидуализму и отстраненному отношению к общественным ценностям.

Схожая ситуация наблюдается и в отношении мотивации альтруизма. На смену

свойственной подростку потребности групповой принадлежности, обусловившей высокие индексы мотивации альтруизма в 8-м классе, к моменту окончания школы приходят новые реалии. Молодой человек, планирующий поступление в престижный вуз, что было характерным для абсолютного большинства обследуемых — выпускников престижного московского лицея, часто оказывается перед необходимостью резко ограничить общение со сверстниками. Особенно это касается непосредственного, сопряженного с яркими эмоциональными переживаниями живого общения, альтернативой которому все чаще становится коммуникация в социальных сетях. В итоге ограничение общения и связанное с этим ослабление эмоциональных контактов со сверстниками обуславливает уменьшение индексов альтруизма в мотивационном профиле старшеклассника.

Наконец, еще одним видом мотивации с негативной динамикой становится мотивация самореализации. В целом, как указывал еще А. Маслоу [4], депрессивный уровень этого вида мотивации является нормой для большинства. Тем не менее, учитывая, что одной из важнейших задач лицейского образования является всемерное развитие творческого потенциала подростка, индексы мотивации самореализации лицейстов в 8-м классе находились на достаточно высоком уровне. Однако на завершающем этапе школьного обучения расстановка учебных приоритетов существенно изменяется. Перед выпускником теперь не стоит прежняя задача максимального раскрытия своих возможностей и занятия достойного места в группе благодаря успешному выполнению различных творческих проектов и заданий. Вместо этого перед ним встает «взрослая» цель накопления знаний и интенсивной подготовки для поступления в вуз. Смена ценностных приоритетов, в ходе которой интересы саморазвития уступают место более прагматическим ценностям, приводит к депрессии индекса мотивации самореализации.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет внести ряд современных уточнений к базовым представлениям об особенностях мотивационной сферы периода ранней юности, вытекающим из традиций отечественной школы возрастной психологии. Прежде всего это относится к отсутствию выраженных различий контура профиля мотивации на начальном и завершающем этапах обучения в старшей школе. Как показало

исследование, наиболее заметной мотивационной тенденцией этого периода стал тренд показателей в сторону антропоцентрических видов мотивации. Его проявлением, при незначительном росте индексов репродуктивной мотивации, становится сдвиг приоритетов в сторону познавательной мотивации, а также мотивации самосохранения и защиты своего «Я». Одновременно имеет место тенденция к депрессии социоцентрических видов мотивации — альтруизма, нравственности и самореализации.

Литература

1. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. **Кон И. С.** Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 252 с.
4. **Маслоу А.** Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой; науч. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
5. **Обухова Л. Ф.** Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
6. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 651 с.
7. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
8. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.

DYNAMICS OF MOTIVATIONAL INDICATORS IN HIGH SCHOOL¹

B. N. Ryzhov,
MCU, Moscow,
L. A. Mashkova,
Lomonosov MSU, Moscow,
G. I. Stolyarova,
Lyceum № 1533, Moscow

The article is devoted to a longitudinal study of senior adolescents' motivation in the initial and final periods of their study in high school. Being based on the system profile motivation test (SPM) the study has shown the existence of a motivational indicators trend in high school students expressed in an anthropocentric motivation at the final stage of their schooling with the domination of cognitive motivation and the motivation of protection of «Self» and «Self-preservation». These trends are observed against the background of the reduction in the sociocentric types of motivation — an altruism, morality and self-realization.

Keywords: system psychology; system motivation profile; system periodization of the development; senior adolescence; early youth; anthropocentric motivation; sociocentric motivation; self-actualization; moral reasoning; cognitive motivation; protection of «Self»; self-preservation.

Introduction

The evolution of motivational sphere in adolescence and youth age has traditionally attracted the attention of experts in the field of developmental and educational psychology. In the classical, time-proved works by L. S. Vygotsky [1] and L. I. Bozhovich [2] the transition from senior adolescence to youth is connected with the reduction of many earlier interests and the formation of the new motivation structure which from that moment on starts to reflect the adolescent's world outlook to an increasingly greater degree. Over a comparatively short period of time the correlation of motives acquires a hierarchical character forming the core of a young person's personality.

There exists copious literature devoted to the description of motivational sphere of early adolescence and major motivational tendencies of this period [3; 5; 6]. Nevertheless, for a number of reasons we recur — over and over again — to the issue which appears to have been quite thoroughly studied. This is primarily concerned with the imperfection of motivation theories on which the major part of the conducted research is based. A considerable amount of these theories present highly speculative conceptions that do not provide a strict scientific basis; the inevitable consequence of this is the excessive diversity of methodological toolbox impeding the collation of data obtained by different researchers.

No less important is the fact that the formation of motivational sphere during the transition from senior adolescence to youth is subject not only to the age factor, but also bears traces of a number of extraneous circumstances, predominantly historical ones, creating for the most part a unique situation of development for every new generation.

With this in view, the aim of the present work has become a longitudinal study of the system motivation profile of Moscow high school students carried out over the period of 2011–2014.

Research Methodology

The longitudinal study of the dynamics of motivation sphere in high school was carried out over the period of 2011–2014 on the basis of Moscow Lyceum of Informational Technologies № 1533¹.

¹ Lyceum 1533 is an institution of secondary education that works in close co-operation with top Russian universities including Faculty of Computational Mathematics and Cybernetics of Moscow State University named after M. V. Lomonosov, Higher School of Economics, Russian State University of Oil and Gas named after I. M. Gubkin and others. The students of the Lyceum are supposed to have successfully passed entrance tests in mathematics. All Lyceum students take a three-year course of profile training entitled «Mathematics, Informatics and Informational Technologies».

¹ Перевод с русского на английский Л. А. Машковой.

The research included two stages, and in each of them the motivation profile of the surveyed students was evaluated according to a unified pattern. 123 adolescents, all of them eighth formers, 49 girls and 74 boys, were surveyed during the first stage (2011). In the second survey (2014) the same students who had reached the eleventh form took part (by that time the surveyed group had diminished to 106 persons). As a toolkit we used the test of system profile motivation (SPM) [8: p. 41–43] based on staged, step-by-step ranging, by a surveyed person, of 32 values which are correlated with 8 types of motivation singled out in the systems psychology. Based on tests' results obtained during the first and the second survey individual motivation profiles for each adolescent were built.

Research Results

In Figure 1 we can see the surveyed group averaged motivation profiles of students obtained during the first and the second survey. As it can be seen from this figure, in the graduating class the indicators shifted towards anthropocentric motivation while motivation profiles in the first and second stages of the longitudinal study maintained a great degree of semblance. The key tendency of change in motivation indicators of students during their study in high school consisted in the relative increase of indices of cognitive motivation, as well as motivations of protection of «Self» and self-preservation occurring against the background of decrease of sociocentric — traditionally regarded as «supreme» — types of motivation, videlicet, altruism, morality and self-realization.

It should also be taken into account that for the major part of these indicators (excluding the motivation of self-actualization) the differences in data obtained in 8th and 11th forms proved statistically significant (*t*-criteria, $p < 0.01$).

The differences of indicators conditioned by gender of the surveyed students were revealed in relatively greater intensity of anthropocentric motivation among young men (see Fig. 2) while girls at the same time demonstrated a greater degree of motivation of self-preservation. Among less significant tendencies it is necessary to point out the corresponding dynamics of motivation

indicators among young men and girls on such polar scales as cognition — altruism and vitality — morality. Thus, for example, higher indices of cognitive motivation among young men corresponded to the similarly high indices of motivation of altruism among girls, whereas a greater intensity of motivation of vitality among young men echoed greater degree of motivation of morality among girls. However, in all cases sex differences of motivation indicators remained at the level of a tendency, not reaching statistically significant level.

At first sight the data obtained contradict the idea of quick socialization of a person in the period of adolescence and early youth which radically breaks former stereotypes. Nevertheless, the analysis of the developmental situation of a present-day school student renders an explanation for the revealed motivation tendencies. From the point of view of systems psychology the achievement of personhood and the development of a teenager's personality constitute the main substance of the age period under consideration and act as its psychological dominant [7: p. 171–172]. It is exactly with this that we connect, in the graduating class, a significant increase of the index of cognitive motivation viewed as a tendency towards the growing number of elements of the system of personality. In accordance with the system periodization of development, the period of youth embraces the age 13 to 24 [7: p. 180–182]. Thus, the age of students of graduating classes (which on average comprises 17 years) comes very close to the median time of the youth period, i.e. to the moment when its motivational features are manifested in the most salient way. The objective revelation of these features becomes the transition of cognitive motivation index across the common psychological neutral point when it acquires the status of the dominating type of motivation (see Fig. 1).

Another dominating type of motivation is reproduction motivation whose role in the motivational profile of a person is incessantly increasing in the epoch of youth reaching its peak indicators in the subsequent epoch of juvenility (age 25–36). Relative remoteness of this epoch determines a smoothed tendency towards the growth of reproduction motivation. Against this background, the peak of reproduction motivation among girls occurs earlier

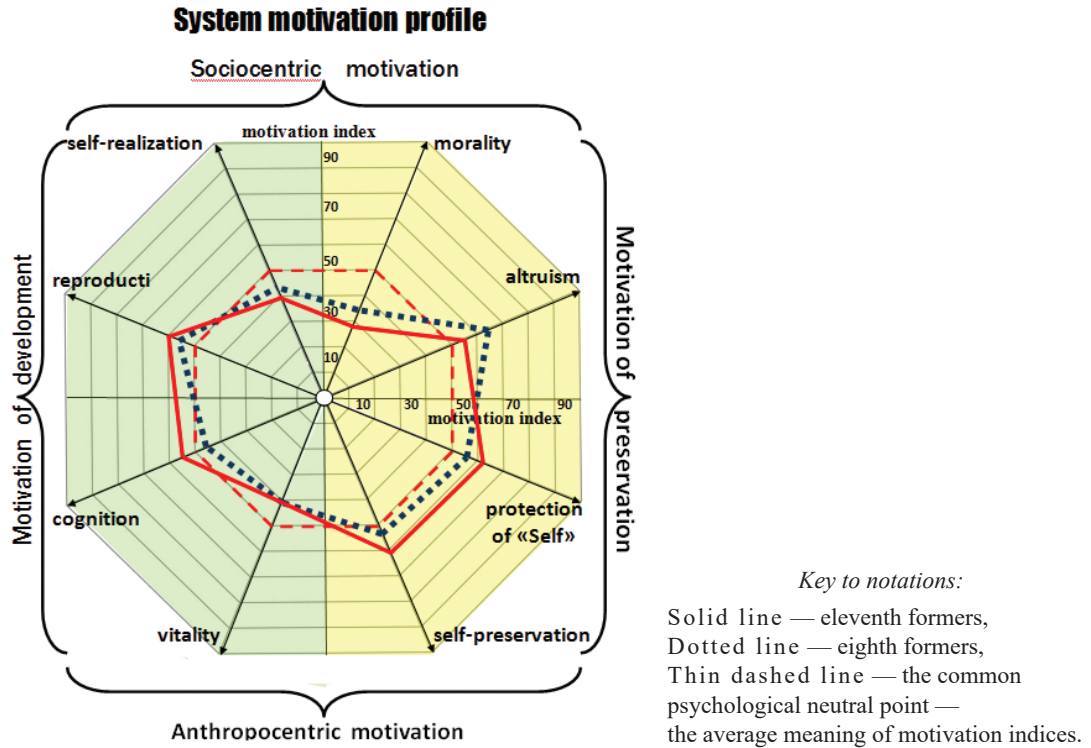


Figure 1. Dynamics of Total Group Indicators of Motivational Profile in the Longitudinal Study

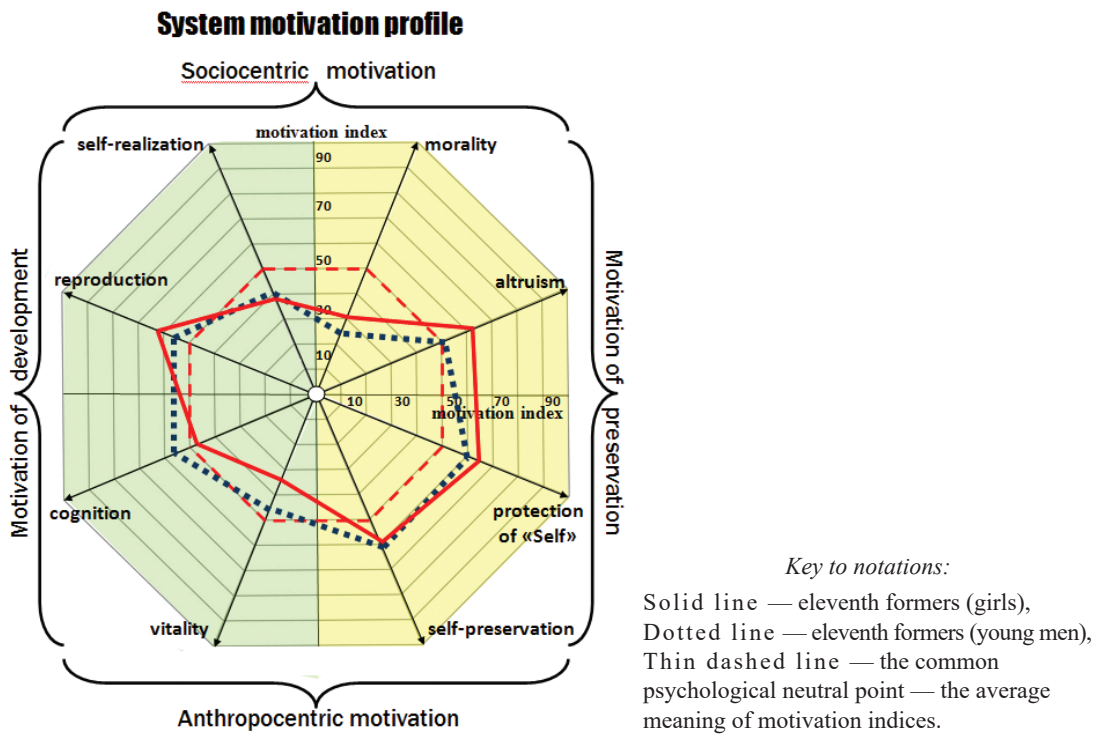


Figure 2. Averaged Indicators of Motivational Profile of Girls and Young Men in the Final Stage of Surveying

than among youths, and this is exactly what the aforementioned sex differences of the intensity of this type of motivation are related to. The need for self-esteem, as well as independence and liberty, expressed in the young age become the principal factors determining the increase of motivation of self-preservation and motivation of protection of «Self», which from the viewpoint of systems psychology manifests a tendency to preserve the informational structure of personality.

If the dynamics of the types of motivation with a tendency to increase is predominately conditioned by the age-specific situation of an adolescence development, the negative dynamics of other types of motivation to a considerably greater degree reflects the peculiarity of the historical epoch and morality of modern society. This situation can be most clearly observed in the dynamics of morality motivation which, from the point of view of systems psychology, displays a tendency to preserve the informational structure of society. The depressive level of morality motivation has been characteristic of the majority of age groups practically over the entire post-Soviet period of the development of Russian society. In these conditions the above mentioned youth-related pursuit of liberty and independence naturally leads many representatives of young generation to distancing from public institutes, to demonstrative individualism and detached attitude to social values.

A similar situation is observed with regard to motivation of altruism. By the moment of graduation new realia supersede the need for group belonging characteristic of a teenager and determining high indices of motivation of altruism of eight-formers. A young person planning to enter a prestigious institution of higher education (which was true of the absolute majority of surveyed students, the graduates of a prestigious Moscow lyceum) is often faced with the necessity to sharply restrict communication with his or her coevals. It particularly concerns direct, 'real' communication associated with bright emotional experiences, whose alternative, communication via social networks, can be found more and more often. As a result, the restraint of communication and the corresponding weakening of emotional contacts with coevals determine the decrease of altruism indices in the motivational profile of a senior high school student.

Finally, one more type of motivation with negative dynamics becomes the motivation of self-realization. As A. Maslow, in his time, pointed out [4], on the whole the depressive level of this kind of motivation is the norm for the majority of people. However, taking into consideration that one of the most important objectives of lyceum education is the overall development of the creative potential of adolescents, the indices of self-realization motivation of lyceum students in 8th grade were on a sufficiently high level. However, in the final stage of schooling the hierarchy of educational priorities is changing essentially. Now a school-leaver is no longer faced with the former task of maximal opening of his or her abilities and occupying a deserving place in a group thanks to a successful fulfillment of various creative projects and tasks. Instead, he or she starts to follow an 'adult' goal of accumulating knowledge and intensive training with a purpose of entering an institution of higher education. The change of value priorities in the course of which the interests of self-development give way to more pragmatic values, leads to the depression of the index of self-actualization motivation.

Conclusion

Thus, the conducted research allows adding a number of up-to-date elaborations to our basic understanding of specific features pertaining to the motivational sphere of the period of early youth resulting from traditions of the national school of developmental psychology. It is primarily related to the absence of distinct differences in the motivation profile outline in the initial and final stages of studying in high school. As the research has demonstrated, the key motivation tendency of this period became the indicators trend towards anthropocentric types of motivation. It is manifested in the shift of priorities to cognition motivation, as well as self-preservation motivation and protection of «Self» — against the background of insignificant growth of indices of reproduction motivation. At the same time there exists a tendency towards decrease of socio-centric types of motivation, i.e. altruism, morality and self-actualization.

References

1. **Vygotsky L. S.** Collected works in 6 volumes / ed. by D. B. Elkonin. M.: Pedagogy, 1984. 432 p.
2. **Bozhovich L. I.** Personality and its formation in childhood. M.: Education, 1968. 464 p.
3. **Kon I. S.** Psychology of early adolescence. M.: Education, 1989. 252 p.
4. **Maslow A.** Distant limits of human mentality / translated by A. M. Tatlibaeva. SPb.: Evraziya, 1999. 432 c.
5. **Obukhova L. F.** Age psychology. M.: Pedagogical society of Russia, 2000. 448 p
6. The psychology of a man from a birth to death / ed. by A. A. Rean. SPb.: Praym-Evroznak, 2007. 651 p.
7. **Ryzhov B. N.** System psychology. 2nd edition. M: T8 Publishing technologies, 2017. 356 p.
8. **Ryzhov B. N.** System foundations of psychology // Systems psychology and sociology. 2010. № 1. P. 6–43.

**САМООЦЕНКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С БИЛИНГВИЗМОМ**

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

Изучение билингвизма началось более века назад. На протяжении многих десятилетий считалось, что двуязычие — причина различных нарушений развития. Несмотря на большой объем исследований, посвященных психологии билингвизма, личность ребенка-билингва остается открытой для изучения. Авторы проверили связь раннего детского двуязычия с самооценкой ребенка.

Ключевые слова: метаязыковая деятельность; билингвизм; мейнстрим; самооценка; старшие дошкольники.

**SELF-EVALUATION ATTITUDE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH BILINGUALISM**

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

Studying of bilingualism has begun more than a century ago. For many decades it was considered that bilingualism is the reason of various violations of development. Despite the large volume of the researches devoted to bilingualism psychology, the identity of a bilingual-child is still open for studying. The authors have reviewed the interdependence of early children's bilingualism with self-esteem of the child.

Keywords: metalinguistic activities; bilingualism; mainstream; self-evaluation attitude; self-esteem; older preschoolers.

Введение

Примерно 70 % населения мира в разной степени свободно владеют двумя или более языками. Явление билингвизма, или инофонизма, представляет значительный интерес для научного сообщества — специалистов в области лингвистики, психологии, педагогики, философии и физиологии. Проблема билингвального обучения, ставшая в последнее время фактом жизни во многих регионах с русскоязычным населением из-за усиливающихся миграционных процессов, настоятельно требует решения. Обоснование этого утверждения представляется излишним, однако считать его причинным для проведения исследования, как представляется, можно и нужно.

Из истории исследований билингвизма

В настоящее время особенностям обучения детей в условиях мейнстрима посвящены единичные работы, особенно эмпирические, которые описывают коррекционно-педагогическое воздействие, направленное на устранение трудностей обучения детей в билингвальной среде. Изучены механизм речепроизводства в условиях билингвизма [3]; становление речевого общения на втором языке у дошкольников [13]; речевое взаимодействие взрослых и детей [14]; проведен бинарный сравнительный анализ некоторых языков и особенностей речи афазиков и заикающихся — билингвов [12 и др.]; исследовано формирование навыков письма школьников с билингвизмом [6 и др.].

В раннем возрасте двуязычие, по мнению исследователей, редко бывает сбалансированным, т. е. дети в разной степени владеют обеими языковыми системами, поэтому

современные психолингвисты рассматривают билингвизм как некую шкалу, маркирующую этапы усвоения второго языка [8; 19]. Чаще всего в случаях квалификации речевого статуса билингвов используют логопедическую терминологию [15; 21]. Для обозначения специфического произношения фонем при двуязычии допустимо использование логопедических терминов, квалифицирующих недостатки произношения, например «межзубный сигматизм». В случаях характеристики системных недостатков речевого развития такое применение нам представляется неоправданным, ведь логопедические классификации создавались только для конкретных моноязыковых случаев. Так, при общем недоразвитии речи (ОНР) наиболее характерным является недоразвитие лексико-грамматического строя речи на фоне легкого органического радикала. При билингвизме существуют другие закономерности овладения языком, и кроме двух языковых систем могут быть две семантические базы. Надо отметить, что некоторые вещи, такие как аграмматизм и лексико-грамматическая сверхгенерализация слов, свойственны как детям с ОНР, так и детям с ранним билингвизмом [16]. Американские ученые высказывают следующее мнение: во-первых, ребенок, усваивающий более одного языка, будет иметь нарушения развития речи, и, во-вторых, есть вероятность недо- или гипердиагностики нарушений [21]. Мы согласны только со второй посылкой. Исследователи не владеют приемами обследования на родном, основном, языке ребенка и предлагают ему аутентичные задания на языке мейнстрима, часто получая низкие результаты детского развития. Эти случаи подробно рассматриваются в американской тестологии [1; 2; 5; 7; 22]. Разумеется, большое значение имеет и осознание ребенком когнитивной составляющей ситуации, что, несомненно, связано с уровнем умственного и речевого развития.

В «Энциклопедии билингвизма и билингвального обучения» двуязычие указывается в качестве вероятностной причины различных проблем развития. Одним из распространенных мнений является то, что двуязычные дети имеют более низкую самооценку и бедную «Я-концепцию» [20]. Там же отмечается,

что у них сложно измерить достоверно эти феномены, что в детских ответах отражается социально желательное, а не истинное содержание. Сказываются и социально-политические условия жизни и обучения двуязычных детей. Главной причиной низкой самооценки, так сказать, корнем зла, называется социальная изоляция их от мейнстрима, языка большинства населения. Обучение на этом языке считается выходом из обозначенной ситуации. Некоторые ученые думают, что такое обучение повысит самооценку ребенка с ранним билингвизмом. Предлагается ряд программ, основанных на погружении в языковую среду, но мнения по их эффективности и влиянию на личностное развитие ребенка расходятся [18]. Авторам представилось интересным получить данные о самооценке московских дошкольников с билингвизмом с помощью современных диагностических средств.

Организация и методики исследования самооценки дошкольников с билингвизмом

Общее число детей экспериментальной и контрольной группы составило 74 ребенка. Экспериментальную группу представили 37 детей-билингвов (БЛ — двуязычные дети), средний паспортный возраст которых составил 5 лет 8 месяцев. Контрольная группа включала 37 детей-монолингвов (МЛ — одноязычные дети)¹, средний паспортный возраст которых составил 5 лет 9 месяцев. Все дети посещали дошкольные образовательные учреждения Москвы. Исследование проводилось в 2014–2016 годах.

Для изучения проблемы были использованы следующие методики: методика «Рисунки человека» [10]; проба Де Греефе [9]; модифицированная методика «Лесенка» [17]; методика «Ступеньки» в нашей модификации [4]; статистические методы [11].

Были исследованы полученные результаты самооценки по методике «Рисунки человека» на расслоенной по языковому признаку

¹ Далее по тексту БЛ — билингвы и МЛ — монолингвы.

группе. Проверена содержательная гипотеза о зависимости уровня самооценки от принадлежности респондента к конкретной выборке. Полученные результаты диагностирования детей представлены в сводной таблице 1.

Дальнейшие расчеты осуществляем, используя статистический программный пакет IBM SPSS Statistics v. 21. В таблице 2 представлены эмпирические и теоретические частоты встречаемости рангов самооценки (т. е. завышенной, адекватной, заниженной).

Результаты расчета представлены в таблице 3, где приведены соответственно значения эмпирических величин критерия χ^2 -Пирсона, числа степеней свободы ($df = (k - 1) (l - 1) = (2 - 1) (3 - 1) = 2$) и уровней статистической значимости p . Анализ расчетов позволяет сделать вывод о том, что в распределении уровня самооценки у билингвов есть тенденция к отличию от равномерного (теоретического) распределения признака ($p < 0,05$), а распределение уровня самооценки монолингвов с высоким уровнем значимости отличается от равномерного распределения признака ($p < 0,0001$).

Использование принципа транзитивности позволяет принять гипотезу H_0 : данные выборки по характеру проявления самооценки, исследуемой по методике «Рисунок человека», значимо не различаются (уро-

вень статистической значимости $p < 0,05$), т. е. билингвизм не влияет на уровень самооценки, определяемой с помощью данной методики.

Расчеты, проведенные аналогичным образом для результатов применения пробы Де Греефе к исследуемым выборкам, позволяют принять гипотезу H_1 и сделать вывод об обнаружении высокозначимой зависимости ($p < 0,0001$) уровня самооценки от принадлежности респондента к конкретной выборке. Прослеживается явное доминирование завышенной самооценки у детей-монолингвов, что является возрастной нормой.

Так как другие использованные методики включают в себя субтесты, то представим результаты расчетов по ним в статистическом программном пакете IBM SPSS Statistics v. 21 в виде сводных таблиц: по модифицированной методике В. Г. Щур «Лесенка» (5 ступенек) — таблица 4, по модифицированной методике В. Г. Щур «Лесенка» (7 ступенек) — таблица 5; по методике «Ступеньки» — таблица 6.

Результаты расчетов «Оценка значимых взрослых» по модифицированной методике В. Г. Щур «Лесенка» свидетельствуют о том, что дети-монолингвы снова не показали заниженных самооценок в трети субтестов в отличие от детей-билингвов, не имею-

Таблица 1

Эмпирические частоты диагностирования дошкольных групп старших дошкольников — билингвов и монолингвов

Результаты самооценки по методике «Рисунок человека»				
Группа	Завышенная (1)	Адекватная (2)	Заниженная (3)	Всего
БЛ	18 (49 %)	15 (40 %)	4 (11 %)	37
МЛ	25 (67 %)	10 (27 %)	2 (5 %)	37
Всего	43 (58 %)	25 (34 %)	6 (8 %)	74

Таблица 2

Эмпирические и теоретические частоты рангов самооценки

	Билингвы			Монолингвы		
	Полученное эмпирическое значение	Теоретическое значение	Величина несовпадения	Полученное эмпирическое значение	Теоретическое значение	Величина несовпадения
Завышенная	18 (49 %)	12,3 (33 %)	5,7 (15 %)	25 (67 %)	12,3 (33 %)	12,7 (34 %)
Адекватная	15 (40 %)	12,3 (33 %)	2,7 (7 %)	10 (27 %)	12,3 (33 %)	-2,3 (-6 %)
Заниженная	4 (11 %)	12,3 (33 %)	-8,3 (-22 %)	2 (5 %)	12,3 (33 %)	-10,3 (-28 %)
Всего	37	37		37	37	

Таблица 3

Результаты расчета критерия χ^2 -Пирсона для сравнения эмпирических частот распределения рангов самооценки билингвов и монолингвов

Статистики критерия

	Билингвы	Монолингвы
Хи-квадрат	8.811 ^a	22.108 ^a
ст.св.	2	2
Асимпт. знч.	.012	.000

Таблица 4

Результаты расчетов по модифицированной методике В. Г. Щур «Лесенка» (5 ступенек)

		Самооценка ребёнка	Оценка мамы, по мнению ребенка	Оценка папы, по мнению ребенка	Оценка родителей, по мнению ребенка	Оценка логопеда, по мнению ребенка	Оценка воспитателя, по мнению ребенка
БЛ	Завышенная	75,68 %	56,76 %	45,95 %	59,46 %	54,05 %	59,46 %
МЛ		72,97 %	54,05 %	51,35 %	64,86 %	62,16 %	51,35 %
БЛ	Адекватная	21,62 %	37,84 %	51,35 %	37,84 %	40,54 %	43,24 %
МЛ		27,03 %	40,54 %	40,54 %	32,43 %	35,14 %	45,95 %
БЛ	Заниженная	2,70 %	8,11 %	2,70 %	2,70 %	5,41 %	0 %
МЛ		0 %	2,70 %	8,11 %	2,70 %	2,70 %	0 %

Таблица 5

Результаты расчетов по модифицированной методике В. Г. Щур «Лесенка» (7 ступенек)

		Хороший – плохой	Добрый – злой	Умный – глупый	Сильный – слабый	Старательный – небрежный	Счастливый – несчастливый
БЛ	Завышенная	91,89 %	86,49 %	75,68 %	81,08 %	81,08 %	91,89 %
МЛ		83,78 %	72,97 %	62,16 %	70,27 %	78,38 %	97,30 %
БЛ	Адекватная	5,41 %	10,81 %	24,32 %	16,22 %	18,92 %	8,11 %
МЛ		13,51 %	27,03 %	37,84 %	27,03 %	16,22 %	2,70 %
БЛ	Заниженная	2,70 %	2,70 %	0 %	5,41 %	2,70 %	0%
МЛ		0 %	0 %	0 %	0 %	2,70 %	0%

Таблица 6

Результаты расчетов по методике «Ступеньки»

		Оценка ребенком собственной речи	Оценка его речи мамой	Оценка его речи папой	Оценка его речи родителями	Оценка его речи логопедом	Оценка его речи воспитателем
БЛ	Завышенная	70,27 %	59,46 %	48,65 %	51,35 %	59,46 %	56,76 %
МЛ		81,08 %	54,05 %	62,16 %	56,76 %	72,97 %	54,05 %
БЛ	Адекватная	27,03 %	40,54 %	48,65 %	43,24 %	37,84 %	40,54 %
МЛ		18,92 %	43,24 %	32,43 %	40,54 %	27,03 %	40,54 %
БЛ	Заниженная	2,70 %	5,41 %	2,70 %	2,70 %	2,70 %	2,70 %
МЛ		0 %	0 %	5,41 %	2,70 %	0 %	5,41 %

щих заниженных самооценок лишь в одном субтесте (см. табл. 4). Полагаем, что значимые взрослые (родители и педагоги) имеют непосредственное влияние на формирующуюся самооценку детей-монолингвов. В группе детей-билингвов, как видно из результатов проведенного исследования, дети убеждены, что большинство окружающих дают низкие оценки их речи. Двуязычные дети ставили себе заниженную самооценку как в субтесте «Оценка мамы, по мнению ребенка», так и в «Оценке папы», и сами давали себе низкую самооценку. У монолингвов заниженных самооценок в субтесте «Самооценка ребенка» не выявлено. Данные в очередной раз подтверждают развитие самооценки детей-монолингвов как соответствующее возрастной норме.

Результаты расчетов по модифицированной методике «Лесенка» (ситуативная самооценка) отражают основное различие между обеими выборками. Дети-монолингвы в большинстве субтестов (5 из 6) показали отсутствие заниженных самооценок в отличие от детей-билингвов, у которых заниженная самооценка отсутствует в двух субтестах (2 из 6: субтест «Умный – глупый» и «Счастливый – несчастливый»). Следует отметить, что в субтесте «Старательный – небрежный» в обеих группах встречаются заниженные самооценки, которые можно объяснить начавшимися занятиями по подготовке к школе и возросшими требованиями к результатам детской деятельности (усилением и развернутостью внешней самооценки).

Методика «Ступеньки» дает сведения об оценке детей собственной речи. Данные, приведенные в таблице 6, показывают, что только в группе детей-монолингвов не встречаются заниженные самооценки (в субтестах «Оценка ребенком собственной речи», «Оценка его речи мамой» и «Оценка его речи логопедом»). Оценка папы у билингвов всегда строже, чем оценка мамы. Мы можем говорить о влиянии значимых взрослых на мнение ребенка о нем самом. В остальных субтестах в обеих группах представлен весь диапазон самооценок.

Заключение

Общая (совокупная) и ситуативная самооценка детей-билингвов отличается от самооценки детей-монолингвов уже в дошкольном возрасте. Более высокое оценивание своего «Я» включает в себя и более высокую оценку своей речи. Оценивая себя в общем и в разных ситуациях, дети-монолингвы демонстрируют более высокую оценку, чем билингвы, что подтверждает сделанное нами предположение и не противоречит имеющимся литературным данным. Низкое самооценивание дошкольников — показатель не только негативной оценки собственного «Я», но и негативной интерпретации ребенком внешней оценки окружающих, в том числе значимых взрослых. Причины этого кроются в непонимании ребенком речевых сообщений, во-первых, в силу возраста; во-вторых, из-за языкового барьера и, в-третьих, вследствие личных переживаний из-за пребывания в другой языковой и культурной среде.

Исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. В распределении уровня самооценки билингвов есть тенденция к отличию от равномерного (теоретического) распределения признака ($p < 0,05$), а распределение уровня самооценки монолингвов с высоким уровнем значимости отличается от равномерного распределения признака ($p < 0,0001$). Поэтому необходимо провести исследование на выборке большей мощности.

2. Общая (совокупная) самооценка детей-билингвов демонстрирует в два раза больше заниженных самооценок и вдвое меньшее число завышенных самооценок по сравнению с группой детей-монолингвов, что объясняется обратными словесными реакциями социума и микросоциума, не всегда понимаемыми ребенком-билингвом.

3. Результаты, полученные с помощью методики «Рисунок человека», в наименьшей степени согласуются с другими методиками изучения самооценки, что ставит вопрос о дальнейшем использовании диагностического средства для измерения самооценки.

Литература

1. **Анастаси А., Урбина С.** Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
2. **Балуян С. Р.** Лингводидактическая тестология в США: Становление и развитие. М.: Спутник плюс, 2007. 192 с.
3. **Бахшиханова С. С.** Психолингвистические аспекты речевой деятельности детей в условиях бурятско-русского билингвизма // *Детство: социализация и развитие: коллективная монография* / З. Б. Лопсонова, Н. Б. Дондобон, О. А. Пестерева, С. С. Бакшиханова и др. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2010. С. 119–137.
4. **Валявко С. М.** Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого общения // *Системная психология и социология*. 2014. № 2 (10). С. 48–57.
5. **Валявко С. М., Жокина П. А.** Современные исследования самооценки в зарубежной психологии // *Системная психология и социология*. 2016. № 4 (20). С. 13–21.
6. **Голикова Е. О.** Формирование навыка письма у младших школьников с армянско-русским билингвизмом: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 162 с.
7. **Жокина П. А.** О некоторых научных подходах к изучению самооценки и уверенности в себе в зарубежной психологии // *Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. научных статей: в 2 ч. Ч. 2. М., 2016. С. 46–59.*
8. **Котик Б. С.** Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов // *Вопросы психологии*. 1983. № 6. Ноябрь – декабрь. – С. 114–121. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/836/836114.htm> (дата обращения: 31.03.2017).
9. **Липкина А. И.** Самооценка школьника. М.: Знание, 1976. С. 12–13.
10. **Маховер К.** Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 1996. 154 с.
11. **Наследов А. Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2007. 363 с.
12. **Осиповская М. П.** Связная речь заикающихся школьников-билингвов // *Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: науч.-практ. конф., посвящен. 10-летию МГПУ (10–11 окт. 2005 г.)* / Департамент образования г. Москвы, Моск. гор. пед. ун-т, Фак. спец. педагогики и спец. психологии; [ред. кол.: О. Г. Приходько, М. Н. Русецкая]. Т. 2. М., 2005. С. 173–179.
13. **Протасова Е. Ю., Родина Н. М.** Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005. 276 с.
14. **Чиршева Г. Н.** «Языки родителей» при формировании раннего детского билингвизма // *Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции (Санкт-Петербург, 17–19 мая 2009 г.)*. СПб., 2009. С. 67–70.
15. **Шаталина И. А.** К проблеме обучения и формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста в условиях двуязычия в Эстонии // *Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов (с международным участием) (г. Казань, 23 апреля 2013 г.)* / под общ. ред. А. И. Ахметзяновой. Казань, 2013. С. 221–222.
16. **Шульга Н. П.** Некоторые наблюдения над метаязыковой деятельностью детей, осваивающих русский язык как неродной в естественной языковой среде // *Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции (Санкт-Петербург, 17–19 мая 2009 г.)*. СПб., 2009. С. 233–234.
17. **Щур В. Г.** Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // *Психология личности: теория и эксперимент* / под ред. В. В. Давыдова. М.: Академия, 1982. С. 108–114.
18. **Adler Max K.** Collective and individual bilingualism: a sociolinguist study. 1. Aufl. Hamburg: Buske. 1977. 184 p.
19. **Bell R. T.** Sociolinguistic L.: B. T. Bats-ford LTD. 1976. 240 p.
20. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Ed. Colin Baker, Sylvia Prys Jones University of Wales. Bangor. 1998. P. 22–27.
21. **Shelley E.** Scarpino and Brian A. Goldstein. Analysis of the Speech of Multilingual Children with Speech Sound Disorders // *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children* / ed. Sharynne McLeod and Brian A. Goldstein. Bristol, Buffalo. Toronto: Multilingual Matters, 2012. P. 196–206.
22. **Valjavko S. M.** Analýza utvárania sebahodonotenia detí staršieho veku // *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 50, 2016, č. 3, P. 260–270.

References

1. **Anastasi A., Urbina S.** Psychological testing, 7-e izd. SPb.: Piter, 2007. 688 p.
2. **Balyan S. R.** Didactic testology in the United States: formation and its development. M.: Companion plus, 2007. 192 p.
3. **Bakhshihanova S. S.** Psycholinguistic aspects of children's speech activity in the Buryat-Russian bilingualism // Child: socialization and development: collective monograph / Z. B. Lobanova, N. B. Dandaron, O. A. Pesterev, S. S. Bakihanova, etc. Ulan-Ude: Publishing house of the Buryat state University, 2010. P. 119–137.
4. **Valyavko S. M.** Emotional distress in a situation of verbal communication in pre-school age with impaired verbal communication // System psychology and sociology. 2014. № 2 (10). С. 48–57.
5. **Valyavko S. M., Zhokina P. A.** Current researches on self-assessment problem in foreign psychology // System psychology and Sociology. 2016. № 4 (20). P. 13–21.
6. **Golikova E. O.** The development of writing in primary school with the Armenian-Russian bilingualism: dis. ... cand. ped. sciences. M., 2006. 162 p.
7. **Zhokina P. A.** Some overseas approaches to the study of self-esteem and self-confidence in foreign psychology // Psychological and pedagogical support for children with disabilities. Collection of Scientific Articles. Part 2. M.: MCU, 2016. P. 46–59.
8. **Kotik B. S.** Megalocornea interaction in the implementation of speech in bilinguals // Voprosy Psichologii. 1983. № 6. November–December. – P. 114–121. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/836/836114.htm> (date accessed: 31.03.2017).
9. **Lipkina A. I.** School-student's self-esteem. M.: Znaniye, 1976. P. 12–13.
10. **Machover K.** Projective drawing of a man. M.: Smisl, 1996. 154 p.
11. **Nasledov A. D.** Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data. SPb.: Retch, 2007. 363 p.
12. **Osipovskaya M. P.** Speech stammering in school-bilingual children // Modern technologies of diagnostics, prevention and correction of developmental disorders: scient. conf., dedicated to the 10th anniversary of the Moscow state pedagogical university (10–11 Oct. 2005) / Department of education of Moscow, [ed. by O. G. Prikhodko, M. N. Rusetskaya]. T. 2. M., 2005. P. 173–179.
13. **Protasova E. Y., Rodina N. M.** Multilingualism in childhood. SPb.: Zlatoust, 2005. 276 p.
14. **Chirsheva G. N.** «The parents' languages» and formation of the early child bilingualism // Ontolinguistics – 2009. Proceedings of the international conference (St. Petersburg, May 17–19, 2009). SPb., 2009. P. 67–70.
15. **Shatalina I. A.** To the problem of training and formation of grammatical system of speech in pre-school children in conditions of bilingualism in Estonia // Actual problems of special psychology and correctional pedagogy: research and practice. The VII Russian scientific-practical conference of students and graduate students (with international participation), (Kazan, April 23, 2013) / ed. by A. I. Akhmetzyanova. Kazan, 2013. P. 221–222.
16. **Shulga N. P.** Some observations on metalinguistic activity of children, mastering the Russian language as a foreign language in a natural language environment // Problems of ontolinguistics – 2009. The international conference (St. Petersburg, May 17–19, 2009). SPb., 2009. P. 233–234.
17. **Shour V. G.** Technique of studying of the child's views about the relationship to him of other men // Psychology of personality: theory and experiment / ed. by V. V. Davydov. M.: Academy, 1982. P. 108–114.
18. **Adler Max K.** Collective and individual bilingualism: a sociolinguist study. 1. Aufl. Hamburg: Buske. 1977. 184 p.
19. **Bell R. T.** Sociolinguistic L.: B. T. Bats-ford LTD. 1976. 240 p.
20. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Ed. Colin Baker, Sylvia Prys Jones University of Wales. Bangor. 1998. P. 22–27.
21. **Shelley E.** Scarpino and Brian A. Goldstein. Analysis of the Speech of Multilingual Children with Speech Sound Disorders // Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children / ed. Sharynne McLeod and Brian A. Goldstein. Bristol, Buffalo. Toronto: Multilingual Matters, 2012. P. 196–206.
22. **Valjavko S. M.** Analýza utvárania sebahodonotenia detí staršieho veku // Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 50, 2016, č. 3, P. 260–270.

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. А. Борисова,
МГПУ, Москва

В статье представлены результаты изучения влияния развития воображения на эмоциональную сферу младших школьников. Полученные данные констатирующего эксперимента позволяют считать, что творческое воображение младших школьников развито недостаточно. Кроме того, в эмоциональной сфере завышены показатели отрицательных эмоций. Реализация программы по развитию творческого воображения способствовала не только улучшению показателей воображения, но и оказала положительное влияние на эмоциональную сферу младших школьников. У учащихся снизилось переживание негативных эмоций (таких как гнев, страх, печаль), переживание положительных эмоций (радости) возросло. Таким образом, развитие воображения улучшает общее эмоциональное состояние младших школьников.

Ключевые слова: воображение; эмоциональная сфера; младшие школьники; уровень развития.

THE IMPACT OF DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION ON THE EMOTIONAL SPHERE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

V. A. Borisova,
MCU, Moscow

The article presents the results of studying the influence of imagination on the emotional sphere of younger schoolchildren. The obtained data of the experiment allow to conclude that the levels of development of creative imagination of younger schoolboys is not sufficiently developed. In addition to the emotional sphere inflated figures of negative emotions. Implementation of the program for the development of creative imagination contributed to not only improve imaging, but also had a positive impact on the emotional sphere of younger schoolchildren. Students decreased the experience of negative emotions (such as anger, fear, sadness), positive emotions (joy) has increased. Thus, the development of the imagination, improves the emotional state of younger schoolchildren.

Keywords: imagination; emotional sphere; younger schoolchildren; the level of development.

Введение

Развитие творческого потенциала личности способствует поднятию на более высокий уровень всех психических процессов. Взаимовлияние творческого воображения и эмоциональной сферы отмечалось в работах многих исследователей. Влияние воображения на чувство Л. С. Выготский называл законом эмоциональной реальности воображения. Сущность этой закономерности сформулировал еще Т. Рибо, который подчеркивал, что все формы творческого воображения включают в себе аффективные элементы. Другими словами, всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства, которые

являются действительными, реально переживаемыми [3].

Таким образом, развитие творческого воображения воздействует на эмоциональную сферу детей, тем самым способствуя формированию эмоционально устойчивой личности. Являясь, по Л. С. Выготскому, центральным психологическим новообразованием дошкольного возраста, творческое воображение продолжает играть важную роль в развитии эмоциональной сферы младших школьников.

Цель проведенного исследования — выявить особенности влияния развития творческого воображения на эмоциональную сферу младших школьников.

Организация и методики исследования

При исследовании творческого воображения учащихся начальной школы применялись субтесты Е. Торренса «Незаконченные фигуры» и «Повторяющиеся линии» (адаптированный вариант Е. Е. Туник); для исследования эмоциональной сферы использовались «Четырехмодальный эмоциональный вопросник» (Л. А. Рабинович) и «Шкала самооценки эмоциональных состояний» (А. Уэсман, Д. Рикс).

Эксперимент проводился на базе государственного образовательного учреждения города Москвы, в котором участвовали ученики двух параллелей 2 и 3 классов по 15 человек в возрасте от 8 до 10 лет в каждой из них. Всего 60 учеников.

Констатирующий эксперимент

На первом этапе исследования были определены уровни развития воображения и выраженность эмоций учащихся начальных классов с использованием вышеперечисленных методик. Оказалось, что данные средних значений отдельных показателей творческого воображения, полученных в констатирующем эксперименте по субтестам Е. Торренса, несколько снижены (показатель «название» — 1,2 в субтесте «Незаконченные фигуры» и показатель «разработанность» — 3,21), остальные показатели находятся в рамках средних значений. Это может указывать на недостатки номинативной функции речи и недостаточное внимание к деталям дополняемого рисунка. В то же время средние значения некоторых показателей исследования эмоциональной сферы по вопроснику Л. А. Рабиновича несколько завышены (показатели таких эмоций, как гнев — 24,58, печаль — 19,36 и страх — 16,92), что свидетельствует о выраженности отрицательных эмоций учащихся.

После проведения констатирующего эксперимента вся выборка учащихся была разделена на две группы — контрольную и экспериментальную — по 30 человек в каждой из них на основании использования критерия Манна – Уитни.

По показателям всех использованных методик, доверительная вероятность по критерию

Манна – Уитни: $p = 0,05$. Сравнение средних значений по группам недостоверны, по всем показателям использованных методик — $p > 0,05$.

На основании полученных данных была составлена программа развития творческого воображения и реализована в экспериментальной группе.

Обучение в начальной школе направлено в основном на развитие вербального интеллекта, при этом развитие образного мышления уходит на второй план. В то же время в младшем школьном возрасте именно образный план является важным для развития творческого воображения, поскольку формирование как вербальных, так и образных компонентов творческого воображения базируется преимущественно на образной основе. Особенно велика роль образов-представлений на начальных этапах обучения в связи с тем, что для ребенка особое значение приобретает способность к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом. Как отмечалось Л. Ф. Обуховой, для развития произвольного наблюдения у ребенка должно быть создано предварительное представление, предварительный поисковый образ, который необходимо формировать [4]. Наглядные представления служат опорой при формировании у учащихся системы понятий. Исследования Л. С. Цветковой показали, что у учащихся начальной школы, имеющих трудности в обучении, наблюдается недостаточная сформированность образно-предметной сферы. Таким образом, важным становится формирование различных составляющих образно-предметной сферы учеников в системе с рядом ВПФ (зрительно-предметной памятью, наглядно-образным мышлением, речью и др.) [7]. В связи с этим в программу развития творческого воображения были включены задания, способствующие комплексному развитию высших психических функций.

Формирующий эксперимент

Цель программы — развитие творческого воображения младших школьников. Программа была направлена на обогащение знаний и представлений школьников

об окружающем мире; создание атмосферы, благоприятной для продуцирования воображения и творчества детей; гармонизацию эмоциональных состояний в коллективе класса и каждого отдельно взятого ученика; сплочение коллектива класса. Уделялось внимание развитию внимания, памяти, мышления, двигательных навыков, речи младших школьников. Поощрялось и стимулировалось желание и стремление детей к познанию и исследованию нового, показывались возможности реализации и применения творческого воображения, новых идей в жизни.

После завершения цикла занятий с экспериментальной группой по развитию творческого воображения было проведено повторное исследование творческого воображения и эмоциональной сферы младших школьников обеих групп с целью оценки произошедших изменений (второй этап исследования).

На рисунках 1–4 представлены средние значения показателей уровня развития воображения и выраженности эмоций контрольной и экспериментальной групп, полученных до (первый этап) и после (второй этап) развивающего обучения.

Сравнительный анализ данных, представленных на рисунке 1, показывает, что средние значения показателей развития воображения контрольной и экспериментальной групп на первом этапе исследования примерно одинаковые. Наибольшее различие можно

наблюдать по параметру «сопротивление замыканию», однако оно также является незначительным.

После проведения развивающего обучения в экспериментальной группе (второй этап) все показатели по субтесту «Незавершенные фигуры» у экспериментальной группы стали значительно выше, чем у контрольной группы. Доверительная вероятность по критерию Уилкоксона $p = 0,05$. Различия между экспериментальной и контрольной группами достоверны по всем пяти показателям: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «название рисунка», «сопротивление замыканию» ($p < 0,05$).

При сравнении данных, представленных на рисунке 2, можно видеть, что показатели средних значений уровней развития воображения до реализации развивающего обучения у обеих групп различаются минимально, в пределах одного балла. У контрольной группы показатели «беглость» и «оригинальность» несколько выше, чем у экспериментальной группы.

После реализации развивающей программы в экспериментальной группе (второй этап) средние значения по всем показателям стали практически в два раза выше, чем в контрольной группе. Например, средний балл показателя «беглость» в экспериментальной группе поднялся до хорошего уровня — 22,57 балла, в контрольной группе остался на среднем

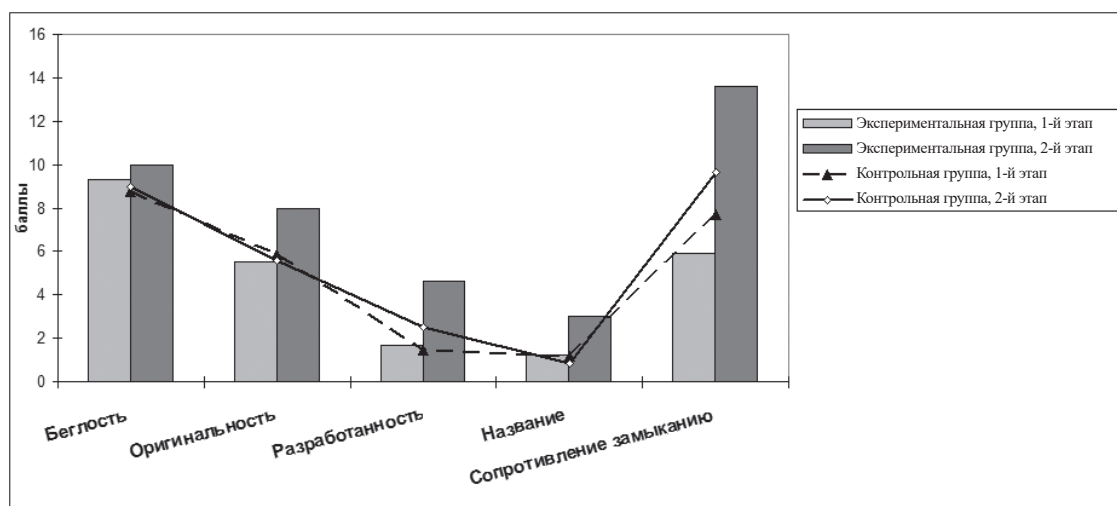


Рис. 1. Уровни развития воображения (средние значения показателей субтеста Е. Торренса «Незавершенные фигуры» до и после реализации развивающего обучения)

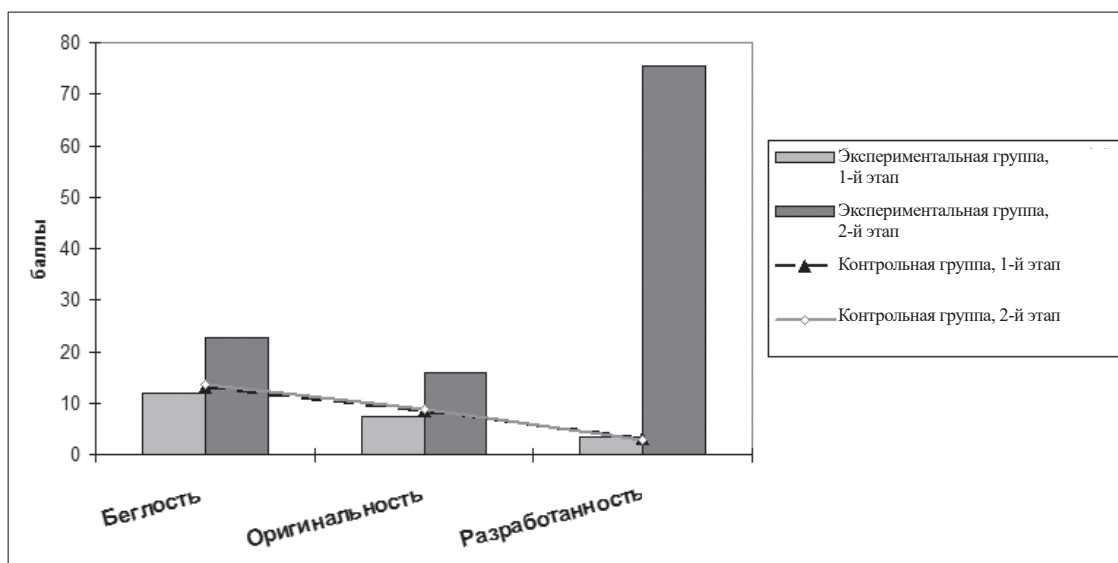


Рис. 2. Уровни развития воображения (средние значения показателей субтест Е. Торренса «Повторяющиеся линии» до и после реализации развивающего обучения)

уровне — 13,73 балла. Средний балл показателя «оригинальность» в контрольной группе остался на низком уровне — 8,7 балла, в экспериментальной группе поднялся на средний уровень — 15,97 балла. По показателю «разработанность» в экспериментальной группе среднее значение поднялось на хороший уровень — 5,43 балла, в контрольной группе значение немного упало, но осталось на среднем уровне — 2,97 балла.

На рисунке 3 можно видеть, что на констатирующем этапе эксперимента у участников экспериментальной и контрольной групп средние значения выраженности эмоциональных состояний по всем четырем эмоциям имели незначительные различия. После проведения развивающего обучения в экспериментальной группе средний балл показателя «эмоции гнева» по сравнению с контрольной группой значительно снизился и опустился на низкий уровень (с 22,3 баллов уменьшился до 10 баллов). Также снизились (практически в 2 раза) средние баллы показателей эмоций страха и печали у участников экспериментальной группы (с 17,63 баллов до 9,4 баллов и с 19,77 баллов до 10,87 баллов соответственно). Среднее значение показателя «эмоции радости» в экспериментальной группе выросло на один уровень и стало высоким — 39,23 баллов, а в контрольной группе результат сохранился на прежнем уровне.

Из рисунка 4 видно, что до развивающего обучения средние значения показателей шкалы эмоциональных состояний у школьников контрольной и экспериментальной групп имеют близкие значения. В контрольной группе средние баллы показателей незначительно выше. После реализации развивающей программы средние значения всех показателей самооценки эмоциональных состояний в экспериментальной группе на несколько пунктов превышают средние значения тех же показателей в контрольной группе. В контрольной же группе значительных изменений не наблюдается.

Для оценки достоверности полученных различий между показателями контрольной и экспериментальной групп до и после реализации программы по развитию творческого воображения в экспериментальной группе использовался критерий Уилкоксона.

По всем исследуемым показателям творческого воображения и по характеристикам эмоциональной сферы различия для экспериментальной группы достоверны по критерию Уилкоксона ($p = 0,05$) и при сравнении средних значений ($p < 0,05$).

В контрольной группе по всем показателям использованных методик различия недостоверны, кроме показателей «разработанность» и «сопротивление замыканию» субтеста Е. Торренса «Незавершенные фигуры».

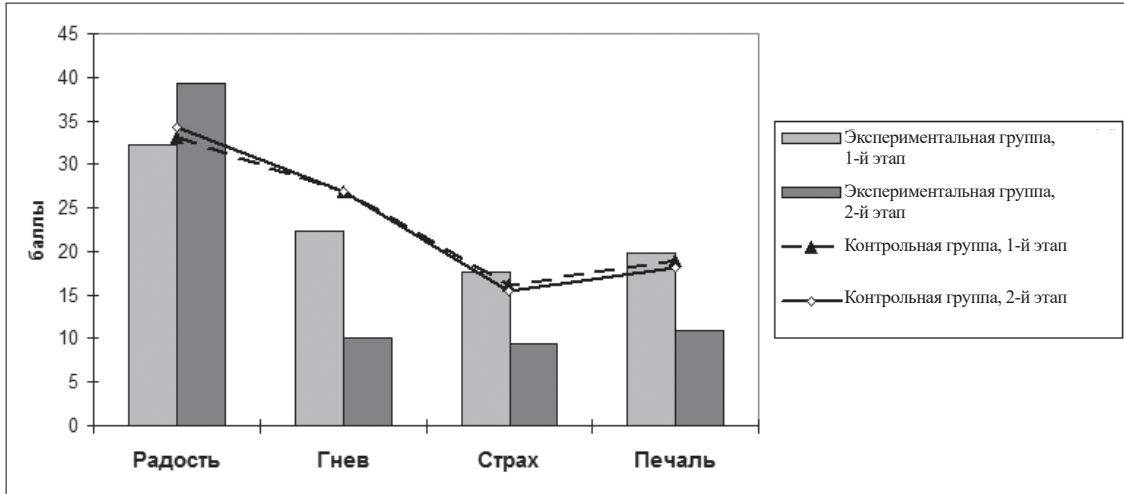


Рис. 3. Выраженность эмоций учащихся (средние значения показателей «Четырехмодального эмоционального вопросника» до и после реализации развивающего обучения)

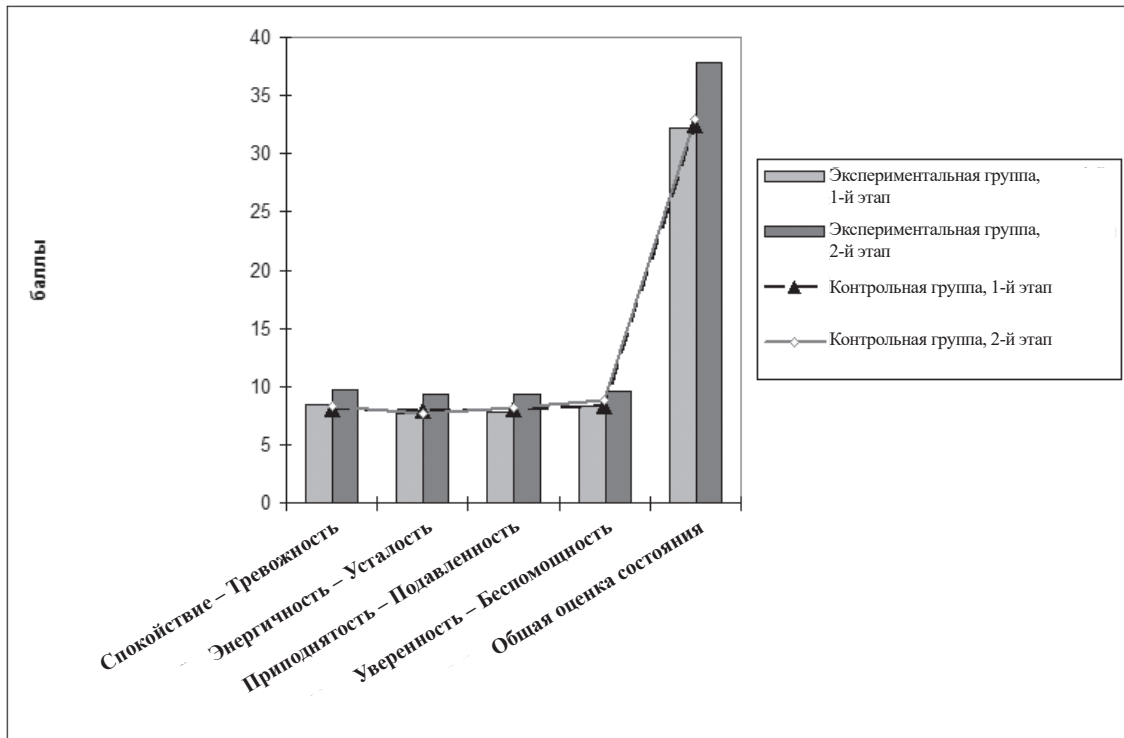


Рис. 4. Выраженность самооценки эмоциональных состояний (средние значения показателей шкалы «Самооценка эмоциональных состояний» до и после реализации развивающего обучения)

Таким образом, можно думать, что общеобразовательная программа в определенной степени способствует развитию отдельных параметров творческого воображения. Кроме того, целенаправленное развитие творческого воображения младших школьников влияет на их эмоциональную сферу, снижая переживание негативных эмоций.

Полученные после реализации развивающего обучения данные позволили определить эффективность проведенных занятий. У детей, участвовавших в развивающей программе, наблюдается увеличение всех изучаемых показателей творческого воображения — беглости, оригинальности, разработанности, название рисунка и сопротивление замыканию. Рисунки детей стали более красочными, детальными, отмечается большее число оригинальных идей, названия чаще носят характер словосочетаний. Характеристики эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста также подверглись изменению: увеличились показатели по эмоции радости и снизились по эмоциям гнева, страха, печали. Были также снижены переживания тревожности, подавленности, усталости и беспомощности. Дети стали более спокойными, общительными, вежливыми, внимательными друг к другу, проявлений вербальной и физической агрессии стало значительно меньше. У участников контрольной группы данных изменений не наблюдалось.

Выводы

Результаты констатирующей части эксперимента показали, что творческое воображение у младших школьников развито недостаточно, а в эмоциональной сфере наряду с переживанием радости наблюдаются высокие показатели по эмоциям гнева, печали и страха.

Реализованная в исследовании программа, направленная на развитие творческого воображения младших школьников, способствовала улучшению таких показателей творческого воображения, как «беглость», «оригинальность», «разработанность», «название рисунка», «сопротивление замыканию».

Развитие творческого воображения положительно влияет на эмоциональную сферу младших школьников: снижается переживание негативных эмоций (таких как гнев, страх, печаль), переживание положительных эмоций (радости) возрастает. Таким образом, улучшается общее эмоциональное состояние детей.

Литература

1. **Борисова В. А.** Взаимосвязь воображения и эмоциональной сферы в дошкольном возрасте // Системная психология и социология. 2016. № 2. С. 65–69.
2. **Борисова В. А.** Сравнительный анализ развития творческого воображения у дошкольников с ОНР и нормальным речевым развитием // Актуальные проблемы психодиагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья: межвузовский сборник научных статей. М., 2011. С. 19–24.
3. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. **Обухова Л. Ф.** Детская (возрастная) психология: учебник. 4-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2004. 442 с.
5. **Романова Е. С.** Психодиагностика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
6. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
7. **Цветкова Л. С.** Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модэк», 2010. 320 с.

References

1. **Borisova V. A.** Interrelation of the imagination and the emotional sphere in preschool age // Systems psychology and sociology. 2016. № 2. P. 65–69.
2. **Borisova V. A.** Comparative analysis of development of creative imagination in preschool children with General underdevelopment of speech and normal development // Actual problems of psycho-diagnostics of persons with disabilities: interuniversity collection of scientific articles. Moscow, 2011. P. 19–24.
3. **Vygotsky L. S.** Imagination and creativity in childhood: Psychological ocherk: a book for teachers. M.: Education, 1991. 93 p.
4. **Obukhova L. F.** Children (age) psychology: a textbook. 4th edition. M.: Pedagogical society of Russia, 2004. 442 p.
5. **Romanova E. S.** Psychodiagnostics: a textbook. SPb.: Piter, 2009. 400 p.
6. **Ryzhov B. N.** System psychology. M.: T8 Publishing Technology, 2017. 356 p.
7. **Tsvetkova L. S.** Actual problems of a children neuropsychology: a textbook. 3d edition. M.: Moscow psychology-social Institute; Voronezh: NPO «Modek», 2010. 320 p.

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Е. Г. Баранов,
ВА ВКО, Тверь

В статье рассматриваются психологические механизмы формирования ценностно-смысловых структур личности молодого человека. Убеждения и ценности индивида формируются в процессе внутриличностного конфликта. Существуют такие периоды в жизни человека, во время которых он становится более чувствительным и восприимчивым к новой информации. В эти периоды существенно увеличивается количество и качество внутриличностных конфликтов, происходит кардинальная перестройка мировоззрения и переосмысление ценностей. Обучение в вузе является одним из таких периодов, для которого особенно характерна гетерохронность когнитивного и психосоциального развития личности курсанта. Это создает условия для создания основы ценностно-смысловой сферы военного профессионала, которая окончательно сформируется непосредственно в войсках. Управленческие воздействия вышестоящего командования, профессиональное общение и взаимодействие с коллегами, а также система воспитательной работы являются всего лишь факторами, способствующими или тормозящими преобразования убеждений курсанта в профессиональные ценности офицера.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности; кризис развития личности; период информационно-психологической сензитивности; гетерохронность развития личности курсанта; ключевой коммуникатор.

DYNAMICS OF THE FORMATION OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE OFFICER

E. G. Baranov,
MA AD, Tver

In the article psychological mechanisms of formation of value-semantic structures of the person of the young man are considered. Convictions and values of the individual are formed in the process of intrapersonal conflict. There are such periods in a person's life, during which time he becomes more sensitive and receptive to new information. During these periods, the number and quality of intrapersonal conflicts increases significantly, a cardinal reorganization of the world outlook and a rethinking of values are taking place. Education in the university is one of such periods, for which the heterochronality of the cognitive and psychosocial development of the cadet is especially characteristic. This creates the conditions for creating the basis of the value-semantic sphere of the military professional, which will finally be formed directly in the troops. Administrative influences of higher command, professional communication and interaction with colleagues, as well as the system of educational work are just factors that contribute or impede the conversion of the cadet's convictions into the professional values of the officer.

Keywords: value-semantic sphere of the personality; crisis of personality development; period of information-psychological sensitivity; heterochronality of cadet personality development; key communicator.

Введение

Наиболее важным элементом личности офицера является ценностно-смысловая сфера, ядром которой выступают профессиональные ценности, или ценности профессиональной деятельности. Они создают принципиальную основу профессиональной деятельности, обеспечивают ключевые выборы ее субъекта. Профессиональные ценности

офицера формируются в процессе службы в войсках. Но в вузе создается основа этих ценностей, ядро будущей профессиональной ценностно-смысловой сферы офицера. Для этого вуз должен обучать эффективным приемам анализа явлений, т. е. формировать умение самостоятельно мыслить, осуществлять поиск решения проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, формировать способность прогнозировать

результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умение устанавливать причинно-следственные связи. Кроме того, будущий офицер должен научиться осознавать себя как часть социальной, политической, экономической, правовой системы общества и государства. И это является основным назначением гуманитарной составляющей военного образования. А одно из главных стратегических направлений развития системы высшего военного образования — решение проблемы личностно-профессионального развития обучающегося, которое обеспечивает устойчивость не только знаний, навыков и умений, но и устойчивость личности в целом.

Ценностная структура личности в основном формируется в процессе социализации и профессионализации индивида. Оставаясь достаточно стабильной, она претерпевает значительные изменения только в условиях кризисного периода жизни человека и его социального окружения. В целом изменения в жизни индивида затрагивают не столько состав, сколько иерархическое соотношение ценностей между собой: одни ценности становятся более значимыми, а иные — менее значимыми. Иначе говоря, на определенных этапах развития личности человек проходит периоды кардинальной перестройки своего мировоззрения. В эти периоды количество и качество внутриличностных конфликтов существенно увеличивается, психологическая устойчивость личности снижается, а ее чувствительность и восприимчивость к новой информации и новому опыту повышается. Такие периоды мы называем кризисами развития личности. Оказывая влияние на протекание этих кризисов и внутриличностных конфликтов, мы можем управлять процессом формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Периоды информационно-психологической сензитивности

Кризисы развития личности, или периоды информационно-психологической сензитивности, могут быть связаны с закономер-

ными циклами развития личности и с некоторыми событиями или ситуациями во внешнем окружении индивида. Следовательно, сензитивные периоды можно и нужно прогнозировать. Но для этого необходимо разобраться, прежде всего, с их типологией. В самом общем виде периоды информационно-психологической сензитивности подразделяются на личностно-обусловленные и ситуационно-обусловленные. Между этими кризисами индивида существует сложное взаимодействие. Разрешение личностно обусловленного кризиса развития повышает чувствительность индивида к определенным элементам ситуации (информационным воздействиям) и вызывает ситуационно-обусловленный кризис. С другой стороны, ситуационно-обусловленный кризис может спровоцировать несвоевременное начало личностно-обусловленного кризиса.

Ситуационно-обусловленные периоды информационно-психологической сензитивности. Для того чтобы составить типологию этих периодов, необходимо выявить элементы ситуации, вызывающие кризис, повышающие чувствительность к информации.

Чувствительность органов чувств человека и его психики в целом повышается только в том случае, если сигналы из внешней среды несут информацию о возможности удовлетворения потребностей или угрозе их неудовлетворения. При этом сигналы, фрустрирующие потребности, имеют приоритет. Сообщение в выпуске новостей о повышении стоимости коммунальных услуг привлекает внимание больше, чем информация об открытии в городе нового торгово-развлекательного центра. Еще большее внимание привлекает информация, в которой упоминается сам индивид или социальная группа, в которую он входит. Такая информация, вероятнее всего, связана с потребностями индивида. Причем, чем иерархически менее удаленной является социальная группа, тем большее внимание привлекает информация. Так, сообщение в СМИ о воинской части, в которой служит офицер, привлечет его внимание сильнее, чем сообщения о системе воздушно-космической обороны и тем более чем сообщение о Вооруженных Силах Российской Федерации. Сообщение, в котором упоминается имя и фамилия индивида, — вне всякой конкуренции.

Многие ситуации, угрожающие удовлетворению потребностей представителей определенных социальных групп или населения в целом, можно предвидеть. Для этого осуществляется прогнозирование экономической, социальной, военно-политической обстановки. Кроме естественного развития обстановки фрустрирующие ситуации могут быть вызваны предстоящими политическими и организационными мероприятиями, такими как реформа Вооруженных Сил, сокращение штатов, передислокация, изменение решаемых задач, перевооружение с использованием новой техники, изменение материального обеспечения военнослужащих и т. п.

Информация, носившая в другое время абсолютно нейтральный характер и не привлекавшая внимания большинства населения, например, стоимость барреля нефти или курс рубля, в 2014 году стала интересной для всех. Сензитивность людей к таким сигналам повысилась, и они стали привлекать внимание. Это повышение сензитивности активно используют все стороны информационно-психологического противоборства, но нас сейчас интересует не это. В периоды социально-экономических и военно-политических кризисов ускоряются естественные циклы развития личности. Решая проблемы, в другие времена не свойственные их возрасту, молодые люди раньше взрослеют и созревают.

Личностно-обусловленные периоды информационно-психологической сензитивности. Не требует особых доказательств тезис о том, что наиболее восприимчивыми к новой информации молодые люди становятся во время обучения в вузе. Причина этому не только в том, что восприятие и переработка информации в это время являются основной деятельностью студента и курсанта. Как известно, юношеский возраст — это этап формирования самосознания и собственного мировоззрения. От того, как протекает этот процесс, зависит будущая информационно-психологическая устойчивость офицера. Целенаправленное управление этим процессом в вузе предполагает понимание содержания, динамики, психологического механизма, формирования мировоззрения курсанта в целом и его наиболее существенной части — самосознания.

Формирование основ личности будущего офицера в вузе

Прежде всего необходимо отметить, что этот процесс происходит не линейно, а скачкообразно. Курсант непрерывно получает и обрабатывает новую для него информацию. В этом потоке немало информации, не соответствующей его убеждениям, но по роду своей основной деятельности (учебной деятельности) он не имеет возможности ее игнорировать. По сути, он постоянно находится в состоянии когнитивного диссонанса (противоречия между его убеждениями и новой информацией), интенсивность которого меняется в соответствии с динамикой учебного процесса (иначе бы не происходило обучения как такового). Реперная точка изменения убеждения — это решение учебной проблемы. Как известно, «процесс развития характеризуется разрешением противоречий, где проблема и есть содержательная сторона этих противоречий» [7: с. 10]. По мнению Л. А. Редигуш, проблемы психического развития являются атрибутом онтогенеза. «Они возникают при наличии противоречия между сформированным (актуальным) уровнем развития тех или иных психических функций, процессов, свойств и теми вызовами, которые делает жизнь, требуя появления новых психических качеств. При этом актуальный уровень развития не позволяет эффективно ответить на эти вызовы, что и порождает проблему. Ее решение состоит в развитии тех качеств, которые давали бы возможность успешно адаптироваться к новым условиям. Если этого не происходит, то проблема начинает мешать развивающемуся человеку, вызывая новые проблемы, либо у него самого, либо у тех, кто вступает во взаимодействие с ним. Лишь при появлении соответствующих новообразований психики такая проблема может быть успешно разрешена или устранена» [7: с. 10]. К этому следует добавить, что процесс решения проблемы протекает в форме внутриличностного конфликта.

В вузе большинство проблем когнитивного развития принимают форму учебных задач, т. е. создаются педагогами планомерно и целенаправленно. Если учебный процесс

построен правильно, то проблемы ставятся перед курсантом последовательно в соответствии с учебным планом и учебными программами. Причем в то время, когда курсант готов к их решению, в его распоряжении имеются необходимые средства для их решения и помощь преподавателя. Внутриличностные конфликты при этом разрешаются большей частью конструктивно на уровне конфликта убеждений, поскольку полноценный (развернутый) анализ учебных ситуаций и является основой учебного процесса. Когнитивное развитие курсанта существенно ускоряется. Речь идет именно об ускорении развития когнитивных функций и структур, а не об увеличении количества знаний.

Однако развитие личности курсанта в вузе не исчерпывается когнитивным развитием. Одновременно происходит развитие и всех остальных сфер его личности, прежде всего социальное и профессиональное развитие. А в этих сферах такого резкого ускорения не происходит.

В сфере психосоциального развития в студенческом возрасте молодой человек должен завершить две главные личностные задачи юности — достижение автономии от родителей и формирование идентичности. Причем в вузе психосоциальная идентичность приобретает черты профессиональной идентичности, и профессиональный аспект личности становится все более значимым.

Рассматривая независимость студента, принимают во внимание продолжающееся влияние родителей на юношу. Хотя военное учебное заведение резко сокращает это влияние, кардинально вопрос автономии личности и здесь не решается сам собой. В военном вузе молодой человек может перейти из одной зависимости в другую, и задача формирования автономии личности для него продолжает оставаться актуальной. Чаще всего его автономность даже уменьшается при поступлении в вуз. В любом случае он не принимает решений по многим аспектам своей жизнедеятельности. Известно, что человека сильно мотивирует ощущение собственной компетентности, ответственности и чувство контроля над ситуацией. Человек стремится к ответственности и избегает ее только в том

случае, если он лишен прав и возможности управлять своей деятельностью. Если индивида постоянно лишают возможности контролировать основные ситуации своей жизнедеятельности, он перестает самостоятельно обдумывать и принимать решения, поскольку в этом нет смысла. Теперь все решения должен принимать руководитель. Он приучает его избегать ответственности, формируя инфантильность [2: с. 31–32].

Процесс формирования профессиональной идентичности тоже отстает от когнитивного развития. Профессиональная деятельность является главным аспектом жизни человека, и именно она в наибольшей степени формирует личность. Пока человек не занял прочное место в системе трудовых отношений, пока не определилась его главная социальная роль, нельзя считать его сложившейся личностью. Овладение профессиональной ролью означает не только наличие определенного мастерства и профессиональной компетентности, но и сформированную в процессе непосредственной профессиональной деятельности систему личных профессиональных отношений, принятие и осознание своего места в этой системе. Профессионализм не может быть сформирован в вузе, здесь только закладываются его основы — заготовки будущих операционного и мотивационного компонентов. После окончания вуза, испытав и развив свои профессиональные навыки, испытав, уточнив и приняв профессиональные убеждения и ценности, человек сможет построить свое профессиональное мировоззрение, и если он останется в профессии, то она станет основными смыслообразующим фактором его личности. Курсант и студент объективно не могут сформировать полноценную профессиональную идентичность, а значит, и психосоциальную идентичность в целом.

Таким образом, имеется гетерохронность когнитивного и психосоциального развития личности курсанта. Она выражается в резком скачке когнитивного развития и отсутствии такого скачка в развитии социальном. Эта гетерохронность вызывает кризисные явления и изменяет динамику развития психических функций и структур. Посколь-

ку проблемы психосоциального развития курсанта объективны и неразрешимы на индивидуальном уровне, происходит искажение когнитивных функций и структур. Это определяет особенности так называемого «студенческого мышления». Радикализм, характерный для студентов по сравнению со старшими поколениями, бескомпромиссность и склонность к крайним позициям, а также их политическая активность по сравнению с представителями рабочей молодежи являются проявлениями этого «студенческого мышления». Эти особенности мышления свойственны уже старшеклассникам, а с поступлением в вуз они значительно усиливаются. Приобретая глубокие общенаучные знания, опыт решения сложнейших естественнонаучных и социальных задач, молодой человек ощущает могущество своего разума. Однако при этом он не имеет возможности испытать свои убеждения на практике и, соответственно, превратить их в ценности, создав полноценное мировоззрение. Без этого не может быть достигнута устойчивость системы личностных смыслов.

Иначе говоря, в вузе создается основа (прежде всего когнитивная) будущих профессиональных ценностей и, соответственно, информационно-психологической устойчивости, которые окончательно формируются в процессе службы в войсках или трудовой деятельности.

Влияние условий службы на формирование ценностно-смысловой сферы личности офицера

Если в вузе будет создана прочная основа ценностно-смысловой сферы военного профессионала, то в процессе профессиональной адаптации непосредственно в войсках молодой офицер с большой вероятностью сумеет превратить полученные в вузе убеждения в ценности. В дальнейшем на этой основе он сможет формировать новые ценности по мере участия во всех больших ситуациях профессиональной деятельности.

Если фундамент будущей ценностно-смысловой сферы офицера окажется недостаточно

прочным и целостным, то вероятность формирования устойчивой системы профессиональных ценностей существенно снижается. Основными средствами влияния на ценностно-смысловую сферу личности в войсках являются управленческие воздействия вышестоящего командования, профессиональное общение и взаимодействие с коллегами и система воспитательной работы. Все они имеют существенные ограничения в плане развития личности офицера по сравнению с образовательным процессом.

Управленческие воздействия вышестоящего командования направлены, прежде всего, на решение боевых задач, оперативное управление повседневной деятельностью и боевой подготовкой частей, поэтому они в подавляющем большинстве носят немотивирующий и стимулирующий характер. В этой ситуации оценка результатов деятельности офицера командованием обычно рассматривается им как проявление внешнего контроля, что ослабляет интринсивную мотивацию. Цели, которые выбирает офицер на основе экстринсивных мотивов, могут стать привычными в данной ситуации и даже превратиться в убеждения. Например: «Если вовремя не доложить о выполнении всех до единого распоряжений, даже самых незначительных, можно лишиться премии». Но они не осмысливаются в качестве нравственного ориентира и элемента мировоззрения и, соответственно, не превращаются в ценности. Следует отметить, что стимулирующие воздействия офицер может осознать как свидетельство растущей компетентности, увеличивая интринсивную мотивацию и укрепляя имеющиеся ценности (повышая степень их ясности и непротиворечивости). Но это возможно только при наличии уже сформированных в вузе когнитивных основ ценностно-смысловой сферы личности, прежде всего рефлексивных навыков. Таким образом, вероятность формирования устойчивых ценностей нравственно неподготовленного офицера под влиянием управленческого воздействия командования соединений и частей маловероятно.

Профессиональное общение и взаимодействие с коллегами также оказывает неоднозначное влияние на ценностно-смысловую сферу личности молодого офицера. В нравственно

здоровых коллективах ценности молодого офицера укрепляются и формируются через примеры, оценки, поддержку и помощь признанных профессионалов. Однако в офицерских коллективах подразделений наряду с позитивными традициями служебных и нравственных отношений вполне возможны и негативные традиции, такие как пренебрежительное и даже презрительное отношение к личному составу, расхищение военного имущества на основе круговой поруки, обязательное коллективное «обмывание» любых, даже самых незначительных событий и т. п. Противостоять личностной деградации в условиях некоторых гарнизонов и военных городков молодым офицерам непросто. Для этого нужны прочные убеждения и ценности.

В содержательном и методическом плане система воспитательной работы и морально-психологического обеспечения в Вооруженных Силах Российской Федерации на сегодняшний день ориентирована на рядовой и сержантский состав, и она не имеет возможности оказывать существенное влияние на ценностно-смысловую сферу офицера. Понимание этого официально зафиксировано в Приказе Министра обороны № 655 от 12 октября 2016 года «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации». В этом документе задачи формирования и развития государственно-патриотического сознания, верности России, конституционному долгу, гордости за принадлежность к Вооруженным Силам, овладения профессией офицера, мировоззренческой позицией военнослужащего Вооруженных Сил, общей культуры и высоких морально-нравственных качеств определены как основные при работе с переменным составом военно-учебных заведений [5: с. 7–8]. А при работе с офицерами непосредственно в войсках ставятся задачи, направленные на совершенствование уже имеющихся личностных качеств, в том числе мотивации к повышению профессионального мастерства и самосовершенствованию [5: с. 6]. В то время как в предыдущем документе (Приложение № 3 к Приказу Министра обороны Российской Федерации от 11 марта 2004 г. № 70) было записано: «основными направлениями нравственного воспитания

являются: вооружение военнослужащих знаниями о предъявляемых требованиях со стороны общества к их профессиональному и нравственному облику; разъяснение военнослужащим социальной значимости военной службы; стимулирование потребности военнослужащих в моральном самосовершенствовании; применение воспитательных влияний в соответствии с достигнутым уровнем нравственной зрелости военнослужащих; целенаправленная организация нравственно-значимой деятельности военнослужащих, в процессе которой формируется, осознается и переживается личностный смысл моральных принципов и норм, предотвращаются негативные действия и поступки, формируются нравственные чувства, такие как ответственность, гордость и доблесть...» [4: с. 19]. Сегодня стало ясно, что воспитательные задачи такого масштаба невозможно решить с помощью общественно-государственной подготовки и информирования без участия профессиональных педагогов.

Различные формы информационно-воспитательной работы, морально-психологического обеспечения, агитации и пропаганды, а также индивидуально-воспитательная работа, проводимые в войсках, направлены на решение оперативных задач непосредственной защиты личного состава от информационно-психологического воздействия. Попробуем разобраться, насколько они действенны для формирования моральных и профессиональных ценностей офицера.

Влияние пропаганды и агитации на формирование ценностно-смысловой сферы личности офицера

Пропаганда как способ воздействия на сознание и поведение больших масс людей может обладать большой эффективностью при выполнении следующих условий:

- 1) информационный монополизм, который обеспечивается информационной изоляцией населения;
- 2) низкий образовательный уровень объекта пропаганды;
- 3) средства подавления инакомыслящих.

При отсутствии этих условий пропаганда полностью теряет свою действенность, что нам и продемонстрировал развал советской идеологической системы в конце 1980-х годов. Демократические государства столкнулись с этой проблемой значительно раньше. Именно поэтому деятельность по воздействию на массовое сознание приобрела у них формы психологических операций и информационных войн.

Сегодня можно смело говорить, что к началу XXI века классическая пропаганда как способ воздействия на массовое сознание себя изжила. Ее место заняли публик рилейшнз (PR) и психологические операции. Это связано, во-первых, с развитием информационных технологий, разрушающих любые системы информационной безопасности, во-вторых, с ростом образовательного уровня населения планеты, увеличения разнообразия форм жизни и трудовой деятельности человека. Современного человека уже не удовлетворяют примитивные, абстрактные идеологические схемы, оторванные от потребностей человека, которыми оперирует тотальная пропаганда.

Пока в Вооруженных Силах Российской Федерации в основу деятельности по информационно-психологическому противодействию по-прежнему заложены принципы пропаганды. Методики проведения отдельных психологических операций реализуются только в области воздействия на войска и население противника. Идеологическая работа с собственными военнослужащими остается чрезмерно централизованной, формально-бюрократической, монологичной и, соответственно, оторванной от потребностей конкретного человека. Это притом, что в стране активно используются и развиваются PR-технологии.

Несомненно, жизнь ломает, в конце концов, застывшие схемы и организацию советской идеологической работы в Вооруженных Силах. Большое число научно-исследовательских работ, связанных с информационно-психологическим противоборством, говорит о растущей неудовлетворенности сложившейся ситуацией. В современных исследованиях четко прослеживается стремление преобразовать систему пропаганды в систему PR.

Но, вероятно, когда эти пожелания будут реализованы, Вооруженные Силы снова окажутся позади прогресса. На наш взгляд, PR является всего лишь переходным, компромиссным вариантом между тотальной пропагандой и новой системой воздействия на массовое сознание, которая складывается на наших глазах. Такой вывод мы можем сделать на основе ряда признаков и новейших тенденций в этой области деятельности.

Прежде всего, стало уже достаточно заметным повышение устойчивости населения к манипулированию сознанием (устойчивость к PR). Так, представители ведущих рекламных агентств мира отмечают значительное снижение в последние годы эффективности телевизионной рекламы. Они вынуждены заняться разработкой совершенно иных способов воздействия на потребителя. Реклама уходит в Интернет, позволяющий доставлять реципиенту индивидуальные сообщения.

Специалисты отмечают следующие причины, почему именно сейчас перестали работать традиционные маркетинговые схемы.

Во-первых, «поколение, выросшее в эпоху доминирования видеообраза, научилось декодировать телевизионные послания и перестало столь же активно, как раньше, реагировать на них» [6].

Во-вторых, «появились новые каналы распространения информации и интерактивных медиа», значительно увеличилось число узкоспециализированных СМИ, особенно в Интернете [6].

В-третьих, произошли революционные изменения в психологии человека. Маркетологи сейчас все чаще говорят о «потребителе нового типа», для которого характерно стремление к двустороннему интерактивному общению с производителем и более полной информированности о нем [6].

В-четвертых, усиливается сегментация рынка (т. е. повышается разнообразие социальных групп), требующая дискретного подхода, специальных каналов коммуникации, по которым распространяются индивидуально подготовленные послания. В идеале — вообще для каждого потребителя [6].

В-пятых, современному потребителю свойственно особое внимание к лидерам

мнения — специалистам, которые сильно влияют не только на принятие решений о покупках, но даже и на образ жизни человека [6].

Здесь четко видно различие взглядов на современного человека у маркетологов и специалистов органов по работе с личным составом и командиров Вооруженных Сил. Первые считают, что за последнее время человек стал более умным и активным. Как показывают наши беседы с офицерами, большинство из них считает, что люди за последние годы стали более глупыми и пассивными. Вопрос не в том, кто прав, — маркетинг опирается на психологические исследования, а не на личные впечатления. Важнее понять причины таких выводов у офицерского состава. Видимо, люди их не слушают и не реагируют. Но не потому, что они глупы, а потому что им говорят не то и не так. Человеку не интересно формальное сообщение, не предназначенное лично для него, не сформулированное в соответствии с его потребностями и уровнем интеллекта. Никто не хочет, чтобы с ним разговаривали как с дурачком. Современный человек требует информации другого рода. Такую же картину мы видим и в избирательной сфере. Увеличение пропагандистского прессинга во время предвыборной кампании увеличивает процент протестного голосования.

Для преодоления этой проблемы специалисты по психологическому воздействию стараются максимально приблизить источник сообщения к объекту воздействия. Речь идет не только об интерактивной коммуникации между органами управления (государственными, корпоративными), СМИ и объектом воздействия. Эти технологии бросаются в глаза, но не в них основная суть происходящих изменений. Главное то, что идеологическое воздействие перемещается в сферу межличностных отношений, на самый нижний уровень иерархической структуры. Наиболее авторитетными лидерами мнения являются члены малой группы. Г. Г. Почепцов заметил, что «для целей кризисных коммуникаций следует учитывать то, что выдачи какого-то сообщения через СМИ недостаточно для снятия панических настроений. Любое сообщение СМИ должно быть поддержано в рамках межличностного общения, что необходимо

учитывать при планировании информационных кампаний» [3: с. 89].

Еще более четко эффективность межличностной коммуникации показывает такое явление, как политический анекдот времен бывшего СССР. Образы умного Л. И. Брежнев и доброго В. И. Ленина на экране так и не смогли побороть противоположные образы этих деятелей в анекдоте. Более того, наличие политического анекдота говорит о том, что массовое сознание активно противодействует навязываемой сверху интерпретации. Могучая и организованная советская пропаганда не смогла победить «кухонные разговоры» в силу их интимного и межличностного характера. При этом человек не стал более чувствителен к межличностному воздействию. Таковым он был всегда.

Но он стал менее чувствительным к другим видам воздействия. Из этого можно сделать вывод о том, что устойчивость личного состава подразделения к информационно-психологическому воздействию противника зависит от наличия в подразделении ключевых коммуникаторов («лидеров мнения»), их позиций по различным вопросам, желания и умения общаться с военнослужащими, влиять на них.

Нам скажут: в пропагандистской системе Советской армии такие ключевые коммуникаторы были — замполиты, политинформаторы, комсомольские активисты. Однако это не так. Перечисленные лица были трансляторами сообщений, а не их источником. И такими воспринимались всегда. Для генерации сообщений они не имели ни прав, ни информации, ни подготовки.

Где же сегодня искать ключевых коммуникаторов? Ответ лежит на поверхности. Единственной фигурой, способной играть такую роль, является младший офицер — командир взвода, роты. Но является ли он сегодня таковым? Современный офицер не в состоянии обеспечить не только информационно-психологическую безопасность подчиненных, но даже и свою собственную. При этом анализу подверглась только одна составляющая — способность офицеров анализировать социально-экономические, военно-политические события и психологические явления, формулировать

и излагать свои выводы. Этот анализ показал, что для современных офицеров характерно следующее [1]:

1) отсутствие достаточных знаний в области социологии, экономики и политологии, непонимание социально-экономических процессов и механизмов функционирования экономической и политической системы;

2) отсутствие самостоятельного политического мышления. Подавляющее большинство офицеров не могли сформулировать и обосновать собственную оценку политических событий, а оперировали газетными штампами и примитивными марксистскими догмами;

3) склонность к крайним позициям. Они, как известно, психологически комфортны, поскольку являются устойчивыми, не порождают когнитивного диссонанса и не требуют самостоятельных размышлений.

Отсюда — приверженность простым решениям, доверие к демагогии, монохромность оценок;

4) отсутствие навыков анализа социальных событий и ведения политических дискуссий, приверженность демагогии. Это выражалось в подсознательной селекции и утрировании информации, готовности характеризовать социальные категории (группы) и отдельных людей недифференцированными, грубыми и предвзятыми признаками и ярлыками, преобладании эмоциональных оценок над рациональными. Политическая оценка давалась быстро, безапелляционно. Часто применялись такие выражения, как «народ хочет», «народ считает», что является показателем уровня демагогичности человека.

В этой связи был сделан вывод об отсутствии политической культуры офицеров, приводящем к тому, что человек становится идеальным объектом политического манипулирования, при этом в ситуации социально-экономической и политической нестабильности для него характерны повышенная тревожность, истерические и депрессивные реакции. Иными словами, офицеру нечего сказать солдату, кроме газетных штампов и обывательских стереотипов. Более того, его собственная картина социального мира

настолько примитивна и упрощена, что способна рассыпаться от любой серьезной проверки реальностью или от воздействия политической демагогии. Офицер не в состоянии интегрировать в нее новейшую информацию. Единственной связкой являются психологические защиты.

Далее следует отметить, что в проблеме превращения офицера в ключевого коммуникатора для солдат есть операциональный и мотивационный компонент. В современной российской армии по сравнению с Советской армией социальные и профессиональные позиции офицеров и личного состава существенно сближены. Это создает условия для обеспечения мотивационного компонента. Конечно, это происходит не сразу. Но постепенно, вслед за изменениями в организации службы меняются и стереотипы поведения офицеров. Операциональный компонент проблемы пока не столь очевиден и для общественного мнения, и для военного руководства. А ведь он требует серьезных изменений в подготовке офицерских кадров. Иначе говоря, социально-психологические предпосылки превращения младшего офицера в ключевого коммуникатора и эффективно-го субъекта информационно-психологического воздействия не реализованы в его социальных компетенциях.

Заключение

Таким образом, ключевой проблемой формирования ценностно-смысловой сферы личности офицера и, соответственно, информационно-психологической защиты военнослужащих является формирование у выпускников вузов глубоких гуманитарных знаний, умения самостоятельно анализировать сложные явления, формулировать обоснованные выводы, развивая и совершенствуя свое мировоззрение и самосознание, анализировать психологический мир подчиненного и в соответствии с этим воздействовать на него методами межличностной коммуникации. Все, что мы сегодня представляем в качестве психологических операций и системы информационно-психологического противодействия,

является лишь мероприятиями, обеспечивающими эту деятельность офицера на поле боя.

Такая постановка вопроса требует изменения содержания и методики преподавания

гуманитарных и социально-экономических дисциплин в вузах Министерства обороны Российской Федерации.

Литература

1. **Баранов Е. Г.** Формирование устойчивости военнослужащих к информационно-психологическому воздействию противника // Информационное противоборство в современных вооруженных конфликтах: гуманитарные и организационно-практические проблемы. Тверь: ВУ ПВО, 2000. С. 66–70.
2. **Мамайчук И. И.** Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.
3. **Почепцов Г. Г.** Психологические войны. М.: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2000. 528 с.
4. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 11 марта 2004 года № 70. Приложение 3. Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации // Сайт Ассоциации лесопользователей Приладожья, Поморья и Прионежья. Законодательство об обороне. URL: <http://www.alppp.ru/law/zakonodatelstvo-ob-oborone/23/prikaz-ministra-oborony-rf-ot-11-03-2004--70.html>
5. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 12 октября 2016 года № 655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации». Приложение 1. Основы организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=680435#0>
6. Союз любви и капитала // Эксперт. 2000. № 46. С. 72–74.
7. **Регуш Л. А.** Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. 320 с.

References

1. **Baranov E. G.** Formation of the stability of servicemen to the information and psychological impact of the enemy // Information confrontation in modern armed conflicts: humanitarian, organizational and practical problems. Tver: MU AD, 2000. P. 66–70.
2. **Mamaychuk I. I.** Psychological help for children with developmental problems. St. Petersburg: Speech, 2001. 220 p.
3. **Pochepctsov G. G.** Psychological wars. M.: Refl- book, Kiev: Vakler, 2000. 528 p.
4. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation of March 11, 2004. № 70. Appendix 3. The concept of education of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation // The website of the Association of forest users Ladoga, Pomor and prionia. Legislation about the defense. URL: <http://www.alppp.ru/law/zakonodatelstvo-ob-oborone/23/prikaz-ministra-oborony-rf-ot-11-03-2004--70.html>
5. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation of October 12, 2016. № 655 “On the organization of work with personnel in the Armed Forces of the Russian Federation”. Appendix 1. Fundamentals of the organization of work with personnel in the Armed Forces of the Russian Federation // The official site of company “ConsultantPlus”. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=680435#0>
6. The union of love and capital // Expert. 2000. № 46. P. 72–74.
7. **Regush L. A.** Problems of mental development and their prevention (from birth to the elderly). St. Petersburg: Speech, 2006. 320 p.

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Р. С. Немов,
МГПУ, Москва,
И. И. Яценко,
МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва

В статье предпринята попытка построения модели мотивации обучения взрослых людей русскому языку как иностранному, исходя из понимания мотивации поведения, по К. Левину. Раскрыты и описаны индивидуальные (личностные) и ситуационные (социально-психологические) составляющие такой мотивации. Приведены примеры из практики обучения русскому языку как иностранному, соответствующие данной модели и связанные с обучением иностранцев в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова.

Ключевые слова: русский язык; мотивация обучения.

ADULTS' TRAINING MOTIVATION IN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

R. S. Nemov,
MCU, Moscow,
I. I. Yatsenko,
Lomonosov MSU, Moscow

The article attempts to build a model of motivation of adults teaching Russian as a foreign language, based on the understanding of the motivation for the behavior of K. Levin. Disclosed and described the individual (personal) and situational (psychosocial) components such motivation. Examples of teaching Russian as a foreign practice, this model is appropriate and related to foreigners studying at Lomonosov Moscow State University.

Keywords: Russian language; motivation training.

Введение

Мотивация — то, что побуждает, направляет и регулирует деятельность человека [1; 3–6]. В широком понимании она включает в себя различные внутренние, психологические особенности человека, а также внешние факторы, в состав которых входят не зависящие от человека обстоятельства, оказывающие влияние на его поведение со стороны окружающей среды в конкретной жизненной ситуации [8; 9]. Такое понимание мотивации было предложено К. Левиным и выражается следующей формулой:

$$B = f(P, E).$$

Переменная B данной формулы — объясняемое поведение, P — индивидуальные особенности человека, E — его социальное окружение, точнее, образ этого окружения,

сложившийся в данный момент в сознании человека [10].

Среди факторов мотивации личностного плана назывались многие психологические свойства, включая темперамент, характер, способности, волю, потребности, мотивы, эмоции, инстинкты, цели, интересы, побуждения и влечения человека, — все то, что изнутри, со стороны сознания или бессознательного, мотивирует деятельность человека, направляет и поддерживает ее на определенном уровне. В число факторов, регулирующих деятельность человека со стороны окружающей среды, включались восприятие человеком сложившейся ситуации, действия в ней других людей, выбор и оценка человеком различных способов достижения поставленной цели в данной ситуации, а также возможные положительные или отрицательные последствия, связанные с выбором различных

способов достижения цели. Хотя в своих работах, посвященных мотивации, К. Левин подчеркивал, что в последнем случае речь идет о детерминации поведения человека со стороны его психологии (переменную *E* он понимал не в физическом, а психологическом плане — как образ ситуации, сложившийся в голове человека), тем не менее заданное им разделение этих двух основных переменных мотивации, *P* и *E*, до сих пор сохраняется в научных исследованиях.

Применяя в теории и на практике представленную выше общую интерпретацию мотивации поведения человека, специалисты до сих пор занимаются описанием переменных величин, входящих в правую часть соответствующей формулы, разрабатывают психодиагностические методики, предназначенные для оценки значений этих переменных величин, стремятся учесть все факторы, участвующие в мотивации поведения людей в различных жизненных ситуациях, и на этой основе разрабатывают практические рекомендации, направленные на усиление мотивации того или иного вида деятельности человека [6; 11–13]. В этой статье описываются результаты аналогичной работы, выполненной авторами применительно к учебной деятельности взрослых людей, связанной с изучением русского языка как иностранного (РКИ).

Психологические особенности взрослых

В психологии существуют два основных представления о взрослости — физическое и психологическое. Физическая взрослость оценивается по количеству лет, которое исполнилось человеку, состоянию его организма, а психологическая взрослость определяется достигнутым уровнем психологической зрелости, в частности отношением человека к себе, к другим людям, к обществу в целом, ко всему, что происходит с ним и вокруг него. Физически зрелый взрослый человек необязательно является и психологически зрелым и наоборот.

Имеется немало трудностей, связанных с точным определением физической и психологической зрелости. В существующих периодизациях развития физически взрослыми могут

называть людей старше 16, 25 или 30 лет. К примеру, все психологические тесты, предназначенные для взрослых, относятся к людям, которым на данный момент времени исполнилось 16 лет, в то время как в научных исследованиях по возрастной психологии взрослыми считают людей, кому уже за 25 лет. Что касается психологической взрослости, то здесь дело обстоит еще сложнее. В научной литературе по психологии взрослых нет четких и однозначных ответов на многие вопросы, в том числе на ключевой вопрос о том, кого можно и кого нельзя считать взрослым. Иногда для характеристики психологической взрослости используется такое неопределенное (и, на наш взгляд, неудачное) понятие, как «зрелый возраст», которое имеет явный вегетативный, или «овощной», оттенок.

Такое состояние дел объясняется многими причинами. Во-первых, существует немало психологических свойств и поведенческих характеристик, по которым людей можно разделять на взрослых и невзрослых, и по каждому из них в отдельности можно судить о наличии или отсутствии взрослости. Во-вторых, критерии оценки взрослости по различным психологическим свойствам и поведенческим признакам не совпадают. Так, например, далеко не всегда «зрелые» в интеллектуальном плане люди являются таковыми в их личностном развитии и проявляют себя как взрослые люди во взаимоотношениях с окружающими людьми. В-третьих, каждый человек в одном плане может считаться взрослым («зрелым»), в другом — заметно отставать от требований взрослости. В-четвертых, в возрастной психологии до сих пор нет общепринятых критериев определения взрослости по большинству психологических свойств или поведенческих особенностей человека. В этой связи в наших рассуждениях о мотивации учебной деятельности взрослых людей мы будем опираться на условно принятый физический критерий взрослости и считать взрослыми людей, которым на момент проведения исследования исполнилось 20–25 лет. Такими действительно в большинстве случаев являются иностранцы, изучающие русский язык или получающие образование на русском языке в высших учебных заведениях России. Существует также

необходимость наметить и условную верхнюю границу взрослости. Хотя формально взрослыми могут считаться люди, кому исполнилось указанное выше количество лет, однако те, кто перешел за границу 55–60-летнего возраста, редко начинают чему-либо заново учиться, тем более РКИ. Поэтому мы определим для себя в рабочем порядке период взрослости в интервале от 20–25 до 55–60 лет.

Люди указанного выше возрастного диапазона согласно данным, которыми располагает возрастная психология, обладают следующими психологическими особенностями.

1. У них более развиты по сравнению с детьми, юношами и девушками все познавательные процессы: восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. В этом возрастном диапазоне познавательные процессы представляют собой высшие психологические функции, по Л. С. Выготскому.

2. Такие люди уже полностью сформированы как личности, располагают определенными способностями, устойчивыми потребностями, стабильным темпераментом, включая индивидуальный стиль деятельности, характером, волей, чувствами и отношениями к тому, что происходит с ними и вокруг них.

3. Люди данного возраста могут принимать самостоятельные, взвешенные и разумные решения по жизненно важным вопросам и более или менее успешно их реализовывать.

4. Они «вписаны» в существующую социальную структуру, занимают в обществе и в системе человеческих отношений вполне определенное место.

5. Для людей данного возраста характерна настоящая жизненная перспектива (по Э. Эриксону), их больше занимают и волнуют проблемы, с которыми они сталкиваются в данное время. В отличие от людей зрелого возраста молодые люди имеют будущую жизненную перспективу, а пожилые люди, которым уже за 60 лет, живут с преобладающей ориентацией на прошлую жизненную перспективу.

Все эти возрастные особенности должны учитываться в мотивации учебной деятельности взрослых людей, направленной на освоение русского языка как иностранного.

Факторы мотивации обучения РКИ

Мотивация учебной деятельности по изучению РКИ, как и любой другой деятельности человека, является многофакторной, системной и может зависеть от большого числа разнообразных внутренних (индивидуально-психологических) и внешних (социально-психологических) причин. Среди индивидуально-психологических факторов мотивации учебной деятельности можно назвать потребности, мотивы, цели и интересы человека, связанные с приобретением знаний, умений и навыков, касающихся РКИ, а среди социально-психологических факторов — те, которые способствуют или препятствуют успешному освоению РКИ в реально сложившейся ситуации.

Главный фактор мотивации деятельности — потребности, которые с помощью данной деятельности удовлетворяются или могут быть удовлетворены. У людей имеются общие и специальные, индивидуальные и социальные потребности. Общие — потребности, которые обнаруживаются у всех людей, но у разных людей могут быть развиты в разной степени. Специальные — потребности, характерные для отдельных групп людей или индивидов. В их состав входят особенные интересы соответствующего человека. Социальными называют потребности, реализуемые в человеческих отношениях. Они связаны, например, со стремлением занять определенное место в обществе, установить те или иные взаимоотношения с окружающими людьми, оказывать на них влияние и т. д. Это также потребности общения, аффилиации, престижа, власти, достижения успехов, получения и оказания помощи людям и некоторые другие (полный перечень человеческих социальных потребностей в свое время представил Г. Маррей [10; 11]).

Все потребности, имеющиеся у человека, иерархизированы по значимости. На высшем уровне соответствующей иерархии находятся наиболее ценные для человека потребности, которые в наибольшей степени мотивируют его участие в той или иной деятельности [8]. На эти потребности в первую очередь необходимо обратить внимание, теоретически и практически решая вопрос о мотивации учебной деятельности, направленной на освоение РКИ.

Индивидуально своеобразную иерархию потребностей человека необходимо знать и уметь оценивать с помощью соответствующих психодиагностических методик, для того чтобы оптимальным образом мотивировать его учебную деятельность.

Мотивы учебной деятельности — это то, ради чего человек включается в нее и занимается ею. Если потребности выступают в качестве общих предпосылок нецеленаправленной активности, связанной с их удовлетворением (функция побуждения деятельности), то мотивы представляют собой то, что реально направляет и поддерживает деятельность. Учебная деятельность стимулируется стремлением человека получить определенные знания, умения и навыки. В этом заключается специфика мотивации учебной деятельности в отличие от мотивации других видов деятельности человека.

Согласно А. Н. Леонтьеву, мотивы деятельности раскрывают смысл соответствующей деятельности для человека [7; 10]. Любая деятельность человека, в том числе учебная, является полимотивированной и регулируется одновременно несколькими мотивами. Эти мотивы преподавателю РКИ необходимо знать, чтобы психологически правильно управлять мотивацией обучаемых.

Раскрытие мотивов учебной деятельности, в свою очередь, предполагает нахождение ответов на следующие два вопроса:

— Для чего человеку необходимы связанные с данной деятельностью знания, умения и навыки?

— Какую пользу он может извлечь для себя, обладая соответствующими знаниями, умениями и навыками?

Возможными ответами на эти вопросы для обучаемых РКИ могут быть следующие:

— для использования полученных знаний в различных сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной;

— для карьерного роста;

— для написания научной работы;

— для трудоустройства (для решения вопроса о трудоустройстве или для получения преимуществ перед другими кандидатами при трудоустройстве);

— для организации курсов (клуба) русского языка у себя на родине;

— для помощи мигрантам из славянских стран;

— для познания культуры носителей языка;

— для повышения своего статуса в системе социальных отношений;

— для более глубокого понимания людей и окружающего мира;

— для общего развития, расширения культурного кругозора;

— для чтения в оригинале произведений русских писателей;

— для совершенствования способностей к освоению языков;

— для повышения уровня самоуважения (самооценки);

— для расширения возможностей общения с людьми.

Кроме того, у каждого человека могут быть свои, дополнительные, характерные только для него ответы на соответствующие вопросы. Они представляют индивидуально своеобразную мотивацию учебной деятельности по освоению РКИ. Показателен в этом отношении разговор с иностранными стажерами — студентами Кембриджского университета об изучении иностранных языков в разных странах мира. Студенты из Великобритании признали, что их соотечественники очень мало интересуются иностранными языками и практически их не изучают. Это равнодушие легко объяснить: английский язык как лингва франка является международным языком, поэтому англичанина поймут везде и мотивации изучать другие языки у него нет. Русский же язык в качестве иностранного в Великобритании воспринимается как нечто совершенно экзотическое. Студенты отметили также, что практически никто из их знакомых не понимает и не одобряет их «странного» выбора изучать в университете русский язык, тем более получать специальность филолога-русиста.

Контакты с выпускниками Кембриджа, которые какое-то время были стажерами Московского государственного университета, показывают, что по окончании учебы им довольно трудно найти работу по специальности, несмотря на то, что они являются обладателями престижного диплома. Насколько нам

известно, только один из них, используя русский язык, делает карьеру в США (он по рождению американец), остальные — или в поиске интересного дела, или занимаются волонтерством, или пытаются найти работу в Москве. Перед нами пример выраженной индивидуально своеобразной мотивации деятельности. Кстати, достоинства своего выбора студенты из Кембриджа в полной мере ощутили именно во время прохождения стажировки в Москве, поскольку их охотно приглашали поработать в школы, лицеи, где английский язык профильный — кембриджское произношение в большой цене.

Мотивы учебной деятельности можно выявлять и оценивать не только в том виде, в каком они сложились на данный момент, но и с ориентацией на будущее, если, например, речь идет о прогнозировании развития мотивационной сферы обучаемых. Для этого необходимо знать законы формирования и развития мотивов деятельности человека, условия, обеспечивающие их формирование и развитие в ходе самой деятельности, в данном случае — учебной.

Основные законы формирования и развития мотивов учебной деятельности, связанной с изучением РКИ, нам представляются следующими:

- соотнесение формируемых мотивов с актуальными для данного человека потребностями и интересами. Это обеспечит им необходимое внутреннее, психологическое подкрепление, которое состоит в том, что вновь формируемые мотивы как бы «подключаются» к удовлетворению существующих потребностей человека, способствуют их более полному удовлетворению;

- подкрепление формируемых мотивов благодаря открытию перед человеком новых возможностей, связанных со знанием и использованием русского языка. Эти возможности касаются удовлетворения других потребностей человека, которые до настоящего времени из-за дефицита связанных с языком знаний, умений и навыков не полностью удовлетворялись;

- автономизация формируемых мотивов, их своеобразное «отвязывание» от существующих потребностей и дальнейшее, относительно

независимое развитие. Этот процесс, согласно теориям личности и мотивации Г. Оллпорта и А. Н. Леонтьева, связан с возникновением у человека новых видов деятельности, с повышением их значимости для него (гипотезы об автономизации мотивационных черт личности, по Г. Оллпорту, и о формировании у человека новых мотивов деятельности за счет «сдвига мотива на цель», по А. Н. Леонтьеву);

- подключение к мотивации учебной деятельности новых стимулов, позволяющих активно поддерживать ее. Например, у человека, изучающего РКИ, может со временем возникнуть желание более глубокого познания русского языка, и он может обратиться к его изучению на профессиональном уровне.

Приведем в связи с этим интересный пример из практики изучения русского языка иностранцами в МГУ. Студентка из Франции, приехавшая в качестве стажера на экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова на один семестр, намеревалась слушать лекции по экономике на английском языке и не предполагала изучать русский язык. Когда же курс русского языка был ей все же предложен, она согласилась его посещать поначалу исключительно из соображений неэтичности отказа. Постепенно она увлеклась изучением языка и, когда к концу семестра достигла значительного прогресса в овладении им, решила продлить стажировку еще на семестр с целью дальнейшего обучения русскому языку, несмотря на то, что ее профильные дисциплины связаны с экономикой.

Основные условия успешного формирования и развития мотивов учебной деятельности при освоении РКИ представляются следующими:

- осознание человеком недостаточности тех видов деятельности, которыми он занимается, для удовлетворения его жизненно важных потребностей;

- признание необходимости включения в новую для него деятельность, в данном случае — учебную;

- наличие в непосредственном окружении человека примеров того, как другие, значимые для него люди, включившись в учебную деятельность по освоению РКИ, достигают в ней и в других жизненно важных видах деятельности значительных успехов;

— осознание и адекватная оценка человеком своих успехов в овладении русским языком.

Для того чтобы на высокомотивированном уровне выполнять учебную деятельность по освоению РКИ, каждое действие, связанное с ней, обучаемый должен воспринимать и осознавать именно как учебное. Соответственно, тот, кто его обучает, должен систематически раскрывать обучаемому содержание и цели выполняемых ими действий, представлять при этом учебные действия как необходимые для овладения практическими навыками в четырех видах речевой деятельности: чтении, аудировании, письме, говорении.

Интересы как факторы мотивации в современной психологии понимаются в двояком смысле: как выражение потребности в познании чего-либо или кого-либо и как проявление благоприятного эмоционального отношения (влечения) к предмету познания. Оба вида интересов — рациональные и эмоциональные — могут быть использованы в практике обучения РКИ. Этому могут способствовать, например, групповые формы обучения, где существует возможность устанавливать с помощью изучаемого языка хорошие личные взаимоотношения с партнерами по учебной группе, сравнивать свои знания, умения и навыки со знаниями, умениями и навыками, имеющимися у других людей, реализовывать в общении с ними свои личные интересы в их не только когнитивном, но и эмоционально-психологическом понимании [12].

Если обучаемый, включившись в учебный процесс, будет уверен в том, что сможет добиться в нем успехов, то это будет дополнительно стимулировать его деятельность. Для этого необходимо иметь продуманную и последовательно реализуемую в ходе обучения РКИ систему психологической поддержки обучаемых.

Новые возможности, которые могут открыться для человека в случае успешного обучения РКИ, — один из главных мотивов, которыми взрослые люди руководствуются, решая для себя вопрос о включении в соответствующую деятельность. Убедительное подтверждение этому — популярность изучения русского языка в Греции, где сертификат о владении иностранным языком дает приоритетное право при трудоустройстве, где

многие люди вовлечены в сферу туристического бизнеса, для которого связи с Россией очень значимы. Кроме того, симпатия греков к России и русским общеизвестна. Так, если в 2010 году в Греции русский язык изучали примерно 4 000 человек (в основном взрослые), то в 2016 году их число увеличилось до 6,5 тысяч, и сертификационные экзамены по русскому языку как иностранному в Греции ежегодно сдают около тысячи человек.

Практика показывает, что далеко не всегда те, кто принимает решение обучаться РКИ, заранее четко представляют себе, какие перспективы перед ними могут открыться в случае успешного освоения русского языка. В этой связи преподавателям РКИ рекомендуется в ходе обучения раскрывать и подкреплять практикой соответствующие перспективы, наглядно показывать, каким образом русский язык может быть использован для достижения жизненно важных целей. Перспективно в этом отношении привлечение иностранных учащихся к различного рода конкурсам по русскому языку, которые организуются различными учебными заведениями. Так, студентка из Великобритании во время стажировки в МГУ имени М. В. Ломоносова приняла участие в конкурсе сочинений, организованном Новосибирским государственным университетом, стала победителем и получила возможность поехать в любое удобное для себя время на бесплатную стажировку в Новосибирск.

Пути усиления мотивации обучения русскому языку как иностранному

С учетом сказанного о состоянии исследований мотивации, о психологических особенностях взрослых людей и условиях оптимизации мотивации учебной деятельности можно наметить конкретные пути усиления мотивации обучения взрослых людей русскому языку как иностранному.

Прежде всего необходимо соответствующим образом раскрыть содержание правой части приведенной выше мотивационной формулы:

$$B = f(P, E),$$

т. е. детально расписать индивидуально-психологическое (P) и социально-психологическое (E) содержание переменных величин, входящих в ее состав. Для начала преобразуем данную формулу, «переведем ее на русский язык» следующим образом:

$$M = f(L, C),$$

где M — мотивация обучения русскому языку как иностранному, L — личность, C — социальное окружение.

Переменную величину L в этой формуле можно расписать (содержательно раскрыть) следующим образом (далее в предлагаемых названиях соответствующих переменных величин петитом выделяются слова, включенные в аббревиатуру, кратко обозначающую данную величину. Эти аббревиатуры приводятся в скобках после развернутого представления выделяемых переменных величин):

- *интерес к изучению русского языка как иностранного (Иря)*;
- *возможность получения знаний, связанных с русским языком (Пзря)*;
- *минимизация затрат сил, ресурсов и времени на освоение языка (Мсрв)*;
- *повышение уровня собственного психологического развития через освоение русского языка (Пупр)*;
- *надежда благодаря освоению русского языка поправить свое материальное положение (Нпмп)*;
- *ожидание изменения в лучшую сторону своего социального положения в результате освоения языка (Оисп)*;
- *надежда на общее улучшение жизни (Нуж)*.

Содержание переменной величины C в данной формуле может быть развернуто представлено через следующие составляющие:

- *признание социальным окружением данного человека русского языка как ценности (Пряц)*;
- *положительное отношение людей к России и к русской культуре (ПоР)*;
- *уважительное отношение к людям, владеющим русским языком (Улвря)*;
- *восприятие социального окружения как благоприятного для освоения русского языка (Всоб)*.

В итоге общая формула мотивации обучения РКИ с учетом представленного выше раскрытия содержания входящих в ее состав переменных величин будет выглядеть следующим образом (далее во внутренних скобках в этой формуле представлены переменные величины, связанные с личностью обучаемого (L) и его социальным окружением (C):

$$M = f(L (Иря, Пзря, Мсрв, Пупр, Нпмп, Оисп, Нуж); C (Пряц, ПоР, Улвря, Всоб)).$$

Практическое решение задачи, связанной с повышением уровня мотивации обучения взрослых РКИ, предполагает точную оценку и учет всех включенных в данную формулу переменных величин, а также максимизацию их возможных значений в практике обучения РКИ.

При обучении РКИ важную роль может играть учет и удовлетворение разнообразных социальных потребностей обучаемых. Это потребности общения, достижения успехов, аффилиации, престижа, власти, уверенности в себе, получения и оказания помощи людям. Они тесным образом связаны с многими, включенными в приведенную выше формулу переменными величинами, в том числе с *Нпмп, Оисп, Нуж, Улвря*.

Доминирование настоящей жизненной перспективы у взрослых людей над прошлой или будущей перспективой подсказывает следующее решение связанного с ней вопроса усиления мотивации обучения РКИ. Если ориентироваться на настоящую жизненную перспективу, то мотивы учебной деятельности взрослых людей, связанные с освоением РКИ, должны быть преимущественно соотношены с их настоящей жизнью, а не с прошлым или будущим. В этой связи, раскрывая взрослым людям возможную пользу, которую они могут извлечь из освоения РКИ, необходимо особое внимание обращать на то, что знание русского языка может им дать в настоящий период их жизни. Это, например, получение новых и ценных знаний, умений и навыков, развитие способностей к освоению других языков, повышение уровня общего психологического развития и профессионального мастерства, повышение своего социально-психологического статуса и т. п.

Попробуем ответить на вопрос, как и за счет чего это может произойти в случае успешного освоения человеком РКИ.

Получить новые ценные знания, умения и навыки изучающий РКИ сможет благодаря обращению к чтению русскоязычной литературы, к средствам массовой информации на русском языке, общению с высокообразованными и культурными россиянами. Многие иностранные стажеры, проходящие обучение на гуманитарных факультетах МГУ, особенно на историческом, социологическом, факультете политологии, стремятся максимально в период своего пребывания в России погрузиться в окружающую языковую и социокультурную среду. Так, один их польских стажеров занимался, по его собственному определению, экстремальной журналистикой, т. е. вступал в общение с разными группами молодежи, пытался взять интервью у известных политиков и т. п. Студентка из Швейцарии стала сотрудничать с организацией «Друзья на улице», члены которой по выходным кормили бездомных и, главное, — разговаривали с ними. Безусловно, реализация таких, довольно необычных, потребностей студентов была бы невозможна без свободного владения русским языком.

Усовершенствовать свои способности и продвинуться вперед в общем психологическом развитии обучаемый сможет благодаря формированию у него способности к усвоению новых языков. Известно, что человек, хорошо освоивший хотя бы один иностранный язык, на освоение других языков тратит меньше сил и времени, чем на освоение первого иностранного языка. По мнению лингвистов (Е. Сепир и Б. Уорф) и психологов (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже), язык и речь тесным образом связаны с мышлением, поэтому освоение языка продвигает человека в его общем интеллектуальном развитии.

Повысить уровень самоуважения можно благодаря осознанию взрослым человеком того, что ему удалось справиться с задачей освоения языка, которая сложна даже для молодых людей. Известно, что с возрастом способность к обучению вообще и обучению языкам в частности уменьшаются, и если взрослому человеку удастся научиться

чему-либо новому, то его самооценка и самоуважение повышаются.

Любой человек в состоянии испытывать чувство удовлетворения своими достижениями в разных видах деятельности. Естественно, он может быть доволен и своими успехами в изучении РКИ. Это, в свою очередь, будет иметь положительные следствия для развития у него потребности достижения успехов и одновременного уменьшения силы потребности избегания неудач. Исследования, проведенные группой американских психологов под руководством Д. Макклелланда (60-е годы XX века), показали, что люди с высокоразвитой потребностью достижения успехов добиваются в жизни более существенных результатов в разных видах деятельности, чем индивиды со слаборазвитой потребностью достижения успехов, тем более — с доминирующей потребностью избегания неудач. Следовательно, освоение РКИ может сделать человека гораздо более успешным в жизни, чем он был раньше, благодаря развитию у него потребности достижения успехов.

Уровень профессионального мастерства можно повысить с помощью обучения РКИ, исходя из следующих соображений. Во-первых, профессиональное мастерство определяется общим уровнем умственного развития человека. Во-вторых, в итоге успешного освоения РКИ у человека может усилиться потребность достижения успехов, в результате чего его стремление к достижению успехов может распространиться на все виды деятельности, включая профессиональную.

Получить возможность приносить больше пользы людям в результате освоения РКИ можно будет за счет следующих моментов. Известно, что хорошее знание языка позволяет человеку активнее осваивать культуру носителей языка, в данном случае — русскую культуру. Итогом освоения новой культуры через представляющий ее язык становится улучшение межкультурного взаимодействия, взаимопонимания людей, что так важно в сегодняшнем конфликтном мире. Кроме того, осваивая новую культуру, проникая в психологию носителей изучаемого языка, человек усваивает и присваивает себе лучшее, что свойственно данной культуре и ее носителям.

Способность оказывать влияние на окружающих людей через освоение РКИ можно развить следующим образом. Человек, который много знает, как правило, пользуется большим авторитетом среди окружающих людей. Освоение русского языка позволит изучающему этот язык приобрести много новых знаний о России, русских людях, их образе жизни, культуре. Это, в свою очередь, привлечет к данному человеку повышенное внимание со стороны тех, кто интересуется Россией, и в результате его социальный статус повысится.

Лучше понимать себя и мир человек, освоивший РКИ, сможет благодаря тому, что в процессе обучения ему станет известной не одна, а как минимум две разные культуры: культура страны, из которой он прибыл в Россию, и российская культура. Хорошо известно, что российская культура уникальна, мало похожа на многие другие культуры в современном мире.

Существует, кроме того, следующая общая закономерность, которой можно воспользоваться для усиления мотивации обучения РКИ: люди, которые знают много языков и, соответственно, различных культур, являются более толерантными к другим людям и культурам, чем те, кто ничего, кроме своего родного языка и национальной культуры, не знает.

Формирование мотивов учебной деятельности, связанной с освоением РКИ

Мотивы учебной деятельности могут быть развиты и использованы в практике обучения РКИ следующим образом.

1. Необходимо связать вновь формируемые мотивы, касающиеся изучения РКИ, с разнообразными потребностями и интересами человека, например с теми индивидуально-психологическими и социально-психологическими потребностями, о которых выше шла речь. Это позволит сделать учебную деятельность полимотивированной и, следовательно, более активной. Говоря психологическим языком, учебная деятельность, направленная на освоение РКИ, будет

иметь много разнообразных подкреплений. Это — основной закон научения согласно бихевиористским воззрениям.

2. Существующие и вновь формируемые мотивы обучения РКИ важно подкреплять, демонстрируя обучаемым новые возможности, которые перед ними могут открыться благодаря знанию русского языка. Это не только связанная с языком профессиональная деятельность, но и возможность дальнейшего интеллектуального и личностного развития. На это надо постоянно обращать внимание в процессе изучения РКИ, регулярно показывая обучаемым их расширяющиеся возможности. Пример практического действия этого закона следующий: многие стажеры, приезжающие на разные факультеты МГУ имени М. В. Ломоносова из университетов Великобритании и США, устраиваются в России работать на время стажировки преподавателями английского языка в учебные центры, школы, практикуют и частные уроки. Владение при этом русским языком как языком-посредником, безусловно, увеличивает их шансы найти такую подработку. Русский язык в данной ситуации становится одним из средств достижения успеха в преподавательской деятельности иностранцев.

3. Несколько сложнее, чем с использованием предыдущих законов, дело обстоит с законом автономизации мотивов и обеспечением их независимого функционирования. Дело в том, что авторы данной идеи — Г. Олпорт и А. Н. Леонтьев — раскрыли ее содержание только на теоретическом уровне, но не предложили способы практической реализации. Для того чтобы добиться этого, необходимо, на наш взгляд, в процессе обучения РКИ обращать внимание обучаемых на следующие моменты:

- раскрывать в русском языке наиболее интересные и привлекательные стороны;
- подкреплять это регулярным обращением к русской научной и художественной литературе, отличающейся привлекательным содержанием и стилем;
- стимулировать обучаемых к ее самостоятельному поиску и изучению;
- находить и подключать к изучению РКИ новые стимулы, позволяющие поддерживать, укреплять и усиливать интерес к нему.

4. В сложившейся практике обучения РКИ, характерной, например, для российских вузов, активно используется так называемый закон соотношения. Он заключается в том, что при изучении РКИ и русской культуры они соотносятся обучаемыми с их национальным языком и культурой. Это, в свою очередь, делает РКИ и русскую культуру близкими к языку и культуре родной страны учащегося, сближает россиян и иностранцев, способствует формированию между ними доверительных отношений и взаимопонимания.

5. Многие специалисты по педагогической психологии, в том числе В. В. Давыдов, подчеркивали, что для успешного овладения любым учебным предметом необходимо сформировать у обучаемых соответствующую данному предмету учебную деятельность, научить правильно и успешно учиться. Сформированная учебная деятельность — это такая деятельность, которая выполняется целенаправленно, самостоятельно и осознанно, приводит к успешному освоению связанных с соответствующим учебным предметом знаний, умений и навыков. Очевидно, что такой должна быть и деятельность, направленная на изучение РКИ. Ее, соответственно, необходимо целенаправленно формировать у взрослых учащихся в самом начале процесса обучения, тем более что многие из них давно не изучали языки.

С психологической точки зрения формирование полноценной учебной деятельности, направленной на освоение РКИ, базируется на следующих принципах:

- осознание обучаемым потребности в знаниях, умениях и навыках, связанных с такой деятельностью;
- осознанное освоение учебной деятельности обучаемым;
- раскрытие операционального и инструментального состава учебной деятельности

через соответствующие учебные действия и операции;

- обеспечение систематического контроля учебной деятельности как со стороны обучаемого, так и со стороны преподавателя РКИ.

Заключение

Данные, которыми располагает современная психология, убеждают в том, что у всех взрослых людей кроме рассмотренных выше потребностей и интересов имеются также те или иные проблемы внутриличностного или межличностного психологического характера, с которыми люди готовы были бы, в принципе, обратиться за помощью к профессиональному психологу. С такими людьми практические психологи проводят обычно специальную индивидуальную или групповую психотерапевтическую (психокоррекционную) работу. Эту работу можно было бы совместить с практикой обучения РКИ, включив в методику обучения РКИ специальные психодиагностические и психотерапевтические средства, пользоваться ими в ходе обучения, опираясь на осваиваемый, в данном случае — русский язык. Это могло бы существенно повысить интерес к обучению РКИ и, соответственно, значительно усилить мотивацию обучения ему.

В практике обучения РКИ учебные ситуации должны восприниматься как обучающим, так и обучаемыми не только как учебные, но и как реально жизненные, психотерапевтические или психокоррекционные. Они должны быть максимально приближенными к жизни, и в этом случае мотивацию изучения РКИ можно будет значительно усилить. На этом, в частности, основаны многие групповые методики обучения иностранным языкам.

Литература

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. Бороздина Л. В. Диагностика мотивации достижения у пехов и избегания неудачи (авторская разработка психодиагностической схемы). М.: Акрополь, 2002. 81 с.
3. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М.: Знание, 1977. 64 с.
4. Васильев И. В., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: Изд-во МГУ, 1991. 144 с.

5. **Вилюнас В. К.** Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
6. **Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
7. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. **Маслоу А.** Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
9. **Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К.** Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1964. 238 с.
10. **Немов Р. С.** Общая психология. Т. 3: Психология личности. М.: Юрайт, 2015. 752 с.
11. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: Т8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
12. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
13. **Якобсон П. М.** Психология чувств и мотивация. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1998. 304 с.

References

1. **Aseev V. G.** The motivation of behavior and the formation of personality. M.: Misl, 1976. 158 p.
2. **Borozdina L. V.** Diagnosis of achievement motivation and avoidance of failure (authoring psychodiagnostic scheme). M.: Acropol, 2002. 81 p.
3. **Bratus B. S.** Psychological aspects of moral development. M.: Znaniye, 1977. 64 p.
4. **Vasiliev I. V., Magomed-Eminov M. Sh.** Motivation and control over the action. M.: MSU, 1991. 144 p.
5. **Vilyunas V. K.** Psychological mechanisms of human motivation. M.: MSU, 1990. 288 p.
6. **Ilyin E. P.** Motivation and motives. SPb.: Piter, 2000. 512 p.
7. **Leontiev A. N.** Activities. Consciousness. Personality. M.: Politizdat, 1982. 304 p.
8. **Maslow A.** Motivation and personality. SPb.:Evraziya, 1999. 478 p.
9. **Miller D., Galanter E., Pribram K.** Plans and the structure of behavior. M.: Progress, 1964. 238 p.
10. **Nemov R. S.** General psychology. V. 3: Personality Psychology. M.: YURAIT, 2015. 752 p.
11. **Ryzhov B. N.** System psychology. M.: Publishing T8 technology, 2017. 356 p.
12. **Hekhauzen H.** Motivation and action. SPb.: Piter; M.: Smisl, 2003. 860 p.
13. **Jacobson P. M.** Psychology of emotions and motivation. M.: In-t of practical psychology; Voronezh: NPO «Modek», 1998. 304 p.

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

Продолжение, начало в № 4 (20), 2016

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

В статье рассматриваются ведущие идеи отечественной психологической мысли XVII века, ставшие своего рода импульсом для последующего развития российской психологии. В статье используются историко-психологическая реконструкция, библиографический метод, способствующий систематизации основных материалов и источников, а также 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; принцип совершенствования; ремесло; обучение; труд; борьба.

PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA IN THE 17th CENTURY: TO ORIGIN BASIC IDEAS ABOUT HUMAN OPPORTUNITIES, HIS STRUGGLE AND LABOR

The Continuation, the Beginning is in № 4 (20), 2016

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

The article considers the leading ideas of the Russian psychological thought of the 17th century, which became a kind of impulse for the subsequent development of Russian psychology. The article uses historical and psychological reconstruction, a bibliographic method that facilitates the systematization of basic materials and sources, as well as a psychological interpretation of the ideas about the person, his potential capabilities, struggle and work, those cardinal issues that affect the very meaning of his existence.

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

Введение

Изучение истоков отечественной психологической мысли способствует глубокому пониманию перспектив ее развития в настоящем и будущем, выявлению «национальных особенностей» (Б. Н. Рыжов) [27: с. 164], являющихся своего рода «опорами» в самостоятельности и самобытности российской психологии. Важной задачей истории психологии при этом становится выявление

системных характеристик формирования психологического знания [24: с. 5].

Отечественная психологическая мысль оказывается готовой к системному представлению образа человека в отражении его потенциальных возможностей, реализации их благодаря созидающей функции человеческого труда, в борьбе как крайней характеристике его существования. Идеи, имевшие «хождение» в отечественной психологии, воссоздаваемые путем историко-психологической

реконструкции и психологической интерпретации, показывают многообразие и в то же время систему принятых взглядов на человека, на его возможности в труде и борьбе.

Исторические условия и предпосылки развития отечественной психологической мысли в XVII веке

Историческими условиями развития отечественной психологической мысли в XVII веке стали длительное становление отечественной государственности; смена царствующих династий (Рюриковичи – Годуновы – Романовы); войны и бунты; раскольниковство; попытки выстраивания дипломатических отношений с католическим Западом; привнесение новаций в экономику («чему научились в землях далеких чужестранных»). Всё стало ответом на запросы общества, его жизненных потребностей, оказывало свое влияние и на «технологические» приемы формирования образа «нужного» своему времени человека, занятого созидательным трудом и ежедневной борьбой за себя и проявление своих потенциальных возможностей.

В русле формирующейся в этот период тенденции к социально-политическим изменениям шло обучение мастеровых и ремесленников в России. Даже в беспокойные времена Бориса Годунова, на переломе XVI–XVII веков царский двор отправлял юношей в университеты Англии, Франции и Германии для обучения «основным достижениям в науках» [1: с. 57], поскольку правительство нуждалось в профессионально подготовленных специалистах в области иностранных языков, философии, теологии, строительства, медицины, юриспруденции и др.).

Пришедшая к власти династия Романовых (1613) продолжила традицию заграничного («иноземского») обучения «людей надёжных» с целью создания просвещенного круга, новой элиты общества. Историк и культуролог Л. А. Черная отмечает, что новое XVII столетие в России нарушило замкнутость русской культуры на государственном и индивидуальном уровне [37: с. 114–115]. Происходило это осторожно и с «мытьем рук» после общения с прибывшими со стороны Запада врачами,

военными, инженерами, часовщиками во времена Михаила Федоровича. В то время как двор царя Алексея Михайловича стал открытым для посещения иностранцами, которым была видима сама придворная культура, сам образ жизни «загадочных» русских. Восприимчив к «иноземным штукам» был и старший брат Петра I — Федор III Алексеевич, уже носивший в царских палатах «заграничное платье».

Историк, географ и философствующий психолог первой половины XVIII века В. Н. Татищев сообщал, что во времена царя Алексея Михайловича Тишайшего «медные и железные заводы, якоже и оружейные устроены, холщевые и шелковые фабрики заведены, неколико и о караблеплавании в пользу купечества выписанными разными ремесленники прилежность и пользу показал, договоры с Англиею и Голландиею в полезнейшее состояние руским купцам учинил, в 1667 г. Торговый устав и другие весьма полезные купечеству указы издал» [31: с. 394]. Татищев дает развернутую картину активности трудящегося человека в профессиональном мире, которая проявляется благодаря поддержке со стороны царя, понимающего перспективность благодаря этому развитию самого государства. О втором царе династии Романовых Татищев пишет следующее: «Даже блаженные памяти государь царь Алексей Михайлович как его храбростию в делах военных, так преострым умом и охотою ко экономии вечную по себе славу оставил, между многи[ми] его знатными и вечной славы достойными делами не меньше он о рукоделиях, ремеслах и купечестве его труда показал» [31: с. 394].

Тишайший царь, доверявший своему близкому другу Федору Михайловичу Ртищеву (1626–1673), отправлял по его рекомендациям «детей московских» за границу для обучения и подготовки их к управленческой работе в приказах. Духовная жизнь этого времени Москвы обогащается «человечной» деятельностью Ртищева, которая по своим характеристикам и последствиями может быть сопоставима с деятельностью гуманистов эпохи Возрождения в Западной Европе. Так, по настоянию Ртищева были открыты в Москве (Китай-город, Печатный двор, Заиконоспасский монастырь) школы — «устроенные учения различными диалекты: греческим,

словенским и латинским» [3: с. 283–287]. Наблюдается существенный прогресс в связи с этим в области просвещения, образования и культуры. Наука и образование — «ученая книжность» — прочно вошли в жизнедеятельность русского человека.

По указанию действовавшего «во всеобщее благо» Ртищева велась серьезная подготовка переводчиков и корректоров-редакторов церковных книг в Андреевском монастыре (1648). Здесь обосновалось своеобразное братство с просветительскими целями, которое организовало обучение желающих грамматике, риторике и философии. В круг философских проблем входили и вопросы, связанные с психологией человека, раскрытием его потенциальных возможностей и сути взаимоотношений с миром. Поселиться в Андреевском монастыре могли только «учительные» люди, носители священного сана, хорошо знавшие все церковные правила.

Царский двор признал в 1649 году наличие школы в Андреевском монастыре и выделял средства на ее содержание [1: с. 51]. В монастырь потянулись желающие получить знания («учению внимати») из тех, кто сам был готов их передавать дальше. Нашлись среди последних и будущие ремесленники, считавшие познания философского характера необходимыми для понимания себя и окружающего мира и тех связей, которыми обременен человек в своем социальном окружении.

Спасская школа (Зайконоспасский монастырь) начиная с 1665 года готовила подьячих для царской канцелярии. Руководил процессом обучения Симеон Полоцкий, ученый-философ, автор знаменитого трактата «Вертоград многоцветный» (XVII в.). В его школе преподавалась не только риторика, но и курс философии, подразделявшийся на «разумительную философию» и «естественную философию». В разделе естественной философии в соответствии с канонами того времени читалась психология, где излагались знания о душе и законы психической деятельности человека. Это была уже система понятий и концептов, связанная с профессиональным образованием человека той эпохи, становлением человеческого в нем.

Историк и философ отечественного образования Л. А. Степашко обоснованно считала, что благодаря деятельности таких школ преодолевалась «культурная изоляция» Московской Руси от Европы [30: с. 146]. В них изучались языки, причем включая ранее осужденный и запрещенный латинский. Кроме того, в планах обучения в таких школах прослеживается аналог с «семью свободными искусствами», представленными в европейском университетском образовании; здесь же давались и профессиональные навыки.

Однако необходимо учитывать, что основой, поддерживающей эту систему, стало «Ртищевское братство», куда входили представители разных культурных направлений духовной жизни Московской России (Епифаний Славинецкий, Симеон Полоцкий, Юрий Крижанич, Аввакум, Спиридон Потёмкин и др.). «Ртищевское братство» было своеобразным гарантом развития систематического профессионального образования. Заслуги Ртищева на поприще «свободных мудростей учения» оказались бесспорными. Сам он, относясь к числу передовых людей своего времени, осознавал всю необходимость светского просвещения русского общества и важность культурного взаимодействия с европейскими странами [25]. Участники «Ртищевского братства», «гуманисты» того времени в своих ученых трактатах поднимали многие вопросы философско-психологического и психолого-педагогического характера (обучение грамоте, приобщение к труду, обучение ремеслу, формирование гуманных отношений в семье и т. п.) [30: с. 148], были заняты поиском условий для реализации человеком своих потенциальных возможностей (в труде, борьбе) на присущем им уровне развития психологической мысли.

Открытые Ртищевым образовательные учреждения нуждались в базовых учебных пособиях, лекционных курсах. Своё хождение имели руководства (учебные пособия), использовавшиеся для обучения профессиям. Такие пособия создавали базу знаний по физике и химии, геометрии и геологии, военному делу, медицине и философии для русского человека, постигавшего азы различных профессий. В работах и руководствах по философии

большие разделы посвящались психологии человека, описанию его страстей, мышления и воли.

Например, созданный по царскому повелению Аптекарский приказ, взявший на себя функции профессионального образовательного учреждения, оказался своего рода местом обучения травников (фармацевтов), ученых-лекарей, составлявших учебные пособия профильного для данного приказа характера. Здесь лекарем Иваном Венедиктовым был написан труд «Фармакопея», где он отразил собственные наблюдения и практический опыт врачевания [3: с. 290]. Помимо врачевания в трактате затрагиваются некоторые вопросы психологического взаимодействия с «врачуемым», исцеляемым (что говорить, что делать).

Создаваемые в этот период учебные пособия не были единственными, поскольку литература профессионального и просветительского профиля всегда имела свое хождение и была востребована разными слоями населения Московского государства. Многие списки ранее известных рукописей, книг в это время стали вновь актуальны и значимы.

«Ученую книжность» как исток будущего российского просветительства и организации профессионального образования в Петровскую эпоху можно найти в двух крупных образовательных центрах того времени, а именно в Киево-Могилянской и московской Славяно-греко-латинской академии [21; 23; 39].

Славяно-греко-латинская академия («Еллино-славянская схола») как идея, появившаяся еще во времена правления Федора III (1680) и реализованная правительством царевны Софьи (1687), стала первым высшим профессиональным образовательным заведением в Московской Руси. Федор III оказался восприимчивым к социальному опыту своего родителя — Алексея Михайловича Тишайшего. В соответствии уже с задуманным федоровским планом академия должна была стать общесловным учебным заведением с программой, типичной для европейских университетов XVII столетия. Необходимо признать, что появление такого учебного заведения было давно ожидаемым событием в стране с глубокой традицией любви к мудрости («любомудрию») и «ученой книжности».

Однако это событие крайне неординарного характера осталось в тени протекающих политических треволнений периода регентства Софьи.

Для русского человека появляется возможность продолжать свое обучение в университетских центрах Европы, реализовать свои потенциальные возможности, способности, найти свое место в сложных социальных отношениях эпохи. Среди учителей и наставников в «школах повышенного образования», в самой академии «было немало людей интеллигентных, вольнодумцев и гуманистов» [30: с. 146], что сказывалось на распространении передовых идей, в том числе психологического характера.

В академии помимо языков и математики, философии и богословия, физики и грамматики читались систематические курсы по психологии [3: с. 287; 6: с. 67–69; 22: с. 18; 29: с. 398–400]. Академические курсы читали приглашенные царским двором из Константинополя братья-монахи Иоанникий и Софроний Лихуды, выпускники Падуанского университета (Италия). Ими были заложены традиции просвещения и высшего образования в России. В настоящее время им воздвигнут памятник в Москве, увековечивший их просветительский подвиг.

Многие русские мыслители, составившие гордость русской науки и «философского века», постигли «семена мудрости» — прошли обучение в Московской лихудовской академии, среди них: А. Д. Кантемир, М. В. Ломоносов, Д. С. Аничков, П. В. Постников, Карион Истомина и др. Известно, например, что Ломоносов слушал курс психологии у продолжателя лихудовской традиции Антония Кувичинского [18: с. 231]. В стенах Московской Славяно-греко-латинской академии обучались будущие инженеры, медики, военные, философы и литераторы [30: с. 146].

Воинственный архиепископ, философ и литератор Феофан Прокопович, руководитель знаменитой петровской «учёной дружины» и «старатель» профессионального образования в России обучался в Киево-Могилянской академии, также имевшей устоявшиеся психологические традиции [21; 29: с. 249–272].

Становится понятным интерес отечественных мыслителей к психологическим и образовательно-профессиональным вопросам, который был у них «воспитан» во время обучения и приобщения к мировой и отечественной философско-психологической мысли и пониманию необходимости профессионального образования как «ключа» к будущему процветанию России. В это время формируются педагогические дискурсы эпохи, парадигмы образования, оставшиеся в отечественной культурной традиции [34].

Русское просветительство последовавшего за XVII веком «философского века» (А. С. Пушкин), впитавшее сам смысл занятий психологическими вопросами, не только коснулось философско-психологической мысли, дав ей возможность проявить себя для интересующихся в ознакомительном плане, но и показало всю ее необходимость в обосновании проблем человека, его «натуры» (и «естества»), ценности этих проблем в профессиональном обучении.

Важными предпосылками развития отечественной психологической мысли в XVII столетии были происходящие изменения в мироощущении русского человека, в образе его мыслей, чувств и поступков. Так, в XVII веке вновь особое значение приобретает человек, умеющий бороться, проявляющий упорство в преодолении различного рода препятствий, стоящих на пути реализации своих потенциальных возможностей. Еще старец Филофей, написавший в XVI веке к практически всевластному князю Василию III самые, быть может, ожидаемые им слова: «все христианские царства сошлись в одно твое, что два Рима пали, а третий стоит, четвертому же не бывать» [26: с. 58], — запустил социальный механизм формирования глорической (от лат. *gloria* — победа) потребности, психологически базирующейся на мотивации борьбы, остающейся ценностью для русского человека XVII века. Борьба зримо проявляет себя в русской языковой картине мира, взаимосвязывается как концепт описания человека с концептом «жизнь» [32], часто обнаруживается в источниках, значимых для истории отечественной психологической мысли.

Неудивительно, что постоянно воспроизводится образ русского правителя-царя как

предводителя войска, который в свете идеи значимости борьбы для человека совпадает с образом храбра (храбр, храбор — воин, храбрый борец), навсегда оставшимся в легендах, былинах, сказаниях и сказках [13: с. 89]. Из всех личных качеств царя на первое место ставится его храбрость. Признаком деятельного, сильного правителя являлась его военная доблесть. Борцовские качества выступают характеристиками царя как «храбосердного», «крепкорукого», «сильного телом» и «премудрого». Вокруг престола собираются «воинники», военно-служилые люди, нуждающиеся в поддержке царя, его внимании и благосклонности. Формируется новый социальный мир Русского царства [7].

«Воинник», «стрелец-удалец», умеющий бороться «добрый молодец» прочно входят в русскую ментальную картину мира, осознание социальных взаимосвязей. Образ воина появляется в устном творчестве, в сказках, где он контекстуально представлен как единокореец, становится объектом воспевания и описания во многих исторических источниках (публицистика, исторические песни и т. п.). На практике это значило, что человеческое «Я» становилось более активным, усиливались борцовские потенции человека.

Особое морально-нравственное напряжение и ответственность за судьбы мира достигается в XVII столетии в ходе церковной реформы, породившей раскол и старообрядчество. Внутреннее напряжение реализовывалось на деле постижением психологии человека как полноценного участника событий, где его направляют программы исторически запечатленных действий (Аввакум и др.). В это время громче стал звучать вопрос о равенстве людей по своей природе — «естеству». Однако в результате стали больше говорить о неравенстве человеческих «нравов» (характера) [35–38: с. 163]. Это становится серьезной темой философско-психологических «размышлений». Человеческий «нрав» («норов») останется предметом философско-психологической рефлексии, поиском ответов о потенциальных возможностях человека, его способностях и борьбе и в последующем XVIII веке.

В XVII веке происходит также рост авторского самосознания — доказательство

активности «Я» человека, его интереса к собственной психологии. В качестве показателей этого роста исследователями приводятся автобиографизм, присущий многим источникам того времени, постепенный отказ от дидактической формы изложения мыслей в различных произведениях, стихотворное переложение библейских текстов, рефлексия [37: с. 146–149]. Человек пытается оформить свое новое мироощущение в соответствии с открывающимися горизонтами познания, что также отразится на понимании им идеи борьбы, которая рассматривается не только как общественно полезная, спланирующая общество и армейско-военная, стимулирующая героическое поведение и рост воинских компетенций, но еще и как личностно-ценностная, позволяющая человеку саморегулировать свои потенциальные возможности, свое «Я».

В XVII веке особое значение приобретает образ человека труда — ремесленника, мастера, способного к творческому, созидательному труду, способного обеспечить высокий уровень жизни общества. Существующие к этому времени ремесленные мастерские — цеха (от нем. *zechе* — объединение лиц одного сословия), «цеховые корпорации», «ремесленно-торговые корпорации» (Б. А. Рыбаков) — объединяют мастеров-профессионалов и их учеников-подмастерьев, выполняющих ряд профессиональных действий по изготовлению определенного изделия. Например, ремесленные мастерские по выделке кожи, производству сафьяна, стекла, по изготовлению набивных тканей, оружия (мечей, мортир, пицалей и пр.) обеспечивали возрастающие запросы общества.

Выдающиеся мастера создавали новые, зачастую оригинальные, способы выполнения профессиональных действий, новые условия труда, что продвигало ремесло вперед. Человеку предоставлялась возможность «найти свое место в ремесленном мастерстве» (К. М. Гуревич), которого он мог достичь личностно-ценной борьбой и постепенным обучением, раскрывающим его индивидуальность. В ходе профессионального обучения создавались условия, способствовавшие сознательному овладению человеком опытом

предшествующих поколений. Будущий мастер усваивал необходимые знания и умения, следуя как традициям, сложившимся в образовательном подходе его наставника, так и собственному «разумению» изучаемого дела.

С историко-психологической точки зрения цех, его образование симптоматично указывают на развитие осознания причастности каждого из участвующих в его созидании к общности определенного рода, фиксацию представлений о профессиональных качествах человека [16: с. 53]. Это значит, что в социальной практике появляется следующее понимание реалий: профессия — дело жизни, мастер — человек профессии, обучение мастерству — годы овладения делом жизни. Такие представления как константы бытия способствовали становлению и развитию профессионального самосознания человека того времени.

Мастера-ремесленники, а среди них были читающие, знакомые с отечественными философско-психологическими источниками, организовывали профессиональное обучение своих учеников по «житейской записи» в течение пяти – восьми лет по месту своего проживания. Ученик выполнял все задания своего мастера, включая поручения по хозяйству, нес наказание, если были провинности. Мастер постепенно открывал премудрости своего ремесла. Обучение было наглядным, практико-ориентированным и проблемным. Развивался широкий спектр навыков, которые твердо закреплялись путем постоянного повторения. Мастер давал задание, фактически ставил профессиональную проблему и требовал не только вспомнить основные знания и употребить необходимые навыки, но и проявить смекалку и домыслить то необходимое, что позволяло ученику-подмастерью справиться с поставленным заданием и доказать свою жизненность в профессии. Формировалось «умелое действие», а именно «действие со знанием дела» [19: с. 271]. Мастер надеялся, что благодаря «желанию бороться» у подростков и юношей, о котором говорили многие отечественные психологические источники того времени, возникнет готовность проявить себя в ходе обучения, стремление достичь значимого результата.

Ученик получал непосредственное (чувственное) знание и понятие об общих принципах и правилах профессиональных действий. Он должен был творчески использовать знания и навыки, получаемые в ходе подготовки и профессионального обучения, осознавать цели и мотивы выбора способов их достижения, а следовательно, сформировать у себя высоко развитое умение даже с закрытыми глазами исполнять требуемые действия.

Когда обучение считалось завершенным, мастер должен был одеть и обуть своего выпускника «как в людях ведется», предоставить необходимый инструмент и «пожилое» (вознаграждение) за труд в течение многих лет. Выпускник мог еще некоторое время «из найма» работать у своего мастера. Те же из учеников, кто, имея значительный опыт, прошли «сложную систему испытаний» у мастеров, т. е. сдали экзамен по профессии, сами объявлялись мастерами, иными словами, у них появлялась возможность для реализации своих способностей, определения своего места в жизни.

Профессиональное обучение проходили будущие оружейники и иконописцы, серебряники, каменщики и плотники, кирпичники, скорняки и портные и мн. др. Оружейное, золотое, серебряное, полотняное производства переросли из ремесла в мануфактуру.

Мануфактура — крупное предприятие, которое было основано на разделении труда между всеми ее участниками, остающегося, правда, по преимуществу ручным, хотя и при использовании механизмов, приводимых в движение водой [3: с. 62]. Особую известность приобрели швейные и ткацкие, шелковые, оружейные и канатные мануфактуры Московской Руси.

Прежде всего развивались мануфактуры «рассеянного типа», когда разные мастера и их подмастерья-ученики работали в своих ремесленных мастерских, а также мануфактуры «централизованного типа», когда все объединялись в одном цеху на производстве.

Принято считать, что мануфактура изменила производство, создала возможность для появления новых профессий, связанных с ней, новых требований к самим ремесленникам, вовлекаемых в такое производство,

условиям их обучения, а также определенного рода перспективы профессионального образования.

Психологи замечают, что при мануфактурном производстве учет природных особенностей и потенциальных возможностей становится «все менее и менее нужным» [10: с. 30]. Мастера имеют дело с все возрастающим потоком работающих учеников, меньше остается возможностей для индивидуальных контактов. Однако в России даже в условиях мануфактурного производства постоянно востребована необходимость обучения здесь работающих, поскольку изготовление, например, мелких деталей оружия («оружейное дело») требовало развитого профессионального умения, знания назначения своего места в ходе общего дела.

Известно, что в XVII столетии возникло до шести десятков различных мануфактур. Некоторые из них досуществовали до петровских времен [3: с. 66–67].

Ремесленник, человек труда — мастер с высоко развитым профессиональным самосознанием, высоким уровнем креативности и стремлением к достижениям в профессии. Ремесленник «опредмечивал» этот мир, создавая порой невиданное и уникальное: то царский дворец в Коломенском, церкви и дворцы Сергиева Посада, церковь Покрова в Филях, Воскресенскую церковь на Дебре в Костроме, то уникальные набивные ткани, искрящиеся на солнце, то тончайшей работы золотые предметы (потиры и кратиры, оружие, прекрасного вида пуговицы) и т. п.

Произошедшие изменения в мироощущении русского человека, его труда и борьбы требовали своей представленности в психологической мысли.

Значимые для XVII века психологические источники о человеке, его потенциальных возможностях, борьбе и труде

Небольшой библиографический экскурс в историю отечественной психологической мысли XVII века показывает, что значимость этого периода не находит должного отражения в историко-психологической литературе,

хотя зримо присутствуют авторы, ориентированные на рассматриваемую нами эпоху [8; 9; 17; 18; 21; 29; 35–38]. Авторами, занимавшимися историей психологии данного периода, признается в качестве ведущей в философско-психологических источниках XVII века проблемы человека, что особенно важно для понимания сути его психологии в контексте философско-психологической мысли. Личные умения, способности становятся привлекательными для размышлений и описаний. Потенциальные возможности человека, необходимость следовать законам веры, труд и борьба как приоритеты большой группы людей, государства и отдельного индивида, а также многие другие сопутствующие вопросы рассматривались в трудах отечественных мыслителей, философствующих психологов, остались в тех источниках — трактатах, которые стали актуальными, интересными, востребованными в рассматриваемый период. Речь идет об известных к XVII столетию источниках — «Галиново на Ипократе» и «Диоптре, или Душезрительном Зерцале», — повлиявших на творческую активность мыслителей данного времени.

«Галиново на Ипократе». Всем профессиональным лекарям и просвещенным читателям начиная с XV века был известен трактат «Галиново на Ипократе», входивший в Кирилло-Белозерский сборник, в котором с натуралистических представлений рассматривался человек, его потенциальные возможности и склонности. Надо отметить, что в этом трактате говорилось о творческом «наследии» древнегреческого философа и медика Гиппократе и древнеримского философа и врача Галена. Трактат, известный ранее, был востребован в эпоху открывавшихся в Москве профессиональных школ. В соответствии с натуралистическими представлениями здесь сообщалось, что психические особенности человека обусловлены естественными причинами, теми же, что и возрастные изменения в целом. «Отрочату» (подростку), например, свойственна повышенная эмоциональность и быстрота, юноши оказываются скорыми в своих решениях и воинственны, зрелые люди чаще проявляют спокойствие и благоразумие, и только старики отличаются

упадком и слабостью сил, они медлительны в движениях и производимых действиях.

Значимым было то, что в трактате «Галиново на Ипократе» осуществляется не только попытка дать психологическую характеристику возраста, но и сообщаются сведения об умственных, эмоциональных и волевых качествах человека [29: с. 197]. Содержание трактата, имеющее обращенность к феноменологии возрастного становления индивида, дает возможность при условии коррекции негативных психологических проявлений у человека выявить тот возрастной потенциал, который благоприятен для активной реализации его способностей в жизнедеятельности. На этом трактате учились многие люди труда (в том числе те, кто слушал курсы в Славяно-греко-латинской академии), нашедшие себя в лекарском деле, травники и цирюльники. Трактат подчеркивал теоретико-познавательный, гносеологический аспект рассмотрения естественнонаучных знаний, востребованных в XVII столетии, занятом поиском предмета для приложения усилий человека в труде и борьбе.

«Диоптра». Распространенным «психологическим источником» во времена правления царя Алексея Михайловича Тишайшего оставалась «Диоптра, или Душезрительное Зерцало» Филиппа Монотропа (Пустынника), известная на Руси в ранних списках еще с XIV века [11].

«Диоптра» (с греч. Διόπτρα — зеркало) стала особо популярна в среде просвещенной общественности, носителей русской педагогической культуры, создателей образовательных профессионально-психологических парадигм, ставших доминирующими в XVII веке. Известно, что существует свыше 160 славянских, преимущественно русских, списков этого источника, дошедших до нас [12].

В «Диоптре» представлена философско-психологическая концепция человека, начиная для профессионального образования, поскольку такие концепции помогают понять смысловое содержание образования определенного периода.

В этом источнике человек являет собой гармоничное сочетание двух миров: «горного» —

высшего, мысленного, места пребывания ангелов и «дольного» — чувственного, материального, места пребывания животных. Человеческие душа и тело находятся в союзе и в борьбе друг с другом. Душевные силы, представленные как «помысленное», «яростное», «желательное», дают человеку простор для борьбы и «борения». В «Диоптре» отмечается приоритет разума человека, но также речь идет о человеческих «силах» (памяти, воображении и др.), позволяющих ему бороться с похотью (желаниями) и гневом (чувствами). «Диоптра» большое значение придает слову (речи), способному выразить «мысленное» в человеке, обнаружить его разум. «Сокровенное» благодаря слову превращается в «ведомое», и мы можем знать ход мыслей другого человека.

«Диоптра» давала необходимые представления о человеке, отстаивала значение телесного организма в вопросах познания души («показовати души... действия свои и силы»), объясняла, как душа проявляет себя в совершаемых человеком действиях. Для самой души характерно раздвоение, поскольку, с одной стороны — это дух («горний» мир), а с другой — она срачивается с «дольным» миром, находясь во власти телесной стихии, телесности. Душа проявляет свою «активность» по мере становления и взросления человека, формирования его телесных возможностей, укрепления им своей способности к борьбе и продвижению себя на жизненном пути, становления в профессии.

На жизненном пути человека от младенческого до старческого возраста просматриваются становление потенций души человека, его индивидуальные, социальные, профессиональные возможности проявления себя в труде и борьбе.

Филипп Пустынник признает ценность человеческой борьбы, которую рассматривает как суть моральных качеств человека, среди которых «мудрость», «правда», «мужество». Противостоять же человек должен проявлениям «безумья», «неправды», «блуда», «страхованья» (малодушие).

Останавливается Пустынник и на самом вопросе о внутренней духовной борьбе («борении»), которая становится необходимым

условием удовлетворенности человека собственной жизнью: без борьбы не бывает победы («не бывши рати, не является победа»). И хотя для Филиппа Пустынника люди отличаются друг от друга по строению тела, потенциальным возможностям, но всем им присущ индивидуальный или общественный импульс к борьбе как в духовном, так и в телесном плане.

Знакомство с «Диоптрой» умножало традиции профессиональной подготовки русского человека, формировало идеологию собственного творчества, направляло вектор духовного общения людей [12: с. 276–277]. Знающий себя, свои потенциальные возможности человек способен к воплощению и реализации их в труде и борьбе.

Составленная по типу древнейшей формы возникновения нового знания — диалога — «Диоптра» способствовала возникновению и развитию мыслительной, познавательной деятельности по поводу живой мысли собеседника, развитию индивидуальности человека, росту его профессионализма, активности в жизнедеятельности.

С «Диоптрой» (или ее частями, разделами) знакомились будущие лекари, философы, лица духовного звания и «управленцы», а также все, кто проходил серьезную профессиональную школу (например, мастеровые, обучавшиеся в школах, цехах, артелях), кто был особо «охоч» до знаний и «мудролюбия».

Подобного рода сочинения являются показателем глубокого интереса к вопросам натуралистического и психологического характера, распространенности взглядов на проблему человека, а следовательно, организации общего строя представлений о его возможностях и способах влияния на него, на процесс обучения, профессиональной подготовки и жизнедеятельности.

В истории психологической мысли помимо известных к XVII столетию, но продолжавших волновать общественную мысль источников («Галиново на Ипократа», «Диоптра, или Душезрительное Зерцало») остались труды и трактаты мыслителей, «ноуменально» связанных с первым отечественным университетом — Славяно-греко-латинской академией. К последним можно отнести братьев

Лихудов, Кариона Истомина. Им как лицам духовного знания было присуще и даже вменялось в обязанность философствовать и распространяться о психологических вопросах.

«*Иоанникий Лихуд*». Ценными источниками для рассмотрения вопросов, связанных с психологической мыслью XVII века являются труды приглашенных из Константинополя для работы в Славяно-греко-латинской академии братьев Лихудов [4; 17; 21; 23; 29; 30; 39], в частности Иоанникия Лихуда (1633–1717), возглавившего академию. Нельзя утверждать, что прибывший из Константинополя ученый монах не был знаком с творческим наследием византийских мыслителей, среди которых, например, Филипп Пустыжник и его «Диоптра» занимают почетное место. Сам Иоанникий Лихуд стал автором курса лекций по психологии. Свою рукописную работу по психологии, озаглавленную «*In tres libros de anima juxta principia Peripateticorum et Doctoris Angelici doctrinam expositionem*» («Изложение трёх книг о душе согласно с положениями перипатетиков и учением ангельского доктора»), Иоанникий Лихуд представил как истолкование трактата Аристотеля «О душе» в духе христианской религии со ссылками на авторитет «ангельского доктора» Фомы Аквинского [29: с. 398]. При всей уже имеющейся в истории философии и психологии критической оценке этой работы [6: с. 68; 29: с. 398–401] надо признать, что обучавшийся в западноевропейских университетах Иоанникий усвоил главное: чтение лекций (от лат. *lectio* — чтение) должно осуществляться в соответствии с традиционными положениями научных авторитетов и некоторым «собственным толкованием». «Собственное толкование» — возможность донести до слушателей систему своих взглядов, что стало характерным для университетски образованного ректора академии. Впервые длительно излагались положения западноевропейской философско-психологической мысли внимательным слушателям, знавшим учение Платона, систему Аристотеля [27: с. 33–42] фрагментарно, основываясь на знаниях, подчерпнутых из источников еще периода Древней Руси — «Пчеле», «Толковой Палее» [13: с. 96–99], которые сохранялись в записях

разных авторов вплоть до XVIII века. Примером может служить такой источник второй половины XVIII века, как «Цветник», содержащий выписки из «Пчелы» [33].

Московский ученый Иоанникий Лихуд представил теоретически обработанный и систематизированный взгляд на психологические проблемы, который будет воспроизводиться в стенах академии даже после отстранения братьев Лихудов от преподавания в ней. Так, например, в своих лекциях наставник в академии, а затем и ее ректор монах Феофилакт Лопатинский оставался верен философско-психологическим традициям Лихудов [6: с. 69–70].

Из сохранившихся психологических представлений данной эпохи мы знаем, что Иоанникий Лихуд определял душу человека как «корень и начало» всей его жизнедеятельности. В его понимании она нематериальна и неразрушаема, но может быть познаваема только путем рефлексии: от функций одушевленного тела мы «умозаключаем» к свойствам порождающих их души. Речь шла о психической форме, содержащей в себе одновременно признаки внутреннего свойства индивида и функции его жизнедеятельности. Для души характерны способности, среди которых инстинкты, чувства, а также высшие способности — память, воображение, рассуждение и др. Человек должен бороться с проявлениями чувств, мешающих его жизнеутверждению, в человеческом сообществе он должен обнаруживать свою добродетельность и согласие с рядом живущими.

Лихудовское руководство по психологии было востребовано еще в первые десятилетия «философского века», придиричливо относившегося ко всему, что осталось в допетровском прошлом. Можно отметить в контексте интересующих нас вопросов, связанных с психологией, что она (психология) читалась Лихудом в Москве на уровне европейских достижений в этой сфере научного исследования. Руководство Лихуда по психологии можно считать специализированным учебным пособием. Своими лекциями он способствовал формированию у слушателей («студентов») системы психологического знания, кроме того, профессионально ориентированных умений у слушателей различать

основные концепты этого знания, сравнивать и объяснять важные положения теорий души и психических проявлений, наблюдать за собственной психической жизнью, развивать интеллектуальные, эмоциональные волевые качества человека. Психологические взгляды Иоанникия Лихуда имели хождение и были востребованы в области преподавания и обучения, а также среди интеллигенции, занятой идеей самосовершенствования под стать петровскому замыслу о новом человеке — человеке борющемся. Сам Иоанникий Лихуд может считаться идеархом психологической мысли, формировавшим общий поток идей о человеке и его потенциальных возможностях.

«*Карион Истомин*». В произведениях выпускника Славяно-греко-латинской академии, поэта и переводчика, секретаря московского патриарха Адриана, иеромонаха Кариона Истомина (ок. 1650–1717) пропагандировалось не только раннее воспитание человека, где, по мнению их автора, необходимо совмещать физическое и духовное развитие, трудовую подготовку, но и специальное обучение воинов ратному (борцовскому) делу. Это для рассматриваемых нами вопросов важно, поскольку мыслитель в своем творчестве раскрывает практическую сущность повседневной борьбы человека, сам «норов» его в описании концепта борьбы [2; 14; 15; 20].

Так, Истомин в своем предисловии к переведенной им же «Книге о хитростях ратных» (1693), написанной Юлием Фронтинум, говорит следующее: «...И поборати и побеждати враги, аще видимыя, аще невидимыя, искусства и обучения потребно человеком зело»; воинской науке, как и воинской хитрости, надо систематически учиться: «Случай ведь редко берет верх над воинским искусством». Воин-борец Истомина должен обладать добродетелями, среди которых русским мыслителем выделяется мужество, обеспечивающее успех борьбы. Без этой добродетели и искусной науки в «ратоборстве худы руки». Не «множество воинства», а мужественный ратник является основой «ратных соделований».

В произведениях Истомина возникает мысль об индивидуальности человека, борца-храбра, индивидуальном подходе к его

развитию и воспитанию, которая постепенно восходит к осознанию им важности внутриличностной функции борьбы, но не получает достаточно широкого развития.

Истомин предстает как мастер психологической мысли, обращающий пристальное внимание на человека, его природу. Человек Истомину интересен как объект научного исследования. Его привлекает «устройство» человеческого тела, его биологические и анатомические особенности, человеческий разум и чувства, а также вопросы соотношения плоти и духа, остающиеся еще значимыми для отечественной психологической мысли того времени. Телом мыслитель интересуется прежде всего как естественно-природным объектом, но видится оно как социально детерминированный феномен. Истомин обращается к описанию путей постижения — познания окружающего мира человеком благодаря его пяти чувствам, где особо подчеркивает функцию зрения, обеспечивающую широкое представление о мире.

Системным понятием для психологических размышлений у Истомина была мудрость как качество и добродетель, способствующая изменению человека, его деятельности в повседневности. Мыслитель использует собственный опыт внутреннего борения, приведший его на этом пути к значительным высотам самосовершенствования.

В своем сочинении «Домострой» (1695–1696) Истомин, хотя и подчеркивает, что людям «противна война рати», тем не менее он сознает необходимость ратоборства в деле защиты Отечества. Такой подход увязывается с истоминскими представлениями о педагогической целесообразности и психологической необходимости игровой деятельности человека. Взгляды Истомина на потребность игры у человека вполне соответствовали историческому опыту русского народа, поскольку психологическим содержанием подобных игр часто были противопоставление и борьба, хотя подобное содержание и дисгармонизировало с религиозным проповедничеством аскетизма, так как большее внимание обращалось на духовное борение человека и регламентацию всех подходов к пониманию важности такой борьбы.

В своих изречениях, поэмах и трудах Истомин видится как продолжатель традиции поучений, одним из основателей которой был Владимир II Мономах [13: с. 94–96]. Поэтому описания опыта борьбы у Истомина в определенной степени ориентированы на осмысление личностно-ценностной причинности, поскольку он понимает, что с мужественных «рук» одного воина-борца начинается восхождение к успеху в битвах («рати») целого воинства, следовательно, сохраняется благоденствие народа, общества.

Педагогический идеал Истомина совпадает с понятием психологической культуры, которая в одном из своих определений является «признаком причастности человека первоосновам мира, совокупному человеческому опыту и установленным в нем ценностям и смыслам» [5: с. 15]. Его (Истомина) забота о согласовании задач воспитания и развития добродетельного человека, мужественного и умелого ратника-борца отвечала чаяниям общества того времени. И хотя Истомин отмечает «противность» «рати» людской природе и повседневности, тем не менее в своих взглядах он сторонник не только личностно-ценностной, но также общественно-полезной и армейско-военной причинности борьбы.

В целом авторы XVII века, создавшие свои работы, в которых особое место отводится психологическим вопросам, обнаружили глубокий интерес к человеку и его потребности состояться, воплотить свои потенциальные возможности, ими приветствовался принцип возможного совершенствования человека — краеугольный принцип для отечественной психологической мысли. Человек описывается в характеристиках его отношения к различным сторонам жизнедеятельности, среди которых выделяли созидательный труд и борьбу в самых различных ее проявлениях.

Заключение

Точка зрения современных психологов сводится к необходимости синтеза междисциплинарных знаний о человеке. Подобного рода синтез является важным условием

развития самого психологического знания [28: с. 72]. Для истории отечественной психологической мысли XVII века это стало характерным, поскольку само психологическое знание здесь «собирается» из многих источников, причем как тех, которые уже известны и получают «новую степень открытости», так из создаваемых впервые и получивших широкое распространение. Происходящий синтез междисциплинарных знаний о человеке способствует новой ступени развития отечественной психологической мысли.

Может заметить, что в эпоху Московского государства представления о психической жизни человека расширились. Душа еще мыслилась как «корень» и «начало» всей жизнедеятельности, но интерес также возникает к человеческой телесности, «устроению» и организации тела. Рассматривалась природа («естество») человека, особенности его ума, чувств и желаний, возрастные качества — все, что способствовало проявлению его потенциальных возможностей. Подчеркивалась значимость человеческого созидательного труда и личностно-ценной борьбы.

Психология получила свое распространение в систематических академических курсах. В это время уже существует специально выработанная система обучения и профессиональной подготовки мастера-ремесленника, а также закладываются «семена» системы высшего профессионального образования. Обучение профессии было наглядным, практико-ориентированным и проблемным. Организовывалось оно как в специализированных школах, стенах академии, так и в цехах, на мануфактурах в целях овладения различными этапами совместного производства.

Насущной задачей современной истории психологической мысли является поиск связующих нитей с творческим наследием прошлого для успешного решения проблемы человека, продолжающего поиск путей восхождения к человеческому.

Литература

1. **Аржанухин В. В.** Философское образование в России в XVII в. // Философские науки. 1987. № 2. С. 48–58.
2. Библиотека литературы Древней Руси. XVII век. Т. 18. СПб.: Наука, 2014. 640 с.
3. **Буганов В. И.** Мир истории: Россия в XVII столетии. М.: Молодая гвардия, 1989. 320 с.
4. **Вознесенская И. А.** Московская греческая школа Софрония Лихуда // Россия и Христианский Восток: сб. М., 2015. Вып. 4–5. С. 376–379.
5. **Волкова В. О.** Духовно-практическая компетенция как ценностно-смысловая основа психологической культуры человека // Психология обучения. 2007. № 10. С. 4–19.
6. **Галактионов А. А., Никандров П. Ф.** Русская философия XI–XIX веков. Л.: Наука, 1970. 652 с.
7. **Герцен Н. А.** Восприятие образа правителя в русской культуре конца XVII века: дис. ... канд. культурологии. М., 2006. 177 с.
8. **Гуменская О. М.** Очерки по истории отечественной психологии. Вып. 1. История психологической мысли на Руси (X–XVII вв.). Саратов: Научная книга, 2006. 68 с.
9. **Гуменская О. М.** Древнерусская мудрость как источник отечественной психологической мысли // Известия Саратовского университета. Т. 7. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2007. Вып. 2. С. 63–69.
10. **Гуревич К. М.** Проблемы дифференциальной психологии. М.: Ин-т практ. психологии. 1998. 384 с.
11. «Диоптра» Филиппа Монотропа: антропологическая энциклопедия православного Средневековья / [изд. подгот. Г. М. Прохоров, Х. Миклас, А. Б. Бильдюг; отв. ред. М. Н. Громов]. М.: Наука, 2008. 731, [2] с., ил. (Памятники религиозно-философской мысли Древней Руси).
12. **Иванов Д. В.** Архетип российского воспитания: образ «человека борющегося» в исторических и литературных памятниках // Философия образования. 2008. № 1 (22). С. 274–280.
13. **Иванов Д. В., Галюк Н. А.** Психологическая мысль в России: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2016. № 4 (20). С. 88–101.
14. **Истомин Карион.** Книга любви знак в честен брак. М.: Книга, 1989. 112 с., 19 л.
15. **Истомин Карион.** Букварь / [сост. А. Астахов]. М.: Белый город; Воскресный день, 2014. 90 с.
16. **Климов Е. А., Носкова О. Г.** История психологии труда в России. М.: МГУ, 1992. 221 с.
17. **Клыпа О. В.** Психологические воззрения в культуре Древней Руси. Петрозаводск: ПетрГУ, 2015. 271 с.
18. **Костюк Г. С.** Избранные психологические труды / [под ред. Л. Н. Прокопиенко]. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
19. **Ломов Б. Ф.** Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991. 224 с.
20. **Мумрикова Л. И.** Исторические традиции духовно-нравственного воспитания в православных букварях и азбуках (2-я половина XVI – начало XXI века): дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 200 с.
21. **Пелех П. М.** Переводные идеи в отечественной психологии в XVII и начале XVIII века // Известия АПН РСФСР. 1955. № 65. С. 81–89.
22. Психологическая мысль России: век Просвещения / [отв. ред. В. А. Кольцова]. СПб.: Алетейя, 2001. 376 с.
23. **Рамазанова Д. Н.** Братья Лихуды и начальный этап истории Славяно-греко-латинской академии: дис. ... канд. ист. наук. М., 2003. 327 с.
24. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
25. **Румянцева С. В.** Ртищевская школа // Вопросы истории. 1983. № 5. С. 179–183.
26. Русская душа. Тысяча лет отечественного любомудрия / [сост. и авт. вступ. ст. С. В. Перевезенцев]. М.: Роман-газета, 1994. 240 с.
27. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воениздат, 2004. 240 с.
28. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
29. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.

30. **Степашко Л. А.** Философия и история образования. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Флинта, 2003. 320 с.
31. **Татищев В. Н.** Избранные произведения / [под. общ. ред. С. Н. Валка]. Л.: Наука, 1979. 464 с.
32. **Тихонова В. Я.** Концепт «борьба» в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2005. 238 с.
33. Цветник: рукопись. [Б. м.]: [б. и.], 80-е гг. XVIII в. 245 л. // Фонд хранения: отдел редких книг фундаментальной библиотеки ПГГПУ, Пермь.
34. **Чабан Е. В.** Педагогические дискурсы русской культуры XVII–XVIII веков : дис. ... канд. культурологии. М., 2008. 163 с.
35. **Черная Л. А.** Проблема человеческой личности в русской общественной мысли второй половины XVII – начала XVIII в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1980. 26 с.
36. **Черная Л. А.** Русская мысль второй половины XVII – начала XVIII в. о природе человека // Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры / [отв. ред. А. Я. Гуревич]. М.: Наука, 1990. С. 192–203.
37. **Черная Л. А.** Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени. М.: Языки русской культуры, 1999. 289 с.
38. **Черная Л. А.** Проблемы человека в русской культуре XVII в.: влияние гуманистических идей // Культурные связи в Европе эпохи Возрождения / [отв. ред. Л. М. Брагина]. М.: Наука, 2010. С. 201–210.
39. **Яламас Д. А.** Значение деятельности братьев Лихудов в свете греческих, латинских и европейских рукописей и документов из российских и европейских собраний: дис. ... д-ра филолог. наук. М., 2001. 399 с.

References

1. **Arzhanukhin V. V.** Philosophical education in Russia in the XVII century // *Philosophical sciences*. 1987. № 2. P. 48–58.
2. *Library of the literature of Ancient Russia. XVII century. Vol. 18.* SPb.: Science, 2014. 640 p.
3. **Buganov V. I.** The world of history: Russia in the XVII century. M.: Molodaya Gvardiya, 1989. 320 p.
4. **Voznesenskaya I. A.** Moscow Greek School Sofroniya Lihud // *Russia and the Christian East*. M., 2015. Issue. 4–5. P. 376–379.
5. **Volkova V. O.** Spiritual and practical competence as a value-semantic basis of psychological human culture // *Psychology of learning*. 2007. № 10. P. 4–19.
6. **Galaktionov A. A., Nikandrov P. F.** Russian philosophy of the XI–XIX centuries. L.: Nauka, 1970. 652 p.
7. **Herzen N. A.** Perception of the image of the ruler in Russian culture at the end of the XVII century: dis. ... cand. culturologists. M., 2006. 177 p.
8. **Gumenskaya O. M.** Essays on the history of Russian psychology. Issue 1. History of psychological thought in Russia (X–XVII centuries.). Saratov: Scientific Book, 2006. 68 p.
9. **Gumenskaya O. M.** Old Russian Wisdom as a Source of Domestic Psychological Thought // *Izvestiya of Saratovskogo University*. T. 7. Seriya «Philosophy. Psychology. Pedagogy». 2007. Issue 2. P. 63–69.
10. **Gurevich K. M.** Problems of differential psychology. M.: Institute of Practice Psychology; Voronezh: MODEC, 1998. 384 p.
11. “Diopter” by Philip Monotrop: anthropological encyclopedia of the Orthodox Middle Ages / [ed. preparation. G. M. Prokhorov, H. Miklas, A.B. Bildjug; ed. by M. N. Gromov]. Moscow: Nauka, 2008. 731, [2] p., II. (Monuments of religious and philosophical thought of Ancient Russia).
12. **Ivanov D. V.** Archetype of Russian education: the image of “a man struggling” in historical and literary monuments // *Philosophy of Education*. 2008. № 1 (22). P. 274–280.
13. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Psychological thought in Russia: to the origins of basic ideas about the potential capabilities of man, his struggle and work // *System Psychology and Sociology*. 2016. № 4 (20). P. 88–101.
14. **Istomin Karion.** The book is a love sign in a fair marriage. M.: Book, 1989. 112 p., 19 liters.
15. **Istomin Karion.** Primer. [comp. A. Astakhov]. M.: White City; Sunday, 2014. 90 p.
16. **Klimov E. A., Noskova O. G.** History of Labor Psychology in Russia. Moscow: Izd-vo MGU, 1992. 221 p.
17. **Klypa O. V.** Psychological views in the culture of Ancient Rus. Petrozavodsk: PetrSU, 2015. 271 p.

18. **Kostyuk G. S.** Selected psychological works // [ed. by L. N. Prokolienko]. Moscow: Pedagogika, 1988. 304 p.
19. **Lomov B. F.** Questions of general, pedagogical and engineering. M.: Pedagogic, 1991. 224 p.
20. **Mumrikova L. I.** Historical traditions in the spiritual and moral education in Orthodox alphabets and alphabets (The 2nd half of the XVI – the beginning of the XXI century): dis. ... cand. ped. sciences. Moscow, 2007. 200 p.
21. **Polekh P. M.** Translational Ideas in Russian Psychology in the 17th and Early 18th Centuries // Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1955. № 65. P. 81–89.
22. Psychological thought of Russia: the age of Enlightenment: monogr. / [Responsible. ed. V. A. Koltsova]. St. Petersburg: Aleteya, 2001. 376 p.
23. **Ramazanov D. N.** The Likhud brothers and the initial stage of the history of the Slavic-Greek-Latin Academy: dis. ... cand. east. sciences. M., 2003. 327 p.
24. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** History of psychology from system positions // System psychology and sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
25. **Rumyantseva S.V.** Rtishchevskaya school // The questions of a history. 1983. № 5. P. 179–183.
26. Russian soul. Thousand years of domestic folly / [comp. and aut. in. art. S. V. Perevezentsev]. M.: Roman-newspaper, 1994. 240 p.
27. **Ryzhov B. N.** History of psychological thought. Ways and patterns. M.: Voenizdat, 2004. 240 p.
28. **Ryzhov B. N.** System psychology. 2nd ed. Moscow: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
29. **Sokolov M. V.** Essays on the history of psychological views in Russia in the XI–XVIII centuries. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1963. 420 p.
30. **Stepashko L. A.** Philosophy and History of Education. 2nd ed., ext. and pererab. Moscow: Flinta, 2003. 320 p.
31. **Tatischev V. N.** Selected works // [ed. by S. N. Valka]. L.: Science, 1979. 464 p.
32. **Tikhonova V. Y.** The concept of “struggle” in the Russian language picture of the world: dis. ... cand. philol. science. tyumen, Novosibirsk, 2005. 238 p.
33. Flower: Manuscript. [B. m.]: [B. i.], 80-th. XVIII century. 245 liters // Storage Fundation Departament of Rare Books PGGPU Fundamental Library Perm.
34. **Chaban E. V.** Pedagogical discourses of Russian culture of the XVII–XVIII centuries: the author’s abstract: dis. ... cand. of cultural studies. M, 2008. 163 p.
35. **Chernaya L. A.** The problem of the human personality in Russian social thought in the second half of the 17th – early 18th century: author’s abstract: dis. ... cand. east. sciences. M, 1980. 26 p.
36. **Chernaya L. A.** Russian thought of the second half of the XVII – the beginning of the XVIII century. On human nature // Man and Culture: Individuality in the History of Culture: sat. works / [ed. by A. Y. Gurevich]. M.: Science, 1990. P. 192–203.
37. **Chernaya L. A.** Russian culture of the transition period from the Middle Ages to the New Time. M.: Languages of Russian culture, 1999. 289 p.
38. **Chernaya L. A.** Problems of a man in Russian culture of the 17th century: the impact of humanistic ideas // Cultural relations in renaissance Europe: collected Works / [responsible. ed. by L. M. Bragina]. M.: Science, 2010. P. 201–210.
39. **Yalamas D. A.** The significance of the activities of the Likhud brothers in the light of Greek, Latin and European manuscripts and documents from Russian and European collections: dis. ... doctor of philology sciences. M., 2001. 399 p.

Мнения

О ПСИХОЛОГИИ ТРАГИЧЕСКОГО В ИСКУССТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ГЕРОЕВ ОПЕР И ОРАТОРИЙ Г. Ф. ГЕНДЕЛЯ)

*Г. Р. Консон,
РГСУ, Москва*

Статья посвящена проблеме выявления психологии трагического в искусстве на примере произведений Г. Ф. Генделя. В ней осмысливаются понятие трагического и его переживание, в основе которого лежит внутриличностный конфликт долга и чувства. Решение этого конфликта автор связывает с важнейшим принципом общественного бытия — этическим отношением человека к действительности.

Ключевые слова: психология трагического; конфликт; характер; нравственный; образ; герой; оратория; Гендель.

THE PSYCHOLOGY OF THE TRAGIC IN ART (ON THE EXAMPLE OF WORKS BY G. F. HANDEL)

*G. R. Konson,
RSSU, Moscow*

The article is devoted to the problem of identifying the psychology of the tragic in art — on the example of works by G. F. Handel. It explains the concept of the tragic and his experience, which is based on intrapersonal conflict of duty and feelings. The author of this work considers this intractable controversy solution is on the sphere of the most important principle of social life — the man ethical world perception.

Keywords: psychology of the tragic; conflict; temper; moral; image; character; oratorio; Handel.

Введение

Проблема трагического в психологии занимает особое место, которое субординационно связано с этикой, эстетикой и в конечном счете с философией. Л. Выготский, ссылаясь на Р. Мюллера-Фрейенфельса (1882–1949), полагает, что основой трагического оказывается двуединое явление подавленности и возбуждения [5: с. 269]. Трагическое возникает из человеческого бытия, сам факт которого — рождение и жизнь, оторванность от вселенной и одиночество в ней, приход из неведомого мира в ведомый и его принадлежность двум мирам — трагичен [5: с. 363].

Р. Гальцева объясняет трагическое с точки зрения эстетики и психологии внутренним раздвоением героя:

– трагическое в узком смысле — это эстетическая категория, в которой обозначен неразрешимый конфликт трагически обреченного, но свободно действующего героя с враждебными ему силами;

– трагическое в широком смысле — катастрофическое мироощущение, обусловленное безысходным жизненным разладом [6: с. 578].

Многоохватным является определение трагического у А. Лосева, вобравшее в себя историческую, этическую, эстетическую и психологическую аргументации: «неразрешимый общественно-исторический конфликт, развёртывающийся в процессе свободного действия человека и сопровождающийся человеческим страданием и гибелью важных для жизни ценностей. В отличие от печального или ужасного трагическое как вид грозящего или свершающегося уничтожения вызывается не случайными

внешними силами, а проистекает из внутренней природы самого гибнущего явления, его неразрешимого самораздвоения в процессе его реализации» [14: с. 251].

Однако, несмотря на исчерпывающее определение Лосева, всё же одно стержневое положение в него надо добавить — это осознание понятия долга. По убеждению И. Канта, оно заложено в нравственной основе человека как прирожденного судьи над самим собой. Поэтому «любое понятие долга содержит объективное принуждение через закон (через моральный, ограничивающий нашу свободу императив)...» [9: с. 832]. Эта категория закладывается в сознание человека с самого раннего детства [3: с. 193] и воспитывается как совестный эталон поведенческой модели в социуме. Совесть человека является контролем его действий и помыслов, а в трагических ситуациях — судилищем. Кант убежден, что «сознание внутреннего судилища в человеке (“перед которым его мысли обвиняют и прощают друг друга”) есть совесть» [9: с. 832]. По образному выражению Л. Фейербаха, совесть есть личностное Я, переживающее за оскорбленного другого Я [20: с. 130].

Из приведенных высказываний следует, что *трагическим в психологии является раздвоение сознания человека, причиной которого вследствие нарушения нравственных норм оказывается он сам, возмещая это нарушение муками совести.*

Трагедия в искусстве отражает ситуации в жизни. Н. Пахсарьян, характеризуя трагедии Корнеля, считает, что в них герой должен совершить выбор из двух пагубных возможностей [19]. Такой выбор, необходимый и невозможный одновременно, Вольтер назвал сугубо трагическим, «корнелевским». Следовательно, принципиально важной в трагедии является специфическая ситуация морального выбора. Она оказывается парадоксальным явлением, так как гибель человека, обусловленная порой его самопожертвованием, осуществляется в результате его свободного поведения. Поэтому неслучайно Ж. П. Лартома пишет, что самый уважаемый во времена английско-го философа Шефтсбери, повлиявшего на мировоззрение Генделя, был юный моралист

Гамлет с характерными для него мучительными жизненными выборами [11: с. 166].

Подобное явление с точки зрения психологии объяснено Э. Фроммом как столкновение потребностей нашего физического и психологического «Я». По его суждению, «то, что потребности нашего физического “я” и стремления нашего психического “я” могут прийти в состояние конфликта, что ради утверждения нашей духовной сущности мы можем быть вынуждены пожертвовать собой, — это один из трагических фактов жизни; самопожертвование всегда останется трагедией» [26: с. 258].

В итоге трагедия представляется особым видом драматического искусства с особым героем, особым конфликтом и особой ситуацией — морального выбора из разных возможностей, но одинаково приводящих к гибели действующего лица. Поэтому трагедийный герой по своему психологическому напряжению превосходит героя драмы, поскольку его состояние неразрешимой внутренней борьбы перекрывает внутренний мир последнего. В связи с этим и понятие смерти в трагедии приобретает особую объемность, о невыносимой тяжести которой писал А. Михайлов [16: с. 483].

Трагический конфликт и трагический герой

Внутренняя борьба трагедийного героя как высшая степень эмоционального потрясения выводит его психологический мир в поле видимого обозрения. Раздвоение его сознания становится чуть ли не материализованным. В театре этот процесс выражается через монолог, который В. Волькенштейн называет замаскированным диалогом, поскольку в нем предполагается обращение к антропоморфному партнеру (судьбе), отсутствующему персонажу, а также репетиция предстоящего диалога, воздействие на самого себя, упражнение в решении, укоры и выбор [29: с. 99]. Один из ярких примеров такой внутренне диалогизированной сцены — последний монолог короля Ричарда III в одноименной трагедии Шекспира (V д., сц. 3). В этой сцене,

по наблюдению А. Смирнова, одно его Я судит другое Я [24: с. 662].

Таким образом, внутри шекспировского монолога возникает обостренно-психологический, мысленный диалог, порождающий исповедальный пафос героя, который необычайно усиливает напряжение его эмоционально-психологического состояния. В некоторых произведениях Г. Ф. Генделя также возникает аналогичная ситуация, так как в них, по мнению Р. Кеттерера, находится идея подавления себя во благо общественного долга [32: р. 7].

Из рассмотренных суждений вытекает следствие, что природа трагедийного конфликта, во-первых, лежит в нравственно-психологической сфере, а во-вторых — связана с категорией трагедийного героя, являющегося непременно значительной личностью и каким-то образом причиной собственной смерти. Н. Чернышевский, рассматривая античное понимание трагического сквозь призму вины героя, приводит как образец сложившуюся в древнегреческой эстетике максиму, в которой говорится об ошибочном или преступном в действиях замечательного человека. Но именно эти, лежащие в глубине его характера качества, являются и причиной его гибели, и источником его величия [28: с. 35].

Понятие трагедийного характера в значении трагического героя было выведено еще Аристотелем, который выявил в нем четыре признака:

- первый и главный — это благородный характер, в чем обнаруживается благородное направление воли;
- характер должен быть естественным;
- характер обязан быть правдоподобным;
- характер должен быть последовательным (даже в тех случаях, когда он представляется непоследовательным). В таком типе Аристотель советует видеть логическую необходимость или вероятность [2: с. 44, 45].

Из перечисленных качеств характера следует, что при общем направлении благородной воли трагедийного характера философ допускает его непоследовательность. В такой разнонаправленности линий развития героя, на наш взгляд, заложен трагедийный конфликт. Выготский справедливо считает, что характер трагедии (трагического

героя) должен состоять из противоречивых черт и переносить нас от одного душевного движения к другому. Он убежден, что основой трагического чувства в трагедии является психологическое несовпадение разных принципов выражения характера, и трагедия именно потому производит на нас большое впечатление, что она заставляет наши чувства постоянно трансформироваться в противоположные [5: с. 244].

Но каким же образом трагедийный герой становится причиной собственной смерти? По высказыванию А. Камю, человек — жертва своих же правил [8: с. 40]. М. Монтень приводит выразительный пример в связи с откровением греческого грамматика, жившего в период ок. 180 г. до н. э. — после 120 г. до н. э. Аполлодора, которому приснилось, что скифы сдирали с него кожу, варили ее в котле, а сердце шептало, что это оно является причиной всех его несчастий [17: с. 40].

Следовательно, рассудок и сердце учёного как бы действовали вразнобой: сознание наблюдало за происходящим, а сердце делало предательское признание. Такая раздвоенная структура трагической личности, по наблюдению А. Леонтьева, характеризуется внутренней борьбой, определяющей весь ее облик [12: с. 223]. Поэтому для выявления облика героя его нравственные принципы в трагедии заведомо поставлены под угрозу, а мораль дана в критическом, ужасающем виде.

Тема мучительных переживаний, причиной которых оказывался сам человек, чрезвычайно характерна для XVIII века, в частности, для искусства данного периода. По наблюдению И. Сусидко, процесс этот начался еще в первой половине отмеченного столетия, когда итальянская опера-*seria*, созданная прежде всего на либретто *Метастиазо*¹ находилась под большим влиянием французского классицистского театра [25: с. 56]. В основе либретто крупнейшего итальянского поэта и драматурга, приобретших значение самостоятельных художественных произведений,

¹ В «Истории итальянского театра» говорится, что развитые в традициях барочной трагедии мелодрамы *Метастиазо* в подавляющем большинстве были основаны на конфликте долга и желаний [31: р. 190].

находился традиционный конфликт чувства и долга, проблема нравственного выбора героя, сосредоточенность действия на любовной коллизии, сформировавшаяся в трагедиях Расина и Корнеля². А в середине века, как пишет К. Бэзлер, конфликт долга и чувства, или разума и эмоций, стал центральной проблемой в *drama per musica*. Ссылаясь на двух итальянских ученых Ф. Коттичелли и П. Майоне, Бэзлер говорит, что выбор, который в данном случае должен сделать человек, находился между личной жертвой и государственной катастрофой [30: с. 122].

Драматургия Расина, которую данная проблема фундировала, в XVIII веке, наряду с прочими французскими классицистами (Корнеля, Мольера, Лафонтена, Буало) утвердилась, по справедливому мнению Г. Синило, как *эстетический эталон*, на который равнялся просветительский классицизм, что было особо характерно для французских просветителей-классицистов и раннего немецкого просветительского классицизма [22: с. 21].

Психология трагического в произведениях Генделя

В произведениях Генделя встречаются не только благородные характеры. Его герои часто бывают далеки от высоких этических установок. Среди них — иудейская царица сидонско-финикийского происхождения Аталия, израильский царь Саул, вавилонский царь Валтасар, египетский царь Птоломей, римский наместник Валенс, царь Гримвальд, азиатский завоеватель Тамерлан. Но они-то как раз и провоцируют обычных героев на высоконравственные поступки. Не боги и не восточный хан вершат судьбу плененного султана Баязета и его дочери в опере Генделя «Тамерлан». И отец, и дочь изначально выступают здесь как жертвы судьбы. В Баязете исследователи видят не только мужественного человека, но и жертву, обреченную

утратить либо честь, либо жизнь. Аналогично и Астерия предстает не мстительницей, а жертвой, вынужденной вернуть себе мнимую свободу лишь ценой смерти отца [15: с. 87]. При этом причина их катастрофы выведена, как часто бывает в классицистском театре, за пределы драматургии. Пафос оперы направлен на то, чтобы показать борьбу противоречивых чувств в душе главных действующих лиц, которые самостоятельно распоряжаются своими жизнями и сами готовят себе тяжёлые испытания. Баязет гибнет, но эта гибель — результат его собственных героических действий [15: с. 81].

В еще большей мере идея страданий человека, причиной которых является он сам, созвучна ораториям Генделя. Хотя они выражали многообразные жизненно-типичные ситуации, стержнем их стала нравственно-психологическая проблематика, которая воспринималась сквозь призму христианской морали. Эта концепция, несмотря на известный конфликт некоторых ветхо- и новозаветных идей в соответствующих литературных источниках, высвечивала в трагических ораториях самую суть. Страдания и смерть героя во имя идеи нередко ассоциировались с подвигом Христа. Мучительный поиск нравственного решения был подобен его переживаниям перед выбором своей трагической участи (моление о чаше). В «Пассионах по Матфею» Баха эта сцена заканчивается словами, выражающими покорность Иисуса своему Отцу, перед которой дважды звучит его обращение к Богу: одно — с надеждой, где она подавляется заключительными словами (№ 21), другое — с покорностью (№ 24)³. Характерен и эмоциональный комментарий евангелиста: «он пал на лицо Свое, молясь так» (не стал молиться, не начал, а «пал на лицо»). Кроме того, о внутреннем конфликте Иисуса говорит и его последняя фраза на кресте: «Боже мой, Боже мой, зачем ты меня оставил?».

Исходя из приведенных примеров, очевидно, что понятие трагического имеет, как ни парадоксально, две сущности или две «чтойности» (термин А. Лосева), отвечающие на вопрос «что?».

² Известно, что Пьетро Метастазіо (1698–1782) в своей музыкальной драме претворил принципы классицистской трагедии, основанной на характерном для Корнеля и Расина конфликте между любовью и долгом.

³ См.: евангельские речитативы по: [21: с. 58, 59].

Первая сущность собственно трагического заключается в нарушении этических норм и попытке их восстановления. Следовательно, проясняя в произведении трагическое, мы тем самым рассматриваем этическую основу художественных произведений, их концепцию.

Вторая сущность заключается в выявлении принципов ее воплощения в искусстве, которые отвечают на вопрос «как?», («каким образом?»). Принципы эти находятся в области эстетики. Подобное объединение этического и эстетического лежит в сфере древнегреческого понятия «калокагатия», в котором первая часть слова означает «красивый» (эстетический), а вторая — «добрый», «хороший» (этический) [7: с. 435].

Однако при двустороннем рассмотрении данного статуса генделевских героев их анализ следует дополнить ещё одной — психологической. Она исследуется методом анализа, созданным Л. Выготским, у которого в центре рассмотрения психологии героя находились принципы выявления его нравственных противоречий. Сущность их он объяснил с помощью взаимодействия фабулы и сюжета, где определил два противоположных композиционных направления: стремление к цели и уклонение от неё. Первое направление — внешнее, видимое. Оно представляет линию фабулы, то есть событие или состав событий [5: с. 75]. Второе направление — внутреннее, зашифрованное, вуалирующее стремление к цели, — складывается в линию сюжета, в котором фабула получает определённую авторскую интерпретацию [5: с. 188–189]. Столкновения линий фабулы и сюжета порождают драматургические замыкания⁴. Например, в библейском сказании о Сауле, ставшем фундаментом либретто Ч. Дженненса к одноименной оратории Генделя, фабулой оказывается исходная идея, лежащая как бы на поверхности: Саул — завистник, а сюжетом является более значимая, глубинная нравственная идея: Саул — страдалец. Пересечение этих направлений вызывает такие конфликтные замыкания в сознании героя,

которые воспринимаются им как жизненные катастрофы.

У Генделя они содержатся в противоречивости центрального героя: фабула выявляет в нем человеческие слабости, сюжет — духовную мощь, следование долгу, осознанному герою как высшие нравственные силы, имеющие для него надличностное значение [4: с. 124].

Такой нравственно-психологический конфликт в генделевских ораториях составлял трагизм героя. В музыке он обычно выражался с помощью принципа «единовременного контраста»⁵, который Т. Ливанова называет «трагизмом распятия» [13: с. 290]. Подобный контраст, по наблюдению В. Цуккермана, соответствует таким типам произведений, в которых конфликты носят внутренне-психологический характер [27: с. 114]. Здесь, по определению Е. Назайкинского, выявляется конфронтация внутреннего и внешнего как страсти и ее подавления, где происходит резкое противопоставление личного и общего [18: с. 277].

Подобная конфронтация есть не что иное, как отражение жизненных явлений в искусстве, где диалогичность вписывалась в характерную тенденцию барочной драматургии. Единство ее процесса заключалось в том, что экспонируемый образ не просто переходит в другой, а внутри его самого возникает противоречивая переменность, которая влечет музыку к художественному качественному скачку [23: с. 112]. Такая диалектика трагического образа исключала возможность его разрешения.

Заключение

Такая заданность внутриличностного конфликта делала его в музыке XVIII века необычайно притягательным. Проблематика сфокусированных в нем жизненных противоречий вошла во внутреннюю структуру трагедии как основополагающее ее свойство. Показ героя в состоянии тяжелого душевного конфликта,

⁴ Данная методология легла в основу исследования Г. Консона «Психология трагического: Проблемы конфликтологии, на материале западноевропейского искусства» (см.: [10]).

⁵ Единовременный контраст Ливанова рассматривает как «контраст внутри исходного образа, заложенный в нем самом, когда одни выразительные средства направлены в сторону усиления, обострения, движения эмоций, другие же удерживают, тормозят, сковывают» [13: с. 287].

явившегося в трагедии типизированным сгустком содержания, стал характерным для жанра оперы. А для ораторий Генделя переживание трагического вообще обрело значение своеобразного «содержательно-семантического ядра», во многом обеспечивавшего «генетический код» жанра (термины М. Арановского). Согласно мнению ученого, этот код выражается во взаимодействии основополагающих качеств, при помощи чего сохраняется определенный тип произведений. Он возникает в совокупности «связанных между собой коренных признаков, которые передаются от одного поколения произведений к другому, позволяя каждый раз возобновлять, возрождать произведение определенного типа» [1: с. 112].

В результате наших наблюдений становится очевидным, что трагическое содержание художественных произведений, и в частности ряда опер и ораторий Генделя, неразрывно связано с важнейшим принципом общественного бытия — этическим отношением человека к действительности. Психологический конфликт героя с самим собой, переживаемый личностью перед смертью на последнем «градусе интенсивности отчаяния» (С. Эйзенштейн), являясь высшей концентрацией проблематики трагического, его знаковым выразителем нравственно-психологической характеристики героя.

Литература

1. **Арановский М. Г.** Структура музыкального жанра и современная ситуация в музыке // Музыкальный современник: сб. ст. / редкол.: В. В. Задерацкий (ред.), В. И. Зак, С. С. Зив (сост.). Вып. 6. М.: Советский композитор, 1987. С. 5–44.
2. **Аристотель.** Поэтика. Риторика / вступ. ст. и коммент. С. Ю. Трохачёва; пер. с греч. В. Г. Апфельрота, Н. Платоновой. СПб.: Азбука, 2000. 349 с.
3. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
4. Введение в литературоведение: учебник для вузов / под ред. Г. Н. Поспелова. М.: Высшая школа, 1988. 528 с.
5. **Выготский Л. С.** Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова; коммент. Л. С. Выготского, В. В. Иванова. М.: Искусство, 1968. 576 с.
6. **Гальцева Р. А.** Трагическое // Лермонтовская энциклопедия / АН СССР: Институт русской литературы (Пушкин. Дом); науч.-ред. совет изд. «Советская энциклопедия» / гл. ред. В. А. Мануйлов; редкол.: И. Л. Андроников, В. Г. Базанов, А. С. Бушмин, В. Э. Вацуро (зам. гл. ред.), В. В. Жданов, М. Б. Храпченко (зам. гл. ред.). М.: Советская энциклопедия, 1981. С. 578–579.
7. **Грицанов А. А.** Калокагатия // История философии: Энциклопедия / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2002. С. 435.
8. **Камю А.** Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Бунтующий человек. М.: Политическая литература, 1990. 415 с.
9. **Кант И.** Основы метафизики нравственности / под общ. ред. В. Асмуса, А. Гулыги, Т. Ойзермана; пер. с нем. Н. О. Лосского; отв. ред. и автор вступ. ст. В. А. Жучков. М.: Наука, 1999. 1472 с.
10. **Консон Г. Р.** Психология трагического: проблемы конфликтологии (на материале западноевропейского искусства). М.: Книга по требованию, 2012. 392 с.
11. **Лартома Ж. П.** Диалектика этики и эстетики в творчестве Шефтсбери: прекрасное как символ моральности // Философия и общество / пер. с франц. А. В. Соловьёва и Д. А. Соловьёвой. 2009. № 3, июль – сентябрь. С. 165–178.
12. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.; М.: Политиздат, 1977. 304 с.
13. **Ливанова Т. Н.** Западноевропейская музыка XVII–XVIII вв. в ряду искусств. Исследование. М.: Музыка, 1977. 528 с.
14. **Лосев А. Ф.** Трагическое // Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. М.: Советская энциклопедия, 1970. С. 251–253.
15. **Луцкер П. В., Сусидко И. П.** Итальянская опера XVIII века. Ч. 2: Эпоха Метастазии. М.: Классика – XXI, 2004. 768 с.
16. **Михайлов А. В.** Языки культуры: учебное пособие по культурологии. М.: Языки русской культуры, 1997. 912 с.

17. **Монтень М.** Опыты // Монтень М. Избр. произведения: пер. с фр.: в 3 кн. Кн. 2. М.: Голос, 1992. 560 с.
18. **Назайкинский Е. В.** Принцип единовременного контраста // Русская книга о Бахе / ред.-сост. Т. Н. Ливанова и В. В. Протопопов. М.: Музыка, 1985. С. 265–294.
19. **Пахсарьян Н. Т.** Трагедия и трагическое во французской литературе XVII века // XVII век: между трагедией и утопией: сб. науч. тр. / отв. ред. Т. В. Саськова. Вып. 1. М.: Издательский дом «Таганка» МГОПУ, 2004. С. 46–53.
20. Разум сердца. Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост. В. Н. Назаров и Г. П. Сидоров; автор введения к сб. и его разделам В. Н. Назаров; примеч., именной и библиогр. указатель сост. Е. Д. Мелешко и В. Н. Назаровым. М.: Политиздат, 1989. 605 с.
21. **Сапонов М. А.** Шедевры Баха по-русски. Страсти, оратории, мессы, мотеты, кантаты, музыкальные драмы / сост., пер., предисл., коммент. М. А. Сапонова. М.: Классика – XXI, 2005. 284 с.
22. **Синило Г. В.** История немецкой литературы XVIII века: учебное пособие. Минск, Вышэйшая школа, 2013. 575 с.
23. **Скребков С. С.** Художественные принципы музыкальных стилей / под ред. В. В. Протопопова. М.: Музыка, 1973. 448 с.
24. **Смирнов А. А.** Ричард III // Вильям Шекспир. Полн. собр. соч.: в 10 т.: пер. с англ. / сост. А. М. Шамайкин. Т. 2: Исторические хроники. М.: Алконост; Лабиринт, 1994. С. 658–662.
25. **Сусидко И. П.** Музыкальная драма Глюка в контексте культуры эпохи Просвещения: дис. ... канд. искусствоведения. М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1988. 246 с.
26. **Фромм Э.** Бегство от свободы // Догмат о Христе / сост. и автор предисл. П. С. Гуревич; пер. с англ. Г. Ф. Швейника. М.: Олимп; АСТ-ЛТД, 1998. С. 176–414.
27. **Цуккерман В. А.** Анализ музыкальных произведений: Вариационная форма. М.: Музыка, 1987. 240 с.
28. **Чернышевский Н. Г.** Эстетические отношения искусства к действительности // Чернышевский Н. Г. Собр. соч.: в 5 т. Т. 4. М.: Правда, 1974. С. 5–117.
29. **Чистюхин И. Н.** Теория драмы. Анализ драматического произведения: учеб. пособие. Орёл: Орловский государственный институт культуры, 2015. 138 с.
30. **Bazler C.** The comedies of opera seria: Handel's Post-Academia operas: 1738–1744: PhD. Columbia: Columbia University, 2012. 240 p.
31. **Farrell J., Puppa P.** A History of Italian Theatre. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 418 p.
32. **Ketterer R.** Handel's Scipione and the Neutralization of Politics // Newsletter of the American Handel Society. V. XXI. April 2001. № 1. 12 p.

References

1. **Aranovsky Mark G.** The Structure of the Musical Genre and the Current Situation in Music // Contemporary Music: the Collection of Articles / Editorial Board: V. V. Zaderatsky (editor), V. I. Zak, S. S. Ziv (compiler). Vol. 6. Moscow: Soviet Composer, 1987. P. 5–44.
2. **Aristotle.** Poetics. Rhetoric / Introductory and comments by S. Y. Truhachev; translation from Greek by V. G. Appelrot, N. Platonova. Saint-Petersburg: ABC, 2000. 349 p.
3. **Bozhovich Lidiya I.** Personality and its Formation in Childhood. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 400 p. [«Masters of Psychology» Series.]
4. Introduction to Literature: Textbook for Higher Schools / Editor G. N. Pospelova. Moscow: Higher School, 1988. 528 p.
5. **Vygotsky Lev S.** Psychology of Art / General Edited by V. V. Ivanov; Comments by L. S. Vygotsky, V. V. Ivanov. Moscow: Art, 1968. 576 p.
6. **Gal'tseva Renata A.** Tragic // Lermontov Encyclopedia / USSR Academy of Sciences: Institute of Russian literature (Pushkin House), Scientific Edition Board of Publishing House «Soviet Encyclopedia» / Chief Editor V. A. Manuilov; Edition Board: I. L. Andronikov, V. G. Bazanov, A. S. Bushmin, V. E. Vatsuro (Deputy-in-Chief Editor), V. V. Zhdanov, M. B. Khrapchenko's (Deputy-in-Chief Editor). М.: Soviet Encyclopedia, 1981. P. 578–579.
7. **Gritsanov Alexander A.** Kalokagathia // History of Philosophy: Encyclopedia / Compiler and Scientific Chief Editor A. A. Gritsanov. Minsk: Interpresservis; Book House, 2002. P. 435.

8. **Camus Albert.** The Myth of Sisyphus. Essay on the Absurd // Camus Albert. The Rebel. M.: Political Literature, 1990. 415 p.
9. **Kant Immanuel.** Groundwork of the Metaphysics of Morals / General edited by V. Asmus, A. Gulyga, T. Oizerman; Translation from German by N. O. Lossky; The Contributing Editor and Author of Introductory V. A. Zhuchkov. M.: Science, 1999. 1472 p.
10. **Konson Grigorii R.** The Psychology of Tragic: Problems of Conflict Study (Based on the Western European Art Analysis). M.: Let me Print, 2012. 392 p.
11. **Lartoma Jean P.** The Dialectic of Ethics and Aesthetics in the Works of Shaftesbury: Beautiful as a Symbol of Morality // Philosophy and Society / Translation by A. V. Soloviev and D. A. Solovieva. 2009. No. 3, July – September. P. 165–178.
12. **Leont'ev Alexey N.** Activity, Consciousness, and Personality. M.: Political Publishing House, 1975. 304 p.; M.: Political Publishing House, 1977. 304 p.
13. **Livanova Tamara N.** Western European Music of XVII–XVIII Centuries among the Arts: a Study. Moscow: Music, 1977. 528 p.
14. **Losev Alexey F.** Tragic // Philosophy Encyclopedia / Chief Editor F. V. Konstantinov. M.: Soviet Encyclopedia, 1970. P. 251–253.
15. **Lutsker Pavel V., Susidko Irina P.** Italian Opera of the XVIII Century. Part II: The Era of Metastasio. M.: Classics – XXI, 2004. 768 p.
16. **Mikhailov Alexander V.** The Languages of Culture: a Textbook for Cultural Studies. Moscow: Languages of Russian Culture, 1997. 912 p.
17. **Montaigne Michel.** Experiments // Selected Works. Translation from French. In three vols. Vol. 2. Moscow: Voice, 1992. 560 p
18. **Nazaikinskii Evgeniy V.** The Principle of Simultaneous Contrast: the Russian Bach Book / Editors-compilers T. N. Livanova and V.V. Protopopov. M.: Music, 1985. P. 265–294.
19. **Pakhsarian Natalia T.** Tragedy and the Tragic in the XVII Century French Literature // The XVII Century: Between Tragedy and Utopia: Collection of Scientific Works / Contributing Editor T. V. Sas'kova. Issue I. M.: Publishing house "Taganka" of Moscow State Open Pedagogical University, 2004. P. 46–53.
20. Mind of Heart. The World of Morality in the Statements and Aphorisms / Compilers: V. N. Nazarov, G. P. Sidorov; the Author of the Introduction to the Collection and its Sections V. N. Nazarov; Notes, Alphabetical and bibliographical index compiled by E. D. Meleshko and V. N. Nazarov. M.: Political Publishing House, 1989. 605 p
21. **Saponov Mikhail A.** Masterpieces of Bach in Russian. Passions, Oratorios, Masses, Motets, Cantatas, Musical Dramas / Compiled, translated, introductory, comments by M. A. Saponov. M.: Classics – XXI, 2005. 284 p.
22. **Sinilo Galina V.** History of German Literature in the XVIII Century: a Textbook. Minsk, Higher School, 2013. 575 p.
23. **Skrebkov Sergey C.** The Aesthetical Principles of Musical Styles / Edited by V. V. Protopopov. M.: Music, 1973. 448 p
24. **Smirnov Alexander A.** Richard III // William Shakespeare. Complete Collection of Opuses: in 10 vols. / Translation from English; Compiler A. M. Shamaikin. Vol. 2. M.: Alkonost; Labyrinth, 1994. P. 658–662.
25. **Susidko Irina P.** The Musical Drama by Gluck in the Context of the Culture of the Enlightenment. PhD. Moscow: the Gnesins State Musical Institute, 1988. 246 p.
26. **Fromm Erich.** Escape from Freedom // Fromm Erich. The Dogma of Christ / Compiler and author of the Foreword P. S. Gurevich; Translated from English G. F. Shveinik. Moscow: Olimp; AST-Ltd, 1998. P. 176–414.
27. **Zuckerman Victor A.** Music Analysis: the Variation. M.: Music, 1987. 240 p.
28. **Chernyshevsky Nikolai G.** Aesthetic Relations of Art to Reality // Works Collection: in 5 Vols. Vol. 4. Moscow: Truth, 1974. P. 5–117.
29. **Chistyuhin Igor N.** The Theory of Drama. Dramatic Works Analysis: a Textbook. Orel: Orel State Culture Institute, 2015. 138 p.
30. **Bazler Corbett.** The Comedies of Opera Seria: Handel's Post-Academia Operas: 1738–1744: PhD. Columbia: Columbia University, 2012. 240 p.
31. **Farrell Joseph, Puppa Paolo.** A History of Italian Theatre. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 418 p.
32. **Ketterer Robert.** Handel's Scipione and the Neutralization of Politics // Newsletter of the American Handel Society. V. XXI. April 2001. № 1. 12 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2017, № 2 (22)**

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2017, № 2 (22)



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



АБУШКИН Борис Михайлович — кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора по науке Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

ABUSHKIN Boris Mikhailovich — PhD (Psychology), docent. Deputy director for science at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: bma1947@mail.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. A 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



СТОЛЯРОВА Галина Игоревна — педагог-психолог лицея № 1533 г. Москвы.

STOLYAROVA Galina Igorevna — An educational psychologist of Lyceum № 1533, Moscow.



МАШКОВА Лариса Александровна — кандидат филологических наук. Доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова.

MASHKOVA Larisa Alexandrovna — PhD (Philology). A docent of the department of Foreign Languages of the faculty of Public Administration at the Lomonosov Moscow State University.

E-mail: la.mashkova@gmail.com



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. A 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 Alexandrovna — 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



БОРИСОВА Вера Александровна — старший преподаватель кафедры социологии и психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

BORISOVA Vera Aleksandrovna — a senior lecturer of the department of Sociology, Psychology and Social Technologies of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: veraalekx@mail.ru



БАРАНОВ Евгений Геннадьевич — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии воздушно-космической обороны имени Г. К. Жукова.

BARANOV Evgeny Gennadevich — PhD (Psychology), Docent. A docent of the department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines at the Military Academy of Aerospace Defense named after G. K. Zhukov.

E-mail: eugeny.baranow2015@yandex.ru



НЕМОВ Роберт Семенович — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

NEMOV Robert Semenovich — Doctor of Psychology, Full Professor. A professor of the department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.

E-mail: rnemov@mail.ru



ЯЦЕНКО Ирина Иосифовна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова.

YATSENKO Irina Iosifovna — PhD (Pedagogics), Docent. A docent of the department of Russian Language for Foreign Students of Humanities faculties of the Lomonosov Moscow State University.

E-mail: irinyat@mail.ru



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

IVANOV Denis Vasilievich — PhD (Pedagogics). A docent of the department of General Psychology and History Psychology of the 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 Natalya Andreevna — PhD (Psychology). A docent of the department general psychology and history psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: galuck.natalya@yandex.ru



КОНСОН Григорий Рафаэлевич — доктор искусствоведения, профессор. Начальник отдела прикладной докторантуры и подготовки научных кадров в докторантуре Российского государственного социального университета.

KONSON Grigoriy Rafaelevich — Doctor of Art History, Full Professor. Head of the Applied Doctoral and Research Training in Doctoral department at the Russia State Social University.

E-mail: gkonson@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале размещаются следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи,
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т. д.,
- эмпирические исследования,
- информационно-аналитические материалы,
- рецензирование статей, книг и т. д.

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру. Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т. д., то структура статьи включает следующие разделы: «Введение», «Методика», «Результаты и их обсуждение», «Выводы», «Заключение», «Литература».

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают наличие таких разделов, как «Введение», «Результаты», «Выводы», «Заключение», «Литература».

В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, 11 кеглем через 1 интервал с выравниванием по ширине. Поля: слева — 2 см, справа — 1 см, верхнее и нижнее — по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом *Times New Roman*, полужирным 11 кеглем без курсива, по центру столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится (например, Результаты).

Заголовок статьи оформляется по образцу: название (по центру страницы, заглавными буквами, полужирным шрифтом, 14 кегль, не более 7 слов, без точки в конце названия). Ниже инициалы и фамилия автора. Например: И. И. Иванов

Статья должна начинаться с краткой аннотации (не более 500 печатных знаков) и перечня ключевых слов на русском и английском языках. Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке на русском и английском языках. Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [15: с. 140], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, а вторая — номер страницы источника (если это цитата). Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.

Рисунки, графики, схемы нельзя сканировать, они должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения.

К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество полностью; ученая степень и звание; место работы и специальность; контактный телефон и адрес электронной почты, фото каждого автора 3 × 4 (в формате *.jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных), а также название статьи должны быть представлены на русском и английском языках.

Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлекцией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются в распечатанном виде и электронном формате *.doc Word 2000, 2003 (и выше) на диске в Институт психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

Адрес редакции журнала: 127287, Москва, Петровско-Разумовский пр., д. 27.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Телефон: 8 (495) 612 67 16

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2017

№ 2 (22)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

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

Редактор:

И. Е. Посоха

Корректор:

К. М. Музамилова

Техническое редактирование и верстка:

О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ

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

Телефон: + 7 499 181 5036.

Подписано в печать: 17.07.2017 г. Формат 70 × 108 ¹/₁₆.

Бумага офсетная.

Объем 5,5 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.