

**Московский городской педагогический университет**

---

**Всероссийское периодическое издание**

**СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
И СОЦИОЛОГИЯ**

**2017**

**№ 4 (24)**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN 2223–6880**

**Москва  
2017**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ,  
2017. № 4 (24). 124 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 (София, Болгария),  
Дочкал Владимир (Братислава, Словакия), 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, 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](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе  
по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций  
Регистрационный номер ЭИ № АС77–37715 от 29.09.2009 г.

<http://www.systempsychology.ru>

## СОДЕРЖАНИЕ

### Теория и метод системной психологии

Тюков А. А. Значение идей Л. С. Выготского для современной психологии развития .....	5
Зобков В. А. Системные ритмы психического развития и жизнедеятельности человека .....	17

### Психологические исследования

Фетискин Н. П., Миронова Т. И. Мозаичность личностной направленности в генезисе молодежных девиантных новообразований.....	28
Поляков А. М. Развитие субъект-субъектного взаимодействия и опосредствования у ребенка .....	42
Семёнова Л. Э., Семёнова В. Э., Шашкина Н. П. Реальное и зеркальное «Я» старших дошкольников с нормальным и задержанным темпом психического развития .....	53
Качоровска-Брей К., Милевски С. Социолингвистические аспекты общения с пожилыми людьми .....	65

### История психологии и психология истории

Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации: XIV век .....	76
Иванов Д. В. Психологическая мысль в России в 60-х годах XVIII века. Я. П. Козельский .....	94

### Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2017, № 4 (24) .....	114
Требования к оформлению статей.....	118
Сообщение редакции .....	121

## CONTENTS

### **Theory and Method of System Psychology**

<b>Tyukov A. A.</b> The Impact of Vygotsky's Ideas on Modern Developmental Psychology .....	5
<b>Zobkov V. A.</b> System Rhythms of Mental Development and Life Activity in a Human.....	17

### **Psychological Researches**

<b>Fetiskin N. P.</b> , <b>Mironova T. I.</b> The Mosaic Structure of Personality Orientation in the Genesis of Deviant Behaviour in Young People .....	28
<b>Polyakov A. M.</b> The Problem of the Subject-Subject Interaction Development in Child .....	42
<b>Semenova L. E., Semenova V. E., Shashkina N. P.</b> The «Real Me» and «Me Through the Eyes of Others» in Older Preschoolers with Normal and Impaired Rate of Mental Development.....	53
<b>Kaczorowska-Bray K., Milewski S.</b> Socio-Linguistic Aspects of Communication with Elderly People .....	65

### **History of Psychology and Psychology of History**

<b>Ryzhov B. N.</b> The Psychological Age of Civilization: XIV Century .....	76
<b>Ivanov D. V.</b> Psychological Idea in Russia in 60 <sup>th</sup> Years of the XIII century. Y. P. Kozelsky .....	94

### **Information**

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2017, № 4 (24) .....	114
Author Guidelines .....	118
Editorial information.....	121

## ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

А. А. Тюков,  
МГПУ, Москва

В статье высказывается авторское мнение о значении идей, сформулированных Л. С. Выготским о развитии психологии, предопределивших перспективы создания новой психологии. Анализируется историческая связь этих идей с направлениями развития современной психологии. Семнадцать лет напряженной жизни и работы Л. С. Выготского в психологии становятся временем осмысления основных направлений развития психологии XX столетия. Утверждение принципа развития в общей психологии, отказ от принципов элементаризма классической психологии В. Вундта и принятие целостности поведения и образа как единиц развития методологически определяют фундамент будущей истории фундаментальной и экспериментальной психологии. Выготский создает систему понятий новой психологии, концентрируя в рамках единого предмета достижения современных ему направлений психологии и философии. Л. С. Выготский вводит понятия о высшей психической функции, процессе овладения ребенком своего поведения, а также — социальной ситуации развития. Формулирует идею опосредствованного действия и языкового, рефлексивного развития сознания. Выготский настаивает на утверждении системности связей «аффекта и интеллекта», а по сути, предопределяет развитие современной психологии самосознания личности. Его формулировка гипотезы об индивидуализации как направления развития и интериоризации как механизма развития создают фундамент будущей психологии развития человека. Экспериментально доказывается совершенно особое для своего времени понимание значения как единства общения и обобщения. В книге «Психология искусства» Л. С. Выготский психологически обосновывает значение восприятия художественной формы как основы переживания эстетической эмоции. В статье утверждается точка зрения, согласно которой сформулированные Л. С. Выготским в своих работах идеи имеют принципиальное значение для понимания перспектив развития корпуса предметов современной психологии развития.

*Ключевые слова:* знак и орудие; высшая психическая функция; принцип развития; поведение; холизм в психологии; системное опосредствование; социальная ситуация развития; языковое сознание; индивидуализация; интериоризация; параллелограмм развития; переживание; социальная форма; эстетическая эмоция; законы онтогенеза человека.

*Для цитаты:* Тюков А. А. Значение идей Л. С. Выготского для современной психологии развития // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 5–16.

### Прологомены

В 1967 году студенты отделения психологии философского факультета и только что созданного факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова собрались на берегу Черного моря в лагере МГУ в поселке Джемете на 1-й Летней психологической школе, созданной по инициативе тех же студентов и, конечно, А. Н. Леонтьева, Л. С. Цветковой как куратора НСО факультета и знаменитого на факультете Вячеслава Иванникова. Уже тогда Алексеем Николаевичем были сформулированы главные

для него задачи: создать систему психологических наук, институт психологии и издать собрание сочинений Л. С. Выготского. Немного позднее задачи были решены. А тогда на одной из встреч студенты задали А. Н. Леонтьеву вопрос о роли Л. С. Выготского в психологической науке, а главное, о значении его работ для развития современной психологии. На что он ответил, что практически невозможно оценить вклад человека в науку, если он пробыл в этой науке только 10 лет.

Но чтение опубликованных в 1956 и 1960 годах работ Л. С. Выготского, а еще

обнаруженное в Горьковской библиотеке МГУ случайно не уничтоженное предисловие к русскому изданию книги В. Келера «Исследование интеллекта человекоподобных обезьян» позволили уже тогда понять, что дело не в десяти годах. Оказалось, дело не в малом отрезке времени, а в трудности охвата и понимания созданного Л. С. Выготским методологического фундамента действительно новой психологии. Как убедительно продемонстрировал М. Г. Ярошевский, история психологических исследований Л. С. Выготского, включая очень продуктивный до московского периода, насчитывает не десять, а 17 лет [20]. Более того, совсем недавно В. С. Собкин в своих «Комментариях к театральным рецензиям Льва Выготского» обоснованно показал связь культурологических и искусствоведческих позиций с психологическими исследованиями раннего и последующих периодов его творчества [15].

Философская и теоретическая критика научного наследия Л. С. Выготского насчитывает сотни опубликованных работ выдающихся отечественных и зарубежных психологов [9; 22]. При всем различии подходов к анализу его наследия и различий в интерпретации системы понятий, введенных им в психологию, все критики признают мощь его фигуры и причисляют его к плеяде великих мыслителей начала двадцатого столетия [3]. Можно считать установленным историческим фактом, что за сравнительно короткий отрезок жизни Л. С. Выготский внес вклад практически во все направления гуманитарной науки. Собственный взгляд на актуальные проблемы он высказал в философии, психологии, педологии, педагогике, искусствоведении, дефектологии.

Вместе с тем есть необходимость еще раз исторически проанализировать основные методологические и собственно психологические идеи Л. С. Выготского в контексте влияния введенных в систему психологических наук категорий и понятий на формирование всей совокупности предметов современной психологии развития.

### **Развитие высших психических функций**

Двадцатые годы прошлого столетия знаменуются революционными событиями

в истории науки. Пересмотр методологических позиций на рубеже XIX–XX веков, отказ от механицизма и элементаризма и принятия парадигмы холизма и системности требовали признания принципа целостности существования изучаемых явлений и, соответственно, выделения объекта изучения как целостной структурной единицы в операциях построения «Первичного Идеального Объекта» как исходной онтологии для конкретной теории или раздела науки [3]. В науках о человеке, и в частности в психологии, формируются направления, в которых по-новому решаются психофизическая и психофизиологическая проблемы. На место принципа параллелизма классической психологии сознания В. Вундта экспериментальной физиологической психологии предлагаются модели целостных единиц, изучение которых позволяют объяснить механизмы психических явлений. Целостная структура психического образа как внутреннего поля в гештальтпсихологии, целостная структура целенаправленного действия в Вюрцбургской школе психологии, наконец структура «стимул – реакция» как целостная единица поведения принимаются в качестве первичных идеальных объектов, определяющих теоретические модели психологии развития.

Кроме того, история психологических учений подвергается значительному влиянию философских представлений о диалектике исторических процессов, интенсивному распространению достижений эволюционной биологии и физиологии, в частности эмбриологии и генетики. Особое значение для психологии приобретают развивающиеся направления педагогики и педологии. Все эти исторические события конца XIX столетия определяют необходимость углубленного логического и теоретического анализа категории развития.

Л. С. Выготский внимательно анализирует научные направления и школы как объяснительной психологии, так и психологии описательной. Он определяет исторический смысл открытого психологического кризиса [2]. Смыслом исторического анализа схизиса психологических школ, различных направлений интерпретации и исследования

психических явлений, междисциплинарной борьбы и бесчисленных редуций объяснения существования психического должен стать поиск новой общей психологии. Не той общей психологии, которая оказывается дисциплиной, изучающей жизнедеятельность взрослого здорового человека. Новая общая психология, по мнению Л. С. Выготского, должна быть методологией практики. Она (психология) объединяет все стороны филогенетического (исторического) и онтогенетического существования человека в системе общих категорий и предметных понятий, формирующих язык науки с точной и определенной семантикой. Это означает, что психология интегрирует в единой категориальной системе биологические, физиологические, педологические, педагогические, психотехнические, психиатрические, праксиологические дисциплины без сведения предметов

сознания и деятельности. Можно с уверенностью утверждать, что следование принципу развития в психологических и, более широко, антропологических исследованиях, на что не раз указывал Л. С. Выготский, позволят интегрировать позиции объяснительной и описательной психологий.

В самом начале своей собственно психологической биографии Л. С. Выготский называет бихевиоризм новой психологией. Бихевиоризм вводит целостную единицу, определяющую структуру предмета объективной психологии. Заимствуя поведение как системную единицу в структуре отношения «стимул – реакция» ( $S_1 - R_1$ ), он добавляет в структуру еще один элемент — знак, орудие. Вводится понятие опосредствования отношения стимула и реакции знаками и орудиями. Так вводится целостная единица человеческого поведения — высшая психическая функция (см. рис. 1).



Рис. 1. Развитие высших психических функций

одних наук к предметам и объяснениям другими науками.

Л. С. Выготский с определенностью собственной методологической позиции утверждает, что психологическое изучение всякой психической функции будет позитивным только в том случае, если психические функции будут исследоваться в процессах их развития. Таким образом, он намечает общий путь, т. е. методологию исторического перехода функциональной психологии в психологию развития. Принцип развития должен стать основным методологическим принципом современной психологии наряду с принципами детерминизма и единства

С момента рождения человека все стимульно-реактивные отношения реализуются не в «природной», а в социальной среде. Термин «природная среда» взят в кавычки, потому что природная среда для человека — это Культура и Социум. Психические функции человека генетически исходно опосредованы пространством взаимодействия с другими людьми как носителями языковой и орудийной культуры. Л. С. Выготский использует логический закон исключенного третьего. Ребенок рождается анатомически и физиологически как сложный организм, оснащенный огромным числом жизненных функций. Его

индивидуальное поведение определяется десятками врожденных безусловных рефлексов. Но сам процесс рождения проходит в культурной и социальной среде. Это культура родовспоможения, условия принятия родов и все обстоятельства жизни новорожденного. Даже выход из кризиса рождения, решение противоречий перехода из гомогенной среды околоплодных вод в гетерогенную среду жизни не проходит без помощи роженицы и акушера. Можно сколько угодно искать экспериментальных подтверждений генетически заданных и врожденных реакций новорожденного на стимулы внешней среды. Однако именно логически и методологически все сложности структуры реагирования родившегося человека, так называемые натуральные психические функции, остаются материалом социальных обстоятельств и социального воздействия на жизнь только что родившегося человека. Нет натуральных психических функций у человека [18]. Есть генетическая наследственность анатомических и физиологических систем, т. е. телесность человека. А в жизни человек существует в процессах развития «высших психических функций» с момента телесного рождения и до момента телесной смерти.

Следует выделить еще один важный общепсихологический контекст идеи введения высшей психической функции как единицы, определяющей границы предмета психологии. Знак, а точнее, язык и орудия не существуют внутри субъективности ребенка как особые первичные стимулы, но и не являются физическими стимулами внешней среды. Они представлены ребенку в виде людей и их действий с ребенком и по отношению к нему. Среда новорожденного — это акушеры, мамы, папы и другие люди, имеющие отношение к рождению человека. Как замечает Л. С. Выготский, язык и культура не даны ребенку при рождении — они ему заданы как задачи освоения. При всей метафоричности этих слов они точно передают принципиальный методологический смысл утверждения. История развития высших психических функций есть онтогенетический процесс овладения поведением. В историческом аспекте новорожденный овладевает культурными формами поведения, которые

ему передают взрослые, овладевшие этими формами. Таким образом, ситуация жизнедеятельности человека с момента его рождения — это всегда взаимодействие.

Исторически и социологически действие — всегда целенаправленный, сознательный, опосредованный языком и орудиями, языковой по своей сущности процесс. Действие по своей структуре — акт деятельности, как универсума человеческого существования. Действие новорожденного еще непосредственно реактивно, оно неосознанно во внутреннем субъективном плане сознания ребенка. Однако оно уже не безусловный врожденный рефлекс, а условный ориентировочный рефлекс. Сознание новорожденного неотделимо от сознания взрослого. Можно утверждать, что жизнедеятельность матери и жизнедеятельность младенца — это психоценоз и конечно биоценоз (во всяком случае если он занимает весь период грудного кормления). Можно добавить экспериментально подтвержденный физиологический контакт матери и новорожденного через микрофлору.

Высшая психическая функция по своей структуре и есть действие — это всегда способ, организуемый обществом, способ овладения собственным индивидуальным поведением человека. Выготский совершенно иначе интерпретирует понятие действия, введенное в психологию Вюрцбургской школой. Выготским обосновывается новая теория развития сознания как рефлексии освоения и присвоения культурных способов овладения поведением. Сначала действие ребенка неразрывно связано с действием взрослого, его сознание неотделимо от сознания ближайшего взрослого, с которым он находится в контакте. Но с каждым моментом жизни его действие все более становится самостоятельным и рефлексивируется им самим в своих собственных ощущениях. Недаром Георг Гегель восклицал, что первый крик новорожденного есть величайший акт человеческой рефлексии.

Более десятилетия спустя А. Н. Леонтьев, анализируя проблему сознательности учения, устанавливает отношения категории деятельности к понятию действия. Он рассматривает отношение младшего школьника к осознаваемой им просьбе решать задачу (предмет действия



и «понимаемый мотив») и определяет желание ребенка выполнить учебное действие — найти ответ. Мотивирован ребенок необходимостью прекрасно выполнить роль ученика: «Ведь учитель просит!». Это, по А. Н. Леонтьеву, «реально действующий» мотив игровой деятельности. Ребенок решает задачу, ищет ответ, и если ответ оказывается правильным (а у задач он единственный), радостно и с похвалой оценивается учителем, то, так же радостно переживая результат своего действия, он «возвращается к этому действию». Происходит величайший акт превращения деятельности как субъективной активности человека в активность, осознанную и рефлекслируемую. Сознательное же действие становится субъективно мотивированным. А. Н. Леонтьев определяет этот феномен как механизм «сдвига мотива на цель» [11].

Подробно не рассматривая драму интерпретаций категории действия в философии, социологии и психологии, можно утверждать, что именно Л. С. Выготский предложил для психологии всю глубину и широту контекстов существования категории действия в системе современной психологии развития. Со всей определенностью культурологического анализа он утверждал, что в культуре действие существует в качестве способа осуществления чувственной практической деятельности человека. В социуме и его истории и в культуре субъектом деятельности являются народные массы. С другой стороны, в социуме и его истории действие существует только как феномен взаимодействия людей. Фактически Л. С. Выготский

формулирует проблему механизма перехода способа действия (деятельности) из интерсубъективного существования в интрасубъективное, перехода из внешней среды онтогенеза человека в его внутреннюю субъективную природу его индивидуальной жизнедеятельности. Именно так рождается идея интериоризации [5].

### Интериоризация как механизм развития способностей

Термин «интериоризация» употребляется Л. С. Выготским как центральное понятие, объясняющее механизм развития высших психических функций. Анализируя результаты экспериментов А. Н. Леонтьева по сравнению эффективности двух видов памяти — непосредственной и опосредованной — в разных возрастах, Л. С. Выготский выдвигает гипотезу о том, что непосредственная память взрослого тоже опосредованная. Только средства запоминания являются внутренними *психическими орудиями*. Конечно, это утверждение тогда, в 1930-м году могло быть только гипотетическим. Непосредственно нельзя утверждать, что используемые взрослыми пиктограммы, актуализируемые представления памяти действительно были средствами лучшего запоминания. Ни интроспекция, ни метод рассуждения вслух не могут доказать, произошел процесс перехода средств извне вовнутрь у конкретного субъекта или это пресловутая внутренняя способность (см. рис. 2).

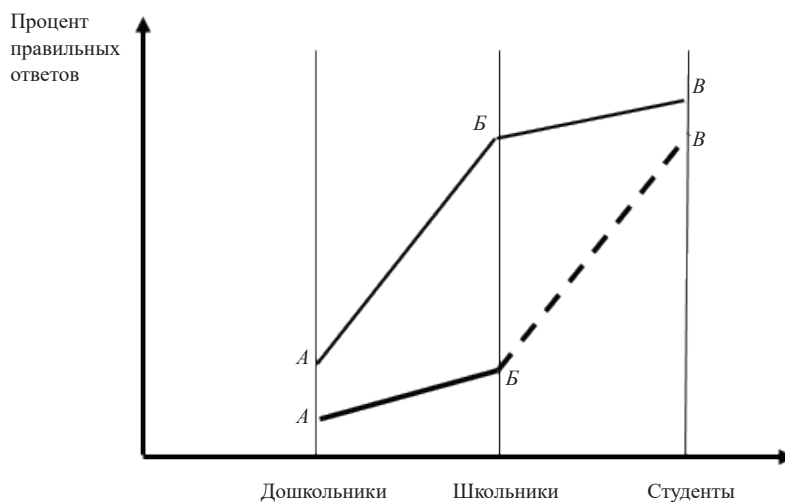


Рис. 2. Параллелограмм развития памяти, по Выготскому

Гипотеза была доказана в «Теории поэтапного формирования умственных действий с заранее заданными свойствами» П. Я. Гальперина и в «Теории учебной деятельности» Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова [7]. В чем же заключалось доказательство? Способ действия по своей структуре представляет собой системную взаимосвязь таких элементов, как цель, средства, орудия, операции употребления средств, материал и его превращение в продукт (результат) преобразования. Для человека это превращение и есть поведенческий акт — его сознательное целенаправленное действие. Способ хранится в культуре. Именно поэтому Л. С. Выготский утверждает, что культура не дана ребенку, а задана как задача, которую он должен решить. Способ, исторически выработанный и культурно фиксированный, находится в руках взрослого, педагога, в его способности или учебнике, которым он пользуется. Он находится в ситуации общения с личностью ребенка. Употребление понятия личности в данном случае совершенно оправдано и Л. С. Выготский неоднократно на это указывает. Следует заметить, что, когда мы говорим о личности, речь скорее идет о человеке-индивиде в его индивидуальной целостности. Слово «личность» используется не как психологическая категория, а как общая характеристика человека. Взаимодействие взрослого и ребенка — это всегда межличностное взаимодействие, это общение в точном предметном значении этого понятия [18].

П. Я. Гальперин формулирует главную мысль всей современной педагогической психологии. В руках педагога находится ориентировочная основа действия и, как потом будет сказано В. В. Давыдовым, — учебная задача [7]. Способ, исходно существующий только в культуре, становится предметом взаимодействия взрослого и ребенка, и не просто механического взаимодействия в системе «социальной механики», а межличностного взаимодействия. Л. С. Выготский постоянно на это обращает внимание. Существование механизма интериоризации доказывалось экспериментальными исследованиями учеников П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. В теории формирования умственных действий выделяются этапы овладения способом: от принятия учебной задачи к действию с опорой на предметы,

через внешнее проговаривание действия вслух, а затем про себя и, наконец, действие во внутренней речи. Умственное действие, мысль, воплощенная в слове, во внутреннем субъективном переживании действия [5; 8; 11]. Существование механизма интериоризации доказано. Продемонстрировано, что язык и речь оказываются той системой средств, которые, существуя вначале как феномен межличностного взаимодействия со взрослым, становятся его (ребенка) собственными, внутренними средствами. Структура способа действия не меняется, меняется его языковая и речевая форма. Этой формой становится внутренняя речь.

Если правильно понимать закон интериоризации, по Л. С. Выготскому, и системное строение теории П. Я. Гальперина, то полемика Б. М. Теплова и А. Н. Леонтьева о сущности человеческих способностей разрешается в концепциях психологии развития. В процессе обучения встречаются два субъекта, две индивидуальности. Когда ученик осваивает передаваемый ему учителем способ, он формирует собственное умение. Действие как обобщенное умение должно усвоиться, перейти на уровень фонового автоматизма, стать умственным навыком. При психологическом анализе этого процесса необходимо учитывать влияние особенностей полной структуры индивидуальности ученика. Значение имеет все: психогенетика, актуальный уровень развития способностей, мотивация поведения, личностный смысл осуществляющегося совместного с учителем бытия. Таким образом, современная психология развития имеет все основания идею интериоризации Л. С. Выготского превратить в закон социального обучения. Способы человеческого взаимодействия в процессах социального и «предметного» обучения и усвоения превращаются в индивидуальные способности. Часто в текстах об интериоризации, если речь идет о культурных образцах, Л. С. Выготский наряду с терминами освоения и усвоения говорит о присвоении. И. С. Кон в своей теории социологии личности вводит понятие интернализации (присвоения) человеком образа значимого другого [9]. Соответственно в психологии развития вводится понятие интернализации в качестве психологического механизма социализации и персонализации.

Развивая идею интериоризации в предметах психологии развития, вводится понятие направлений развития. С каждым шагом развития человек обогащается новыми способами взаимодействия людей в их социальном существовании. Ребенок становится все более способным, он овладевает человеческими способами существования в социальной среде. Психологический механизм такого овладения, механизм оспособления — это механизм *интериоризации*. С каждым шагом развития от самого рождения человек вступает в систему общественных отношений, он принимает для себя образцы межличностных отношений людей — он их присваивает и развивается как личность. Развитие по направлению социализации и персонализации осуществляется по механизму интернализации системы человеческих общественных отношений [9]. Разработки по проблеме психологии рефлексии позволяют выделить третье направление развития субъективности человека — его культурализацию. С каждым шагом развития существование человека становится все более осознанным. Овладевая языком и речью ребенок создает собственный внутренний мир чувственных образов, идеальных понятий, представлений о внешнем мире, о людях и о себе. Вербализация всех форм рефлексии становится для человека подлинным механизмом развития его субъективности в направлении расширения и углубления ума [8; 13; 17]. Психология формирования сознания становится важнейшей задачей для Л. С. Выготского. Он выдвигает идею понимания целостности интеллектуальной стороны поведения человека и его аффективной сферы — сферы переживаний в психической деятельности осознания действительности, его субъективности и его существования.

### Социальная ситуация развития

В словнике словаря Л. С. Выготского нет выделенного понятия социальной ситуации развития [15]. Однако в контексте работ Л. С. Выготского, посвященных проблемам психологии сознания и психологии смысла, всегда присутствует обсуждение социальных ситуаций поведения ребенка. В понятии социальной

ситуации развития им выдвигается идея психологического анализа и объяснения причин, направлений и механизмов развития высших психических функций. По его мнению, обсуждать проблемы психологии сознания, психологии поведения, педагогической психологии невозможно без скрупулезного разбора тех социальных ситуаций, той социальной среды, в которых оказывается ведущий себя человек. С его точки зрения, именно в социальной ситуации развития соединяются в диалектическом единстве аффект, интеллект и поведение.

Общее представление о социальной ситуации развития можно рассмотреть в модели взаимоотношений и взаимодействия трех человеческих позиций. Во-первых, рассмотрим ребенка в его возрастной позиции. Ребенок как субъект своей жизнедеятельности находится в своей предметной социальной среде. Ситуация 1 — это позиция переживаний ребенка. Он находится в Пространстве предметного и социального окружения (на схеме: С – 1С; см. рис. 3). Взрослые и сверстники тоже находятся в этой ситуации. Для ребенка и его переживаний они являются обстоятельствами его жизни.

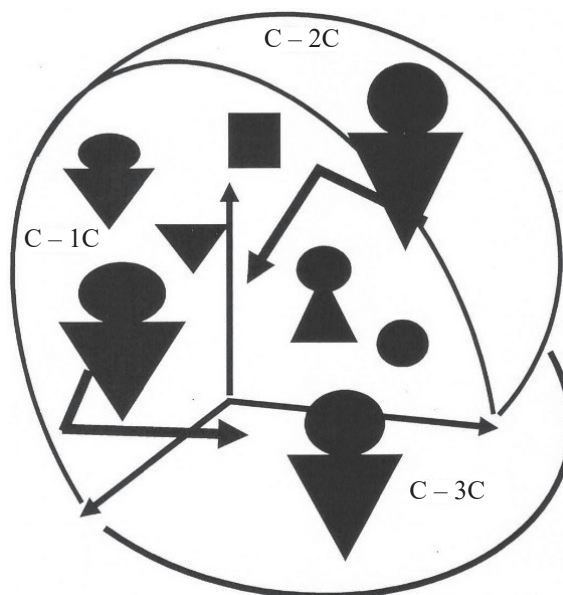


Рис. 3. Субъективные и объективные ситуации развития

Во-вторых, необходимо выделить позицию педагога. Педагог, соответствующий возрасту ребенка (мать для младенца, воспитатель яслей

или детсада, школьный учитель). Ситуация 2 — это позиция переживаний педагога в отношениях с ребенком. Педагог находится в обстоятельствах своей профессиональной деятельности и в условиях межсубъективного взаимодействия со всеми людьми, включенными в его субъективное окружение (на схеме: С – 2С).

Наконец, в-третьих, необходимо включить в рассмотрение социальной ситуации развития ребенка позицию психолога-аналитика (на схеме: С – 3С). Можно с некоторым допущением признать эту ситуацию объективной. Однако, как бы ни был вооружен ученый психолог средствами объективного наблюдения, он всегда включен в систему межсубъективного отношения, определенного границами наблюдаемой ситуации. Культура и социум неисключимы в анализе социальной ситуации развития. Именно здесь и теперь начинается драма развития современной гуманистической психологии и психологии развития [12; 14].

#### **Форма и содержание в психологии искусства**

Еще в допсихологический период в работе «Гамлет» Л. С. Выготский высказывает идею отношения художественной формы и фабульного содержания в феномене возникновения эстетической эмоциональной реакции читателя и зрителя. Он формулирует принципиальный психологический тезис о том, что *форма преодолевает содержание* и тем самым порождает новое содержание эмоционального переживания и содержание психической жизни. В данном случае следует заметить, что Выготский уже тогда объединял в психологическом рассуждении понятия эмоциональной реакции и эмоционального состояния (переживания).

В искусствоведении, филологии, лингвистике и философии того времени эта идея возможно и не новая. Но для общей психологии она становится новой программной мыслью. Фабула представляет житейскую, исторически конкретную ситуацию развития событий. Эпизод с Дон Жуаном, эпизод с Гамлетом обыденны как для Испании того

времени, так и для Дании своего времени. Ну, вернулся принц-студент в свое королевство, обнаружил мать, вышедшую замуж за брата убиенного мужа. Юноша подозревает, что убийца — дядя принца. В X веке — обычная ситуация. Ну и что, убей дядю и стань королем — всего-то и дел.

Фабула... Но литературный сюжет, художественная, литературная, языковая форма насыщены действительностью глубоких человеческих переживаний — страданий души Гамлета. Как звучит речь страдающего Гамлета: «Быть или не быть? Вот в чем вопрос? Что благородней? Духом покоряться пращам и стрелам яростной судьбы? Иль, ополчась на море смут, сразить их единоборством? И умереть, уснуть и видеть сны?!...» [23].

Сколько событий, действий, душевных переживаний каждого момента поведения, отношений, размышлений! Здесь и судьба, и сыновний долг, и сыновняя любовь, и ненависть. Здесь жизнь с ее богатством душевных переживаний. Читатель и зритель, следуя за сюжетом и литературной или драматической формой, переживает то, что написано и показано. Он переживает не фабульные события, а содержание героических человеческих действий. Тех действий, в которых сконцентрированы все психические функции сознания. Литературная форма преодолевает фабульное содержание и формирует новое психическое содержание, новые состояния сознания и эмоциональные переживания субъекта художественного восприятия.

Идея введения в систему понятий психологической науки понятия эмоционального сознательного переживания имеет неопределимое значение. Особой темой обсуждения в современной психологии развития следует рассматривать то обстоятельство, что психология искусства Л. С. Выготского позволяет интегрировать действительности предметов психологии сознания и теорий психоанализа и аналитической психологии [13]. Эти идеи имеют значение не только для точного определения границ системы всей современной психологии развития, но в особенности идея преодоления фабульного содержания художественной формой имеет значение для понимания развития педагогической психологии. Эта идея

Л. С. Выготского прекрасно реализована в дидактике развивающего обучения.

Проанализировав и поняв тезисы Л. С. Выготского о системах знакового опосредствования, овладении собственным поведением, социальной среде и социальной ситуации развития, а главное, поняв методологический смысл тезиса об отношении социальной формы и психического содержания, В. В. Давыдов высказывает мысль, определившую смысл формулировки основного закона образования: «Образование — это всеобщая общественная форма развития человека» [18: с. 29]. При этом он радикально решает проблему обучения и развития. До приведенной выше формулы обучение и развитие рассматривались либо как два процесса, либо как один процесс адаптации к среде и научения. Даже собственное утверждение Л. С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, в формулировке отношений обучения и развития, данном В. В. Давыдовым в 1986 году, превращает метафору в строгую, категориально обоснованную формулу [7]. Психология развития и педагогическая психология всегда имеют дело с социальными формами, анализируя которые они могут выявлять действительное содержание психического развития.

### Заключение

Подводя итоги критического анализа работ Л. С. Выготского в контекстах влияния его идей на современную психологию развития, можно утверждать, что Л. С. Выготский рассматривает детерминацию онтогенеза человека как социокультурную. Он впервые в психологии обосновывает тезис о том, что онтогенез человека — это не биогенез, и не социогенез, и даже не только психогенез — это антропогенез. Психология развития становится центром системы антропологических наук — комплекса наук о человеке.

Для понимания степени влияния идей Л. С. Выготского следует в заключение обратиться к анализу психологической концепции деятельности А. Н. Леонтьева. Наиболее поздняя публикация его определения деятельности такова: «Те специфические процессы,

которые осуществляют то или иное жизненное, т. е. активное отношение субъекта к действительности, мы будем называть в отличие от других процессов процессами *деятельности*» [11: с. 241]. Формулировка строго категориальная. Во-первых, отношение субъекта. И Л. С. Выготский, и С. Л. Рубинштейн, да и все психологи утверждают, что сущность психического — это внутреннее субъективное содержание, содержание активное, мотивированное, потребностно определенное, жизненное. А. Н. Леонтьев аккумулирует в своем определении деятельности все введенные понятия «серебряного века» человеческой истории. Можно утверждать, что для него деятельность — это эндогенный, внутренний процесс активности субъекта. Рассматривая структуры деятельности, по А. Н. Леонтьеву, и анализируя отношения мотивов и целей к процессам деятельности и действия, отношения целей и условий их достижения при решении задач и выполнения операций, следует признать, что все контексты, высказанные Л. С. Выготским, реализованы в системе интерпретаций структуры деятельности, предложенной А. Н. Леонтьевым.

В итоге необходимо обратить внимание на то, что в общей психологии и психологии развития уже используется категория жизнедеятельности. Категория жизнедеятельности введена в систему психологических наук Д. А. Леонтьевым в его концепции психологии смысла. Введение этой категории в арсенал понятий системной психологии имеет принципиальное значение. Деятельность — это *процесс жизнедеятельности* человека от его рождения до смерти. Да и после смерти результаты ее (жизнедеятельности) остаются в общественной, исторической и культурной памяти. Категория жизнедеятельности в современной психологии развития аккумулирует идеи Л. С. Выготского о «переживании» субъектом своего собственного существования в культурном, историческом и общественном пространствах.

## Литература

1. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
2. **Выготский Л. С.** Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
3. **Выготский Л. С.** История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. В. В. Давыдова. Т. 3. М.: Педагогика, 1982. С. 5–328.
4. **Выготский Л. С.** Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. В. В. Давыдова. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
5. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. **Выготский Л. С.** Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
7. **Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР)
8. **Зарецкий В. К.** Рефлексивно-педагогическая помощь учащимся в поиске решения творческих задач // Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / отв. ред.-сост.: И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина. М.: Аналитика родис, 2011. С. 115–121.
9. **Зинченко В. П.** Идеи Л. С. Выготского о единицах анализа психики // Психологический журнал. 1981. № 2. С. 118–133.
10. **Кон И. С.** Социология личности. М.: Политиздат, 1967. 383 с.
11. **Леонтьев А. Н.** Психологические вопросы сознательности учения // Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. С. 235–302.
12. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение, начало в № 1, 2) // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 5–17.
13. **Рыжов Б. Н., Романова Е. С.** Зигмунд Фрейд: слагаемые успеха // Системная психология и социология. 2014. № 10. С. 23–35.
14. **Слободчиков В. И., Исаев Е. И.** Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. 540 с.
15. **Собкин В. С.** Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского; **Выготский Л. С.** Театральные рецензии. М.: Институт социологии образования РАО. 2015. 568 с.
16. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. 3-е изд., стереотип. М.: Смысл, 2014. 119 с.
17. **Тюков А. А.** О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии: сборник. Новосибирск: Наука, СО АН СССР, 1987. С. 68–75.
18. **Тюков А. А.** Психология развития в комплексе современной антропологии // Системная психология и социология. 2011. № 2 (3). С. 18–38.
19. **Тюков А. А.** Главная идея А. Н. Леонтьева // Психология и школа. М.: МГУ, 2003. № 1. С. 36–44.
20. Философия науки: учеб. пособие / под ред. А. И. Липкина. М.: Эксмо, 2007. 608 с. (Образовательный стандарт XXI.)
21. **Ярошевский М. Г.** Когда Л. С. Выготский и его школа появились в психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 110–119.
22. **Brown A. L.** Vygotsky: a man for all seasons // Contemp. Psychol. 1979. № 24. P. 161–163.
23. **Shakespeare William.** Гамлет, принц датский / пер. М. Лозинского. СПб.: Азбука, 2000. 60 с.

## THE IMPACT OF VYGOTSKY'S IDEAS ON MODERN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

*A. A. Tyukov,  
MCU, Moscow*

The article presents the author's opinion about the impact of the ideas formulated by Lev Vygotsky on the development of psychology and its historical roots that prejudged the prospects of establishing a new psychology. The historic relation between these ideas and different branches of modern psychology is analyzed here. Lev Vygotsky dedicated seventeen years of his arduous life and work to reflect on basic

tendencies in developmental psychology of the XX century. He applied the principle of development in general psychology, rejected the concept of elementarism introduced in Wundt psychology and accepted behavioral integrity and image as development units, which in terms of methodology laid a platform for the future history of fundamental and experimental psychology. Lev Vygotsky built up a system of concepts of a new psychology concentrating on the basic developments in the psychology and philosophy of his time. Lev Vygotsky introduced the concept of higher mental function and the process of the child's mastering of its behavior. He also offered the concept of a social development situation and worded the idea of indirect influence and language development of consciousness. Vygotsky insisted on systemic connection of "affect and intellect", and actually forecast the development of the modern psychology of human self-consciousness. His hypothesis of individualization as a development rout and exteriorization as development mechanism predetermined the basics of future psychology of human development. He experimentally acknowledged an important for his time understanding of significance as a unity of communication and generalization. In his work "The psychology of art" Lev Vygotsky substantiated the importance of art form perception as a basis of aesthetic emotion. The author argues that the understanding of Vygotsky ideas is of principal importance for the development of the body of modern development psychology subject matters.

*Keywords:* sign and tool; higher mental function; development principles; behavior; holism in psychology; systemic mediation; language consciousness; individualization; exteriorization; development parallelogram; experience; social form; esthetic emotion; laws of human ontogenesis.

*For citation:* Tyukov A. A. The impact of Vygotsky's ideas on modern developmental psychology // Systems psychology and sociology. 2017. № 4 (24). P. 5–16.

### References

1. **Bozhovitch L. I.** Personality and its formation in childhood. Saint Petersburg.: Piter, 2008. 398 p.
2. **Vygotsky L. S.** The historical meaning of the crisis in psychology // Vygotsky L. S. Collected works in 6 vol. / ed. by A. R. Luriya, M. G. Yaroshevsky. V. 1. M.: Pedagogica, 1982. P. 291–436.
3. **Vygotsky L. S.** The history of the development of higher mental functions // Vygotsky L. S. Collected works in 6 vol. / ed. by V. V. Davydov. V. 3. M.: Pedagogica, 1982. P. 5–328.
4. **Vygotsky L. S.** Thinking and speech // Vygotsky L. S. Collected works in 6 vol. / ed. by V. V. Davydov. V. 2. M.: Pedagogica, 1982. P. 5–361.
5. **Vygotsky L. S.** Educational psychology / ed. by V. V. Davydov. M.: Pedagogica, 1991. 480 p.
6. **Vygotsky L. S.** The psychology of art / ed. by M. G. Yaroshevsky. M.: Pedagogica, 1987. 344 p.
7. **Davydov V. V.** Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. M.: Pedagogica, 1986. 240 p.
8. **Zaretsky V. K.** Reflexive and pedagogical assistance for students in creative problem solving // A research approach in reflexive psychology of innovative education / ed. by I. N. Semyenov, T. G. Boldyna. M.: Analitica rodis, 2011. P. 115–121.
9. **Zinchenko V. P.** The ideas of L. S. Vygotsky about the units of analysis of the psyche // Psychological journal. 1981. № 2. P. 118–133.
10. **Kon I. S.** Sociology of personality. M.: Politizdat, 1967. 383 p.
11. **Leontyev A. N.** Psychological issues of consciousness in learning // Activity. Consciousness. Personality. 2<sup>nd</sup> ed. M.: Politizdat, 1977. P. 235–302.
12. **Ryzhov B. N.** System basis of psychology // Systems psychology and sociology. 2011. № 3. P. 5–17.
13. **Ryzhov B. N., Romanova E. S.** Sigmund Freud: the success factors // Systems psychology and sociology. 2014. № 10. P. 23–35.
14. **Slobodchikov V. I., Isaev E. I.** The psychology of human development. The development of subjective reality in ontogenesis: textbook. M.: PSTGU, 2013. 540 p.
15. **Sobkyn V. S.** Comments for theatrical reviews of Lev Vygotsky; **Vygotsky L. S.** Theatrical reviews. M.: Institute of sociology of education RAE. 2015. 568 p.
16. Vygotsky's vocabulary / ed. by A. A. Leontyev. M.: Smisl, 2014. 119 p.
17. **Tyukov A. A.** On the ways to describe the psychological mechanisms of reflection // Problems of reflection. Novosibirsk: Nauka, USSR, 1987. P. 68–75.

18. **Тюков А. А.** The developmental psychology in the complex of modern anthropology // Systems psychology and sociology. 2011. № 2 (3). P. 18–38.
19. **Тюков А. А.** The main Leontyev's idea // Psychology and school. M.: MSU, 2003. № 1. P. 36–44.
20. The philosophy of science: a textbook / ed. by A. I. Lypkin. M.: Eksmo, 2007. 608 p. (Educational standard XXI.)
21. **Yaroshevsky M. G.** When did Vygotsky L. S. and his scientific school appear in psychology? // Questions of psychology. 1996. № 5. P. 110–119.
22. **Brown A. L.** Vygotsky: a man for all seasons // Contemp. Psychol. 1979. № 24. P. 161–163.
23. **Shakespear William.** Hamlet, the Prince of Denmark. Saint Petersburg.: Azbuka, 2000. 60 p.



## СИСТЕМНЫЕ РИТМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В. А. Зобков,  
Владимирский государственный  
университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых,  
Владимир

В статье дано определение отношения человека к жизнедеятельности, приводится описание структуры жизнедеятельности, кратко рассматривается сущность воспитания. Выдвигается тезис о том, что важнейшая задача современного воспитания — создать психологические условия для одновременного становления самостоятельности и ответственности ребенка, учащегося за себя, других и за результаты дела. Освоение опыта самостоятельности и эффективной коллективной деятельности должно опираться на такую личностную особенность учащегося (ребенка), как открытость к получению нравственного опыта в общении, деятельности и взаимодействии с окружающими.

Первоначально этот опыт ребенок получает в семье. Здоровая в социально-экономическом плане семья, ее атмосфера, стереотип и уклад ее жизни определяют становление гармоничных отношений к себе, к деятельности, к другим людям, гармоничный путь развития личности. Важность семьи как акмеологического условия по воспитанию обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни. Доброжелательные семейные взаимоотношения позволяют целенаправленно формировать личность, способствуют усвоению системы отношений общества, норм и ценностей общественной жизни, превращению их в мотивы индивидуальной деятельности, приводят к осознанию общественных целей и задач.

Отношение человека к себе рассматривается как сущностная характеристика индивида. Приведена модель генезиса отношения к себе в ранний и дошкольный период развития человека. Дано краткое описание становления отношения к себе на каждом году этого периода возрастного развития. Приводится мысль о том, что отношение к себе связано с формированием человека как индивида (первые семь лет), которое переходит в «Я»-отношение / личность (от 7 до 21–22 лет) и потом — в «Я»-отношение / субъект. Показано, что отношение к себе как индивидуальная, личностная и субъектная форма имеет на этапах онтогенеза человека свою структуру и логику развития и воспитания. Впервые в психологии рассматриваются вопросы, связанные с генезисом потребностного состояния человека, раскрываемого через индивидуально-личностные новообразования «хочу», «могу», «надо», учет которых важен в воспитательной работе с детьми и учащейся молодежью.

*Ключевые слова:* отношение к себе; воспитание; семья; индивид; личность; субъект; жизнедеятельность.

*Для цитаты:* Зобков В. А. Системные ритмы психического развития и жизнедеятельности человека // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 17–27.

### Введение

Система воспитания детей и учащейся молодежи непосредственно связана с формированием звеньев триединства отношения человека к жизнедеятельности — отношения к себе, отношения к деятельности и отношения к другим людям. В настоящее время эта система находится в состоянии кризиса из-за недостаточного обоснования значимости и необходимости каждого звена в триединстве отношения человека к жизнедеятельности в процессе становления социально активного человека. Одна из основных причин кризиса — слабый

учет в воспитательно-педагогическом процессе таких доминирующих качеств на этапах становления отношения к себе, к деятельности и к другим людям, в которых проявляются субъектные качества личности: самостоятельность, инициативность, сознательное и ответственное отношение к жизнедеятельности. Вместе с тем, опираясь на исследования [2; 3; 6; 7; 9; 11], можно утверждать, что внимание к роли личностных качеств в жизнедеятельности человека в современных условиях неизменно возрастает.

### Отношение человека к жизнедеятельности

Отношение человека к жизнедеятельности представляет собой системно организованную индивидуально-социальную активность, в которой отражаются содержательно-смысловые характеристики человека, формируемые в сменяющихся друг друга видах ведущей деятельности и раскрывающие структуру триединства отношений — отношение к себе, к деятельности и к другим людям. Отношение к себе первоначально закладывается в дошкольном детстве и на этом этапе занимает доминирующую позицию в структурной схеме отношения человека к жизнедеятельности. Однако на последующих этапах возрастного развития доминирующую позицию будут занимать вначале отношение к деятельности, а потом — к другим людям. Триединство отношений следует рассматривать как целостное структурное образование, каждая часть которого приобретает доминирующее значение на разных этапах возрастного развития. При этом многие исследования показывают, что личностное развитие человека идет не только по линии прогресса [2–5; 7; 9; 10]. Оно может замедлиться, иметь тупиковые зоны или вовсе остановиться, регрессировать на порой длительном промежутке времени.

Акмеологическая воспитательная задача семьи состоит в приобщении детей и подростков к ценностям общества, в формировании активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, к людям. Только здоровая в социально-психологическом плане семья определяет становление гармоничных отношений развивающегося человека к себе, к деятельности, к другим людям, определяет социально активный путь развития личности. В дисгармоничных семьях отношения разрушаются различного рода конфликтами, непониманием друг друга, отсутствием внутрисемейного общения и другими причинами.

Детство часто называют колыбелью неврозов. В. Н. Мясищев писал, что «борьба с неврозами — это область пограничная между педагогикой и медициной» [8: с. 205], где центральное место, на наш взгляд, занимает

психология. И эта область борьбы с неврозами напрямую связана с проблемами внутрисемейного воспитания детей, с внутрисемейной психологией.

Воспитание ребенка в семье от рождения до семи лет закладывает основы отношения к себе как индивиду, формирует индивидуальное содержание развивающегося человека. Этот возрастной этап развития ребенка следует считать сензитивным периодом по формированию отношения к себе.

Воспитание человека от 7 лет до 21–22 лет в семье и образовательных учреждениях направлено на активное формирование качеств и свойств личности, обеспечивающих учащемуся Я-отношение к деятельности. При этом период активного личностного развития, как правило, охватывает два десятилетия: от 6–7 лет до 20–21 года [3]. На фоне возрастающих сведений о себе, знаний, включая профессиональные, рефлексивных свойств происходит оценка и переоценка себя, своих возможностей, выбранной профессии и т. д., формируется Я-отношение как внутреннее содержание личности, определяющее отношение к выполняемой деятельности, к другим людям, а также отношение к себе как сложившейся личности. Таким образом, отношение к себе на данном возрастном этапе, сохраняя индивидуальные формы отношения, определяется содержательными личностными характеристиками, к которым относится сложившаяся доминирующая мотивация и самооценка, а также соответствующие им качества личности эмоциональной, волевой, интеллектуальной, коммуникативной направленности.

В опубликованной в 2013 году работе «Акмеология саморегуляции учебной деятельности» показано, что на завершающем этапе обучения в вузе самооценка студентов более дифференцирована, позволяя им адекватно оценивать свои возможности в различных реальных ситуациях [2]. При этом значительно повышается их уверенность в оценивании себя, своих возможностей, стабилизируется отношение к учебной деятельности, к другим людям.

После получения диплома об образовании, приступая к выполнению профессиональных обязанностей, молодой человек

проявляет отношение к себе как к субъекту жизнедеятельности, в котором четко проявляется позиция человека по отношению к другим людям и в целом к обществу. Субъект жизнедеятельности — это человек, активно созидающий себя как нравственную личность, находящуюся в постоянном познании, творчески реализующий свой личностный потенциал в жизнедеятельности, активно участвующий в коллективно-созидательном обсуждении и реализации дел.

Можно говорить о том, что субъект жизнедеятельности — это прижизненное социально-индивидуальное образование человека, в котором представлено содержательно-творческое триединство отношений к себе, к деятельности, к другим людям, определяющее вектор и качество развития человека, высокий уровень саморегуляции и достижений в жизнедеятельности.

Человек как субъект жизнедеятельности обладает как побуждающей, направляющей, регулирующей функциями, где в гармоничном сочетании реализуется триада — «хочу», «могу» и «надо», так и функцией развития, творческого преобразования внешних общественных условий своей жизни, а также внутренних психологических качеств и свойств личности, реализуя, таким образом, себя в жизнедеятельности.

### **Воспитание отношения к себе в раннем и дошкольном возрасте**

Отношение к себе как к индивиду активно формируется в первые 7 лет жизни ребенка. Оно занимает доминирующую позицию в развитии, а отношение к деятельности и другим людям — подчиненную. Раннее и дошкольное детство — это наиболее чувствительный возрастной период формирования отношения к себе.

Первоначальное представление о себе ребенок получает в период раннего детства, которое можно назвать колыбелью отношения к себе. Плач младенца — это первооснова формирования его отношения к себе, пусть и на бессознательном уровне. Это та форма общения, тот язык, который позволяет ребенку

взаимодействовать с родителями, удовлетворять свои потребности и управлять внешней действительностью.

Отношение к себе как индивидуальная форма жизнедеятельности человека не есть величина постоянная. Это, скорее всего, величина постоянных наполнений и изменений, что говорит о его динамичности. Плач, улыбка, смех — это проявления отношения малыша к самому себе, а также к нам, к окружающей действительности. В жизни ребенка нет мелочей, это жизнь, полная глубоких и ярких переживаний. И в этой жизни не должна присутствовать злость, раздражение на малыша, сигнализирующие о нашей несправедливости. Любовь рождает в ребенке ощущение защищенности, свободы. Ребенок всегда внимателен к нам и чаще всего подражает нам как внешне, так и внутренне. Поведение взрослых является самым мощным средством воздействия на ребенка, поэтому многие наши устремления, направленные на него, должны начинаться с внутренней работы, способствующей изменению собственного поведения.

Важным моментом для становления отношения к себе в раннем детстве является «этап преодоления гравитации», когда ребенок уже научился стоять прямо и идти вперед (переходный период от одного года к двум годам). Это значительное двигательно-волевое достижение, позволяющее ребенку постигать себя и свои возможности, а также внешний мир, где имеет место взаимодействие между эмоционально-волевыми и двигательно-познавательными процессами растущего и развивающегося человека.

Для понимания себя и формирования позитивного отношения к себе на втором году жизни важно приучать ребенка к выполнению физкультурно-оздоровительных упражнений, к пониманию и осмыслению границ поведения. Осмысленность границ поведения ребенка наблюдается к окончанию второго года жизни и более выражено проявляется на третьем году. Основной особенностью осознанности границ поведения и, можно говорить, формирующимся новообразованием ребенка является проявление аккуратности по отношению к себе, к выполняемым действиям, к другим людям — взрослым, детям.

Заложенная у ребенка аккуратность является начальной стадией развития саморегуляции поведения. Отсутствие у ребёнка данного возраста первоначальных форм аккуратности затрудняет в последующем развитие осмысленности границ поведения, мотивационно-организационных качеств, к которым относятся дисциплинированность, организованность, ответственность, а также его социализацию.

На третьем году жизни, если в семье доминирует любовь родителей друг к другу и малышу, то усиливается потребность ребёнка в поиске нового, закладываются основы любознательности как интеллектуального новообразования этого этапа возрастного развития, проявляемые в форме любопытства. Любопытство, как правило, ситуативно, интерес быстро возникает и угасает. Для того чтобы ситуативное любопытство перешло в личностную стадию — любознательность, — взрослым, в первую очередь родителям, следует удовлетворять потребность ребенка в поиске нового, вместе с ним эмоционально переживать впечатление от увиденного, названного. Лишь бы в данном случае не было со стороны родителей формальности в переживаниях, которую ребенок чувствует на подсознательном уровне и которая тормозит развитие его любознательности.

Для третьего года жизни малыша характерно активное развитие речемыслительной деятельности. Игрушки, сказки, музыка, познавательные прогулки, игры, в которых имеет место правда жизни, а не притворство и сюсюканье, способствуют стимуляции и в значительной степени развитию головного мозга. На третьем году жизни ребенка активно формируется «чувство Жизни» и «чувство Мысли» (Р. Штайнер). Эти два чувства, актуализируемые «вовремя», способствуют его гармоничному развитию. Конечно, важно учитывать оптимальность, или, иначе, меру двигательной активности ребенка и меру его интеллектуальной загруженности. Перенапряжение в интеллектуальной и сенсомоторной сфере развивающегося малыша, вызываемое современным образом жизни, иногда дает позитивные результаты на небольшом временном отрезке. Но на последующих возрастных этапах оно может замедлить физическое и интеллектуальное развитие.

Четвертый год жизни ребенка, как правило, насыщен подвижными играми в домашних условиях, в ДОУ, игровыми ситуациями в помещении, во дворе, на улице и связан с накоплением им двигательного потенциала, через который он лучше познает себя и свои возможности. В этот же возрастной период в значительной части в процессе игр, общения, трудовых действий закладываются основы нравственного воспитания, базирующегося на понимании ребенком категорий добра и зла. Таким образом он также входит в мир познания себя, отношения к себе и другим людям. Добро и зло — это две взаимосвязанные нравственные категории, они относительны и условны. В самом ребенке изначально заложены эти два нравственных начала. Он приучается понимать добро через те действия и поступки, которые взрослые и сверстники порой расценивают как зло по отношению к ним. С точки зрения ребенка, то, что должно выглядеть как добро, оборачивается для других в определенных случаях злом и приводит к нарушению взаимоотношений, к наказанию, к рассогласованию понимания ребенком отношения к себе и к другим людям. В таких ситуациях родителям следует быть более тактичными в оценке действий и поведения детей, выяснять побудительные причины поступка, действия и приучать их к анализу возможных последствий их действий по отношению к ситуации, к другим людям. Понимание сущности своих поступков и действий на данном возрастном этапе активно влияет на становление нравственных основ развивающегося человека, на отношение к себе как взрослому человеку, является также внутренним средством по развитию волевых характеристик ребенка, в частности настойчивости и целеустремленности, решительности, с которыми тесно связана уверенность в своих возможностях.

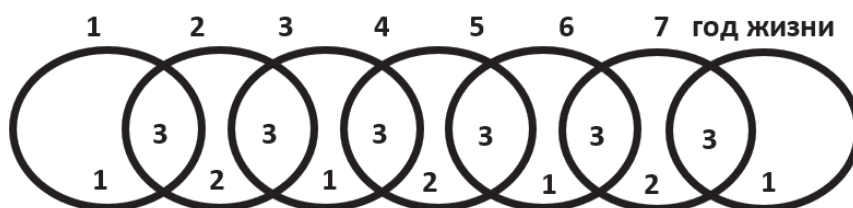
Пятый год жизни ребенка связан с накоплением интеллектуального потенциала, который пополняется через сюжетно-ролевые игры, чтение сказок и другой доступной для детского понимания литературы, участие в интеллектуальных играх. Дети пятилетнего возраста — почемучки, для которых всё

в мире интересно. Любознательность ребенка, первоначально проявившись в двух-, трехлетнем возрасте, к пяти годам становится доминирующим побудителем в познании окружающей действительности и самого себя и наряду с воображением выступает его личностным новообразованием. Любознательность как личностное новообразование пятилетнего ребенка, как важная стадия познавательного интереса на объективно-психологическом уровне проявляется как радость познания и стремление расширить свои знания и умения. Можно также говорить о том, что пятилетний возраст — это период детской непосредственной мудрости. Именно детская непосредственность позволяет ребенку выйти из реальной действительности и по-своему взглянуть на себя, на окружающий мир и дать свою непредсказуемую для взрослого мира оценку и суждение о происходящем. В этом случае родителям, взрослым следует быть внимательными и позитивно настроенными к высказываниям и суждениям детей. Такая позиция будет выступать стимулом к дальнейшему интеллектуальному и творческому развитию ребенка. Родителям следует обращать внимание на проявление аккуратности в делах, поступках, которая в структуре мотивационно-организационных качеств / черт выступает ведущим образованием.

В возрастном развитии шестилетнего ребенка вновь на доминирующую позицию выходит поведенческо-волевая составляющая его личности. В этот возрастной период происходит активное формирование трудолюбия, организованности, что явится важными качествами /

чертами, влияющими на подготовку к школе, а в последующем — на успешность в обучении. Трудолюбие и организованность активно формируются и в последующем закрепляются как качества / черты личности в процессе занятий шестилетних детей в спортивных секциях, кружках, школах творчества под руководством значимых для них взрослых — опытных специалистов-профессионалов. Важно, чтобы такие занятия ребенок посещал по собственному желанию, с охотой. Если занятия навязаны родителями и у него в течение длительного времени не формируется эмоционально-позитивный отклик на их посещение, то говорить о позитивном влиянии именно этих занятий на формирование трудолюбия и организованности не приходится.

Таким образом, нечетные годы жизни ребенка могут быть соотнесены с этапами преобладающего накопления когнитивно-интеллектуального потенциала, а четные — с двигательного-волевого. Это позволяет построить системную модель-цепочку психического развития, в которой ритмически следуют друг за другом этапы доминирования когнитивно-интеллектуального и поведенческо-волевого развития. Эмоциональная составляющая психического развития выступает в данном случае своеобразным мотивационным «костром», активизирует когнитивно-интеллектуальные и поведенческо-волевые составляющие развития ребёнка, вызывает и поддерживает у него определённое аффективное состояние, облегчающее или затрудняющее принятие им других психологических влияний, побуждает к постоянному накоплению названных потенциалов личности ребёнка (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Системная модель-цепочка развития когнитивно-интеллектуального и поведенческо-волевого потенциалов личности ребенка на первом семилетии:

- 1 — когнитивно-интеллектуальный потенциал личности ребенка;
- 2 — поведенческо-волевой потенциал личности ребенка;
- 3 — эмоциональная составляющая психического развития ребенка

Когнитивно-интеллектуальный, поведенческо-волевой и эмоциональный потенциалы ребенка, формируясь, наполняются в дальнейшей жизнедеятельности новым содержанием и проявляются в жизни развивающегося человека через мотивацию и самооценку, совокупность качеств личности человека через посредство реализации потребностного состояния, предметом которого выступают потребности, указывающие на мотивационную направленность развития ребенка в форме «хочу», «могу» и «надо».

### **Воспитание «хочу», «могу», «надо» как характеристик отношения к себе**

«Хочу», «могу» и «надо» как потребностно-мотивационные характеристики человека раскрывают его мотивационную направленность, имеют свою логику развития и проявления на этапах возрастного развития. На первом, семилетнем этапе психического развития ребенка активно формируются и проявляются «хочу» и «могу». Потребностное состояние, связанное с достижением неосознанного «хочу», способного создать удовлетворенность ребенка собой, достигнутым результатом, проявляется, как правило, в возрасте от рождения до трех – трех с половиной лет.

«Могу» ребенка дошкольного возраста начинает ярко проявляться с трех – трех с половиной лет до семи лет. Оно («могу») формируется в играх и на занятиях, организуемых им самим, где он может спокойно и увлеченно играть и манипулировать теми предметами, которые находятся рядом и заполняют его пространство. Подобные игры и занятия закладывают первоосновы самостоятельности ребенка как одного из важных качеств / черт интеллектуально-волевого компонента его личности. «Могу» указывает также на проявление творческих способностей ребенка. Как отмечалось ранее, на данном этапе возрастного развития следует обращать внимание на формирование аккуратности как первоосновы мотивационно-организационного компонента личности человека.

При поступлении ребенка в школу, а это шесть–семь лет, его жизнь начинает подчиняться

социально заданным условиям. Наступает период возрастного развития, в котором впервые обозначается социальное «надо», характеризующее собой начало личностного развития. Надо выполнять домашние задания, надо отвечать на вопросы учителя с места или у доски и еще многое надо, чтобы хорошо учиться и быть успешным человеком.

На школьном этапе обучения, особенно в начальной его фазе, важно, чтобы социально значимое «надо» соотносилось с «могу» ребенка. Его «надо» и «могу» проходят сложный путь становления в период обучения в начальной школе. Для родителей важно учитывать соотношение «надо» и «хочу» для ребенка как непосредственных проявлений его интеллектуальных и волевых качеств черт и правильно реагировать на потребностное состояние, связанное с проявлением «хочу». «Хочу» в данном случае говорит о том, что он интеллектуально и эмоционально перегружен и для восстановления его внутреннего потенциала ему необходимо какое-то время побыть в том состоянии, которое соотносится с его потребностью в отдыхе.

К окончанию первого этапа школьного обучения (3–4 класс) важно создать для ребенка объективные и субъективные условия, чтобы «могу» и «надо» сформировали первоначальное «хочу» в выборе профессии [3]. Сензитивным периодом по становлению «хочу» в выборе профессии приходится на стык перехода от младшего школьного к младшему подростковому возрасту (10,5–11 лет). На данном возрастном этапе первоначальное «хочу» в выборе профессии в сочетании с «могу» и «надо» активно формируют перспективные линии развития Я-личности и Я-профессионала. Потребностное состояние, связанное с желанием овладеть в будущем определенной профессией, формирует первоначальную перспективную цель — определиться, кем быть в будущей взрослой жизни. Перспективная цель непосредственно связана с интересом к конкретной профессии, знаниями о ней, с получением объективно-субъективных требований к личности профессионала, которые начинают управлять поведением и деятельностью развивающегося человека во время учебы. Потребностное

состояние, связанное в данный возрастной период с профессиональными переживаниями «хочу», указывает на то, что будущая «профессиональная» потребность ребенка «встречается» с будущим предметом потребности, способным удовлетворять ее. В данном случае перспективное целеполагание способно направлять и регулировать учебную деятельность школьника, его поведение. «Встреча» потребности с ее будущим предметом является условием образования внутренней установки на продуктивность учебной деятельности, на определенный вид специальных занятий, на овладение будущей деятельностью. Таким образом, потребность в форме перспективных линий профессионального и личностного развития школьника опредмечивается [4] и дает позитивный импульс для саморазвития, самосовершенствования.

Младшие школьники, сформировавшие перспективные линии профессионального и личностного развития, будут в дальнейшем обладать более развитыми свойствами и качествами личности, обеспечивающими в дальнейшем социально-адекватное отношение к деятельности. Результаты исследования указывают на то, что этот возрастной период детства можно считать сензитивным периодом для формирования мотивационно-потребностной сферы [3].

Возрастной период, связанный с обучением ребенка в 3–4 классах, сензитивен не только для формирования перспективных линий профессионального развития, но он выступает значимым периодом для становления устойчивых черт характера, определяющих поведение человека в будущем. Это период начала активного развития самооценки учащегося как внутреннего регулятора поведения и деятельности, активного развития коммуникативных способностей. На развитие коммуникативных способностей значительное влияние оказывают виды деятельности, вынесенные за рамки обязательной учебной деятельности: занятия в художественных, спортивных и других школах. Приходится сожалеть о том, что до настоящего времени в школах не нашлось замены пионерским и комсомольским организациям, где

не только развивались коммуникативные способности учащихся, но проходило активное становление личности учащегося, формирование его жизненной позиции.

Коммуникативные способности учащегося позволяют ему по-деловому строить беседу, общение, позволяют ему осмысливать ситуацию, контролировать свой эмоционально-волевой потенциал и чувствовать собеседника, что способствует развитию наблюдательности, сопереживанию и других качеств личности (например, выдержки, самообладания), задействованных в деловом общении.

Совместная учебная деятельность и активное общение ребенка в школе и вне ее с другими людьми выступает основанием и движущей силой развития его личности. На продуктивность учебной деятельности в младшем школьном возрасте оказывают существенное влияние мотивационно-организационные качества личности учащегося: в первом–втором классах — дисциплинированность и аккуратность, в третьем — организованность, в четвертом — ответственность [3]. При этом начало формирования названных качеств относится к дошкольному возрасту.

Эти мотивационно-организационные качества являются важными критериями для прогноза успешности учебной деятельности. Они отражают мотивационно-организационную направленность учащихся, показывают опредмеченность выполняемой деятельности и закладывают основу жизненной активности и морально-нравственных принципов. Именно процесс опредмечивания деятельности обуславливает активное проявление «надо», в котором есть убежденность, направленность и последовательность действий, сосредоточенность, самостоятельность.

Потребностное профессиональное состояние, связанное с утверждением «хочу быть профессионалом в такой-то социальной сфере», свойственно не всем учащимся младшего школьного возраста. Подобное состояние характерно лишь для 3–5 % детей дошкольного возраста и 10–20 % детей младшего школьного возраста, обучающихся в 3–4 классах [3].

Отсутствие первоначальных линий профессионального и личностного развития

делает личность школьника переходного периода от младшего школьного к подростковому возрасту, а также на этапе подросткового возраста беззащитной от внешних влияний социальной среды, делает ее (личность) более восприимчивой к воздействиям социума, формируя определенного рода зависимости, исходящие от социальной среды.

Постепенный переход потребностного состояния ребенка от первоначального «хочу» (от рождения до 3–3,5 лет) к «могу» и «надо» ограничивается 10,5–11 годами.

Анализ жизнедеятельности ребенка и периодов смены доминант его потребностного состояния от «хочу» к «могу» и «надо» позволяет выделить две закономерности. Первая заключается в том, что субъективные переживания ребенка, связанные с реализацией принципов «хочу», «могу» и «надо», сменяют друг друга примерно через каждые три – три с половиной года, наполняя предшествующее потребностное состояние новым содержанием, в котором отражены не только непосредственные потребности личности развивающегося человека, но и социально значимые потребности. Другая закономерность состоит в том, что потребностное состояние, связанное с реализацией на первом возрастном этапе принципов «хочу», «могу» и «надо» и занимающее во временном пространстве отрезок в 10,5–11 лет, повторяется на подростково-юношеском этапе возрастного развития, наполняясь новым личностным содержанием.

Подростковый возраст — это период активного формирования самооценки школьника [1; 3]. Самооценка есть внутренний регулятор поведения и деятельности, от адекватности которой зависят успехи в учебной деятельности и в жизнедеятельности в целом. В самооценке ярко представлены этапные и перспективные ориентиры развития человека, эмоциональный компонент в форме переживаний уверенности и сомнений в достижении целей жизнедеятельности, а также оценка достигнутого результата. По уровню выраженности этапного и перспективного целеполагания, переживаний уверенности в достижении запланированных целей действия и деятельности можно до получения итоговых

результатов действия и деятельности диагностировать как успех / неуспех подростка, его самооценку, так и мобилизационную готовность к действию, мотивацию деятельности. Известно, что мотивация и самооценка имеют между собой тесную взаимосвязь [7].

«Хочу» профессиональное, исходящее от подростка, выступает сильным побудителем в саморазвитии, самосовершенствовании, в овладении учащимся знаниями, умениями, навыками учебной деятельности.

Потребностное состояние, связанное с «хочу», сохраняет свою актуальность до обучения в 9–10 классах общеобразовательной школы, однако примерно с 14-летнего возраста уступает доминирующее влияние потребностному состоянию, исходящему от «могу» подростка-школьника.

Могу овладеть всей суммой знаний, сформировать совокупность качеств личности, необходимых для реализации себя в жизнедеятельности, быть достойным гражданином своего отечества, является насущным мотивом для учащихся 14–17-летнего возраста. В основе этого мотива лежит потребность в саморазвитии, в самосовершенствовании. На данном этапе возрастного развития активно формируется мировоззрение молодого человека.

По окончании обучения в общеобразовательной школе и с поступлением в учебное заведение, связанное с получением профессионального образования, наступает новый этап личностного развития, на котором доминирующую побуждающую функцию к получению знаний и овладению умениями и навыками вновь начинает выполнять потребность, предметом которой выступает принцип «надо». Однако потребностное состояние, связанное с ним, занимая доминирующую позицию в триединстве «хочу», «могу» и «надо», испытывает на себе сильное влияние, исходящее от потребностей, связанных с «хочу» и «могу». Эффективных и стабильных результатов в учебной деятельности, как правило, добиваются те учащиеся, у которых триединство «хочу», «могу» и «надо» сбалансировано, при незначительном влиянии потребностного состояния «надо».



Если воздействия, исходящие от потребностей «хочу» и «могу», превышают 35-процентный уровень, а состояние «надо» неярко выражено по стопроцентной самооценочной шкале, то процесс учебной деятельности в учебном профессиональном заведении имеет черты неустойчивости, сниженной эффективности.

Этап личностного развития, связанного с реализацией потребностного состояния «надо», заканчивается к 21–22 годам, когда обучающийся в учебном заведении получает диплом бакалавра.

С момента получения диплома о профессиональном образовании у дипломированного специалиста начинается новый этап жизнедеятельности, который мы обозначили как этап субъектного развития. На этапе субъектного развития, когда личность реализует свой потенциал и, постоянно находясь в творческом саморазвитии, потребностное состояние, исходящее от принципов «надо», «могу» и «хочу», находится, как правило, под доминирующим влиянием «надо». Эффективных и стабильных результатов в деятельности достигает тот субъект жизнедеятельности, у которого потребность, связанная с «надо», находится на уровне выраженности 57–75 % по стопроцентной самооценочной шкале.

### Заключение

Жизнь — это сложный процесс формирования себя как индивида, личности, субъекта, это процесс по формированию и реализации

отношения к себе, к деятельности (делу), к другим людям.

Первые семь лет жизни ребенка связаны с активным формированием отношения к себе. На последующих этапах психического, возрастного развития отношение к себе как индивидуальная форма существования человека к жизнедеятельности уступает доминирующую позицию в структурной организации жизнедеятельности вначале отношению к деятельности, а потом — отношению к другим людям.

Нечетные годы жизни дошкольника по преимуществу связаны с когнитивно-интеллектуальным накоплением, а четные — с накоплением двигательного-волевого потенциала человека. При этом эмоциональная составляющая психического развития пронизывает когнитивно-интеллектуальный и поведенческо-волевой компоненты (потенциалы) личности ребенка.

*Отношение к себе* является одной из важнейших детерминант триединства отношения человека к жизнедеятельности. Получая начало своего развития в раннем и дошкольном детстве, занимая доминирующую позицию в структуре триединства отношений, отношение к себе обозначает свою четкую позицию при становлении человека как личности и как субъекта жизнедеятельности.

Логика формирования важных характеристических и личностных составляющих, проявляющихся в принципах «хочу», «могу» и «надо», оказывает существенное влияние на продуктивность жизнедеятельности человека.

### Литература

1. **Валявко С. М., Жокина П. А.** Современные исследования проблемы самооценки в зарубежной психологии // Системная психология и социология. 2016. № 4 (20). С. 13–21
2. **Зобков А. В.** Акмеология саморегуляции учебной деятельности. Владимир; СПб.: ВлГУ, 2013. 320 с.
3. **Зобков В. А.** Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир: Транзит-Икс, 2016. 251 с.
4. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
6. **Львова С. В., Неделькович Е. Г.** Влияние семьи на формирование у детей дошкольного возраста нравственных и эстетических чувств // Системная психология и социология. 2013. № 7 (I). С. 59–64.
7. **Мухина В. С.** Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 2-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2010. 1088 с.

8. **Мясищев В. Н.** Личность и неврозы. Л.: ЛГУ, 1960. 427 с.
9. **Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.** Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6 (II). С. 59–65.
10. **Холодова Н. Б., Рыжов Б. Н., Жаворонкова Л. А.** Состояние высших психических функций у участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2005. Т. 105. № 10. С. 57–58.
11. **Carol S. Dweck** self-theories: their role in motivation, personality, and development. London & NY: Routledge, 2016. 195 p.

## SYSTEM RHYTHMS OF MENTAL DEVELOPMENT AND LIFE ACTIVITY IN A HUMAN

*V. A. Zobkov,*  
Vladimir State University,  
Vladimir

The goal of this article is to define a human's attitudes to his life activity revealing the life activity structure and giving a brief description of the nature of a human's education. It is argued that the most important task of the present day education is to create psychological conditions for the simultaneous development person's autonomy and responsibility for himself and others during his growing up in a lifetime. Developing skills for getting autonomy experience and effective collective activity experience should be based on a special child's (or student's) peculiarity such as openness to exploring new moral experience in communication and other activity.

It is believed that initially this kind of experience a child receives in his family. If the family is healthy in terms of socio-economic positions along with its good atmosphere and a lifestyle there is a high probability of a harmonious way for a child's development in all areas of his life in respect of itself, with regard to others. The importance of the family as the basic acmeological condition in matters of child education is definitely high because parents directly influence their children for a considerable portion of their lives. Friendly family relations and attitudes provide a targeted development of their children capable to learn a system of society relations, its norms and values, turning them into a system of personal motives within their individual activities, that is in the long run leads to a child's awareness of public goals and tasks.

A person's attitude to himself is considered to be an important and essential characteristic. The author gives a model of the genesis of a person's attitude to himself during his early age (a toddler) and a pre-school period together with the psychological description of what is going on every stage of his development. There is an idea that person's attitude has strong connection with his development as an individual (it lasts during his first seven years), and then it turns to a «Self»-attitude/ personality (a period starting from 7 years up to 21–22 years of old) and then — it goes to «Self»-attitude/ subject. It is shown that all these three forms of attitudes to oneself — at the level of individual, personality and subject — has its own structure and special logic of its development on the stages of a human ontogeny. That is for the first time in psychology when special attention is paid to the problem of the genesis of a person's needs revealing on his individual and personalized level through some new psychological formations such as «I want to», «I can» and «I have to», and that is important in view of children's and students' education at all age-levels.

*Keywords:* attitude to oneself; upbringing; family; individual; personality; subject; life activity.

*For citation:* Zobkov V. A. System rhythms of person's mental development and life activity // Systems psychology and sociology. 2017. № 4 (24). P. 17–27.

## References

1. **Valyavko S. M., Zhokina P. A.** Modern research of the problem of self-esteem in foreign psychology // Systems psychology and sociology. 2016. № 4 (20). P. 13–21.
2. **Zobkov A. V.** Psychology of self-regulation of learning activities. Vladimir-Saint-Petersburg: Vladimir State University, 2013. 320 p.
3. **Zobkov V. A.** The psychology of man's relationship to activities: theory and practice. Vladimir: Transit-IKS, 2016. 251 p.

4. **Leontiev A. N.** Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
5. **Lomov B. F.** Methodological and theoretical problems of psychology. M.: Nauka, 1984. 444 p.
6. **Lvova S. V., Nedelkovich E. G.** The influence of the family on the formation of moral and aesthetic feelings in preschool children // Systems psychology and sociology. 2013. № 7 (I). P. 59–64.
7. **Mukhina V. S.** Personality: myths and reality (Alternative view, systemic approach, innovative aspects). 2<sup>nd</sup> ed., revised and updated. M.: Prometheus, 2010. 1088 p.
8. **Myasishev V. N.** Personality and neuroses. L.: LSU, 1960. 427 p.
9. **Ryzhov B. N., Chibiskova O. V.** Opportunities for the development of students' cognitive abilities in specialized training // Systems psychology and sociology. 2012. № 6 (II). P. 59–65.
10. **Kholodova N. B., Ryzhov B. N., Zhavoronkova L. A.** The state of higher mental functions in liquidators of consequences of the accident at the Chernobyl nuclear power plant // Journal of neurology and psychiatry by C. C. Korsakov. 2005. T. 105. № 10. P. 57–58.
11. **Carol S.** Dweck self-theories: their role in motivation, personality, and development. London & NY: Routledge, 2016. 195 p.

## МОЗАИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ГЕНЕЗИСЕ МОЛОДЕЖНЫХ ДЕВИАНТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ<sup>1</sup>

Н. П. Фетискин,

Т. И. Миронова,

КГУ, Кострома

В статье обосновывается положение, что девиантные новообразования в молодежной среде являются следствием деструкций на уровне форм и качеств направленности личности, проявляемых в формах мозаично-искаженного восприятия мира, размытости целей и ценностей, отвержении норм «правильной жизни», разрозненности и поверхностности устремлений, обречённой вере в судьбу и др. Такой симптомокомплекс деструктивных проявлений в структуре направленности личности обозначен метафорическим термином «мозаичность личностной направленности», включающего широкую гамму ценностных, нравственных, правовых и поведенческих отклонений. В соответствии с этим в статье представлена авторская полипараметрическая структура мозаичной направленности девиантной личности. Определены и эмпирически подтверждены парциальные индикаторы форм, качеств и видов мозаично-девиантной направленности личности. Разработано и эмпирически обосновано структурно-функциональная модель генезиса молодёжных девиантных новообразований. Результаты эмпирического исследования подтвердили мозаичность личностной направленности в форме разброса мотивационных тенденций, доминирующих потребностей, эмоциональных ориентаций и состояний, выраженности агрессивных форм поведения в группе девиантов. Эти эмпирические данные послужили основанием для отнесения феномена мозаичности личностной направленности к базовой детерминанте генезиса и актуализации девиантных новообразований в молодежной среде.

*Ключевые слова:* мозаичность; направленность личности; структура мозаичной направленности; девиантные новообразования; деформация личностного смысла; деструктивность когнитивной сферы; фоновая депрессивность; мотивационные тенденции; доминирующие потребности; ангедония; суженное сознание; размытость целей и ценностей; гедонизм; цинизм; мщение.

*Для цитаты:* Фетискин Н. П., Миронова Т. И. Мозаичность личностной направленности в генезисе молодёжных девиантных новообразований // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 28–41.

### Введение

Систематизация девиантологических исследований показывает, что проблема генезиса и детерминации молодёжных девиаций увязывается в основном с широким перечнем отдельных разноуровневых онтогенетических, социальных, парциальных, личностных и деятельностных особенностей без учета их структурно-иерархической значимости в генезисе молодёжных девиаций. В этой связи, с одной стороны, не трудно предположить, что каждая стадия онтогенетического развития сопровождается актуализацией полимодальных

новообразований, т. е. генерацией как конструктивных, так и девиантных новообразований [4; 5; 7; 10; 11; 15]. С другой стороны, в условиях социальных трансформаций, близких к аномии, у людей в макросоциальной кризисной эпохе актуализируется также целый комплекс девиантных новообразований на уровне личностной направленности [1–3; 7; 9; 14]. Данная подструктура личности, являясь основой избирательно-мотивационной составляющей личности, согласно К. К. Платонову, включает различные формы (мировоззрение, убеждения, идеалы, интересы, влечения) и такие качества, как уровень, широта, устойчивость,

<sup>1</sup> Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ № 15-06-10868.

интенсивность, действенность служат своеобразным поведенческим навигатором психического развития и оказывает определяющее влияние на социопрактику (знания, навыки, умения), познавательные процессы, характер и способности человека [8: с. 129–130].

Имея в виду малоизученность указанного феномена не только в общепсихологическом отношении, но и девиантологическом контексте, впервые предпринято исследование девиантных новообразований на уровне личностной направленности у подростков-девиантов. В выборе данного предмета исследования во внимание принималось то, что психическое развитие в любом возрасте, особенно в подростковом и юношеском, не является статичным и однонаправленным только в сторону позитивно-конструктивных, но и деструктивно-девиантных новообразований, связанных с противоречивостью в структуре направленности личностно-деятельностных особенностей подростков. Сказанное подтверждается и тем, что развитие в подростковом возрасте называют трудным, кризисным, переходным. У подростка формируется новое представление о себе самом, появляются новые чувства, переживания, обостряется интерес к личным качествам, становится демонстративным стремление к взрослости, самостоятельности, независимости, к освобождению от покорности взрослым. Происходит расширение знаний о мире, развитие мышления. Главным для подростка является уже не то, что происходит под носом, дома, в школе, но и в широком мире. В юношестве учебные интересы мало-помалу начинают связываться с профессиональными мечтами и идеалами. Указанные бурные личностные изменения в подростковом возрасте сопровождаются целым рядом девиантных новообразований и прежде всего — на уровне направленности личности. Некоторые авторы характеризуют ее мозаичностью. Феномен мозаичной направленности ассоциируется с разрозненностью увлечений, отсутствием единой идеи личности, не связанной с мировоззрением [10: с. 80]. Однако, несмотря на применительную валидность данного феномена к характеристикам девиантов, необходимо отметить,

что содержание мозаичной направленности у девиантов выражается лишь в обобщенном, неструктурированном наборе деструктивных новообразований, без учета референтных составляющих форм направленности личности. Что же касается проявлений качеств и видов данной направленности, то они оставались либо вне поля внимания, либо отражались в контекстно-фрагментарном виде.

Учитывая научную новизну и практическую значимость для психологии феномена мозаичности личностной направленности, связанного с изучением проблем самоактуализации развивающейся личности, впервые предпринята попытка его содержательного исследования как со стороны неспецифических проявлений форм, качеств и видов мозаичной направленности (см. рис. 1), так и выделения специфических структурных компонентов мозаичной направленности и форм девиантных новообразований (см. рис. 2). Подобный комплексный подход к исследованию феномена мозаичной направленности позволит определить не только его неспецифические и специфические структурные компоненты, парциальные критерии и формы девиантных новообразований, но и создать на этой основе интегральную структурно-функциональную модель генезиса деструктивных новообразований в мозаичной направленности девианта.

### Организация исследования

В ходе решения задач данной проблемы использовались теоретические и эмпирические методы исследования. Основу теоретического осмысления данной проблемы составили работы, посвященные презентации феномена мозаичной направленности [10], изучению психологической структуры направленности личности [8], девиантных проявлений в структуре направленности личности [8] и девиантных новообразований [9; 15].

Полученные эмпирические результаты, составляющие основу представлений о проявлениях неспецифических параметрических особенностей форм и качеств направленности



*Условные обозначения:*

КМН (I): 1 — уровень; 2 — широта; 3 — действенность; 4 — интенсивность; 5 — устойчивость;  
 ФМН (II): 1 — мировоззрение; 2 — убеждения; 3 — идеалы; 4 — интересы, стремления; 5 — влечения;  
 ВМН (III): доминирующие виды направленности.

**Рис. 1.** Полипараметрическая структура мозаичной направленности девиантной личности

девиантной личности, определялись с помощью контент-анализа авторского опросника, основанного на выделенных общих индикаторах качеств и форм направленности [8: с. 127–130], а также ее видов, изучаемых с помощью интерактивной методики [12: с. 82]. Проверка валидности специфических структурных компонентов мозаичной направленности осуществлялась с помощью апробированных психодиагностических методик, ориентированных на изучение структуры эмоциональной направленности [12: с. 80], мотивационных тенденций

[12: с. 86], эмоционально-дискомфортных состояний [8: с. 115; 12: с. 392–394], потребностей в поиске острых ощущений и риска [13: с. 72], агрессивных форм поведения [13: с. 82].

Исследование проводилось на базе КГУ им. Н. А. Некрасова в течение 2013–2016 годов. В ходе естественного эксперимента было занято 546 учащихся общеобразовательных школ г. Костромы и области. В качестве независимых экспертов были задействованы 19 педагогов и детских психологов.

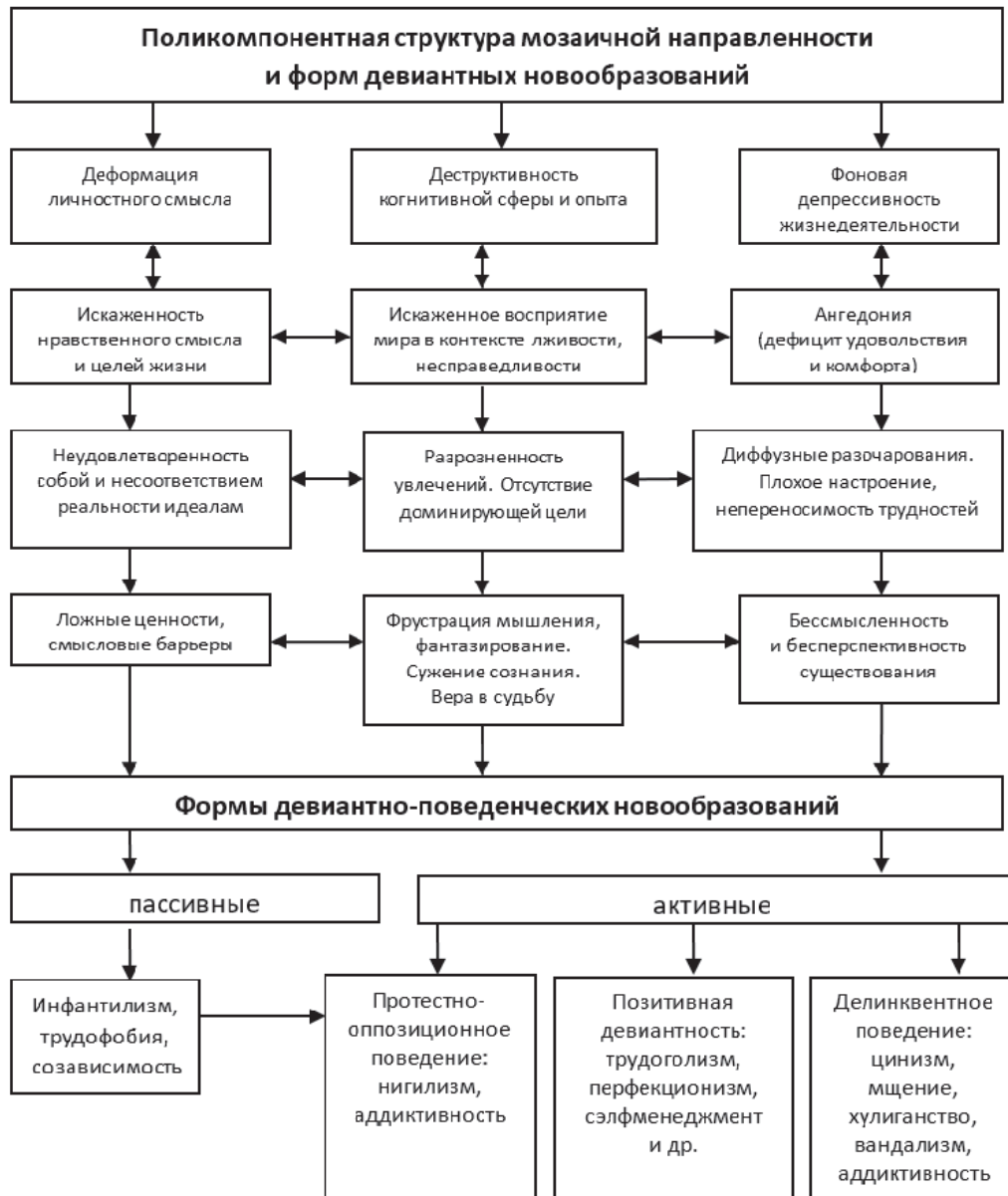


Рис. 2. Структурно-функциональная концептуальная модель генезиса деструктивных новообразований в мозаичной направленности девианта

### Результаты исследования и их обсуждение

Учитывая, что предметом данного исследования является мозаичность направленности личности девиантов, целесообразно рассмотреть ее поведенческие проявления с учетом ее неспецифических базовых составляющих форм, качеств и видов направленности личности.

В ходе анализа и обобщения экспертных оценок, связанных с поведенческими проявлениями, на уровне форм направленности у девиантов было обнаружено несколько

интересных результатов. Из рисунка 1 следует, что мировоззрение, являющееся ведущей формой направленности личности, у девиантов выражается в «искаженности восприятия мира и социальных ценностей». В 73 % случаев девианты демонстрировали не только низкую осведомленность о мире норм, знаний о своих правах и умений их отстаивать, но и ограничения в принятии на себя обязанностей и ответственности.

Пассивное мировоззрение проявлялось в бессмысленности существования (67,0 %),

объясняемого невозможностью разрешения своих нравственных проблем, связанных с понятиями справедливости, честности, свободы. Следуя этому, девианты нередко культивируют «веру в судьбу, откуда следует вывод о бессмысленности раздумий о завтрашнем дне, проявлению большого интереса к сиюминутной мистике. Часто они стыдились того, что называли сентиментальностью, и, прекрасно сознавая свою отверженность, демонстрировали только те стороны своего характера, которые представлялись им сильными, постоянно путая наглость, жестокость, грубость с силой характера» [10: с. 84]. Помимо фаталистических убеждений, девиантов отличало бездоказательное отвержение «правильной жизни» (81,0 %). Подобные убеждения в достаточной мере актуализировались на уровне влечений, проявляясь в форме неадекватных или деструктивных стратегий: «стать богатым», «известным человеком» (69,0 %).

Идеалом девиантов выступал образ «крутого» и «всесильного» человека, свободного от общепринятых норм, отличающегося личной доблестью и смелостью, а не социальными заслугами (78,0 %). Характеризуя сферу интересов и стремлений девиантов, необходимо выделить у них либо разрозненность интересов (47,0 %), либо слабость их проявлений (69,0 %). Иногда это проявляется в форме когнитивно-мотивационных расстройств.

Обобщая проявления форм личностной направленности у девиантов, нетрудно заметить, что мозаичность в ее структуре образует комплекс разноуровневых деструктивных психологических образований. На уровне убеждений это проявляется в наивной форме, заключающейся в оправдании антисоциальных норм типа: «Красть надо, если все сделал, чтобы не поймали: все так делают» [6: с. 256], или допущения зла, «если все сделать аккуратно». Мозаичность мировоззрения у девиантов прослеживается в различных искажениях окружающего мира. Из данных контент-анализа искаженное восприятие мира проявляется в рассмотрении окружающих людей как «изначальных лжецов», а закона как источника, создающего мир «физического принуждения» и разделения мира «на службу

и дружбу». В целом мозаичность мировоззрения у девиантов выражается в довольно пестрой картине мира с доминированием неприятия окружающего мира. Что же касается сферы стремлений, желаний и интересов, то их мозаичность четко актуализируется в разбросанности, размытости, ситуативности с антисоциальными оттенками. Эта тенденция находит подтверждение и в ряде работ, подчеркивающих, что «чем младше были подростки, тем чаще они занимались техническими поделками, моделированием, которые, однако, скоро начинали принимать антисоциальный оттенок. С чего бы они ни начинали, почти всегда заканчивали изготовлением какого-либо оружия, были склонны производить взрывы, поджоги, звонки в милицию о предполагаемых террористических актах в школах, причем делали все мастерски, часто обнаруживая хорошие технические способности. Террористическая деятельность вызывала у них скорее восхищение, чем осуждение. Близко к такому агрессивному моделированию по своей сути стоял вандализм [10: с. 84–85]. В этой связи следует отметить, что основным мотиватором интересов у девиантов служило самоиспытание и «повышение адреналина» в совершении крайне рискованных действий.

Мозаичность сферы влечений у девиантов выражается в инфантильно-романтической окрашенности облика будущего в виде случайных выигрышей, победы (67,0%). Наряду с формами направленности особый интерес представляет и изучение в данной группе исследуемых особенностей базовых качеств личностной направленности. Как известно, уровень личностной направленности является её высшим индикатором и выражается в высокой ориентации на созидательную деятельность, включенности в различные сферы социально-полезной деятельности, конструктивной самореализации и др. Характеризуя проявления уровня направленности у девиантов, необходимо отметить его ориентацию на неприятие окружающего мира в форме протестного поведения, обусловленного разного рода ограничениями (63,0 %), неприязни к законопослушным людям (45,0 %), нанесении вреда «плохим людям» (39,0 %). Негативная модальность уровня личностной



направленности у девиантов, несмотря на достаточный интеллект и «тяготение к интеллектуально-эстетическим увлечениям» [10: с. 104], препятствует актуализации трудолюбия, настойчивости, конструктивно-нормативного взаимодействия в формальных группах, позитивных социально-деятельностных проявлений (73,0 %). Анализируя качество направленности личности девиантов (см. рис. 1) в контексте его широты, следует отметить маловыраженность доминирующей цели, отсутствие или ситуативность проявлений интересов, гаснущих на эпизодических проявлениях желаний и влечений (78,0 %). Как правило, проявляемые интересы девиантов обусловлены внешней эмоциональной привлекательностью и малой взаимосвязью с личностными потенциалами, мировоззрением и толерантностью к трудностям и неудачам. Существенное место среди качеств личностной направленности принадлежит действенности (см. рис. 1), отражающий активность субъекта в реализации поставленной цели. У девиантов это нашло отражение в минимальной направленности на результат, откладывании и переносах сроков выполнения взятых обязательств и обещаний (84,0 %).

Установленные сроки и планы реализации целей чаще всего представляются в виде «честных» деклараций и обязательств, оставаясь на уровне фантазирования и романтизации будущей жизни. Показатели других качеств направленности девиантной личности — интенсивности и устойчивости — в полной мере подтвердили отмеченные выше поведенческие тенденции девиантов (см. рис. 1). Так, например, из экспертных данных следует, что интенсивность реализации деятельностных целей «застривала» на уровне несбыточных влечений и желаний (78,0 %), а большие колебания в сфере интересов и быстроменяющихся желаний (67,0 %) свидетельствуют, с одной стороны, об отсутствии доминирующих целей и интересов, а с другой — об их поверхностности и низкой устойчивости.

Немаловажное место в структуре направленности личности принадлежит и ее видам, включающим три ее разновидности: направленность на себя (эгоистическая), направленность на других людей (коллективистическая),

направленность на взаимодействие (деловая направленность), а в некоторых работах выделяется и маргинальная направленность [12: с. 82].

В ходе эмпирического исследования в группе девиантов обнаружены преобладание двух видов направленности (см. рис. 1) — эгоистической, проявляемой в 64,0 % случаев, ориентированной на удовлетворение личных потребностей, притязании, благополучия, подчеркивающих, что девиантам свойственно «особое жесткое индивидуалистическое мировоззрение, отмечающее всякие намеки на включенность в социальный контекст, тем более на сочувствие, сопереживание» и маргинальной направленности (23,0 %), выражающейся в склонности подчиняться обстоятельствам, подражательности, неконтролируемости поведения.

Систематизируя результаты особенностей качеств личностной направленности у девиантов, нетрудно заметить, что они в значительной мере расширили содержание мозаичности девиантной направленности в контексте ее модальности, широте действенности, интенсивности и устойчивости, а также подкрепленной доминированием эгоистической и маргинальной направленности (см. рис. 1).

Основываясь на результатах неспецифических индикаторов мозаичности девиантной направленности (форм, качеств, видов), нами была предпринята попытка разработки специфической поликомпонентной структуры и модели мозаичной направленности и форм девиантных новообразований (см. рис. 2).

Из рисунка 2 следует, что специфическую структуру мозаичной девиантной направленности образуют следующие взаимосвязанные компоненты, включающие деформационные показатели личностного смысла, деструкции в когнитивной сфере и опыте, депрессивные фоновые проявления. Характеризуя содержательные особенности первого компонента, необходимо выделить в его структуре следующую парциальную особенность: искаженность нравственного смысла и целей жизни. Данный критерий довольно многообразен и представляет собой мозаичный симптомокомплекс, включающий «бессмысленность раздумий о завтрашнем дне», «веру в судьбу», сведение активности личности к хаотическим протестам,

отвержение преимуществ «правильной жизни», рассмотрение окружающих людей как «изначальных лжецов», а законов как истоков мира физического принуждения, обособанность права на оскорбление других и т. п. Неудовлетворенность собой, несоответствие реальности идеалам как следствие неудач и преодоление трудностей в формальной жизнедеятельности нередко выражается в конфронтации ближайшему окружению, неприязни к правонормативному поведению, деятельностью успешности. Компенсаторным механизмом личностно-деятельностной несостоятельности, выступает, как правило, идеализирование поведения в форме антисоциальных норм и законов, «их герой всегда должен побеждать», для него главное — быть «крутым» [10: с. 83]; ложные ценности, смысловые барьеры являются завершающим звеном в деформации личностного смысла (см. рис. 2). Осознавая свою отверженность, девианты допускают отождествление наглости, грубости, жестокости с силой характера. К числу ложных ценностей можно отнести обесценивание таких нравственных качеств, как совесть, доброта, доверие, честность, ответственность, любовь и др.

Смысловые барьеры часто проявляются при искаженной абсолютизации и таких личностных качеств, как «смелость (неважно для чего), верность (неважно кому), мастерство (неважно какое)» и т. п. [10: с. 104]. Таким образом, выделение данного компонента подчеркивает специфичность мозаичной направленности девианта.

Составным элементом содержания второго компонента, связанного с деструкциями в когнитивной сфере и личностном опыте, как уже отмечалось выше, служит в первую очередь искаженное восприятие мира в контексте лживости и несправедливости. Говоря об искаженности восприятия мира в девиантных группах, следует отметить ряд моментов, обуславливающих его. Некоторые авторы связывают эту искаженность с эстетическим восприятием жизни улицы и артистическим времяпрепровождением в ней, в которой нравственность представляется вторичной, обретая «комичную в своей нелепости форму» [10: с. 96]. Неприятие окружающего мира объясняется девиантами и своеобразным протестом «против тех, кто живет

не по средствам» [10: с. 96]. Однако в отличие от предыдущих эпох «протест наших современников часто окрашен в зловещие тона мести» наполнен высокой способностью молодежных субкультур к вандалической экспансии и «модой на жестокость» [10: с. 97].

Как уже отмечалось, искаженность мира рассматривается через призму восприятия окружающих людей «как изначальных лжецов», а законы как источник, организующий мир физического принуждения, жесткого разделения его на службу и дружбу» [10: с. 99].

Другие подструктуры этого компонента отражают мозаичную специфику когнитивной сферы в виде разрозненности и неустойчивости увлечений, упрощенности и искаженности когнитивных интересов, размытости доминирующей цели, сопровождающейся возникновением чувства бесперспективности и неудовлетворенности собой (см. рис. 2). Безрезультатный поиск истины в начале протекает на фоне фантазирования как психозащитного механизма, сопряженного с искажением нравственно-деятельностного смысла и фрустрированностью мышления. В конечном счете это выражается в сужении сознания и вере в судьбу и бессмысленности раздумий об успешной состоятельности в будущем (см. рис. 2).

Значимое место в структуре мозаичной направленности девиантов занимает депрессивный фон жизнедеятельности. Должное место в генезе девиантного поведения отводится проблеме «плохого настроения», расстройств и патологии аффективной сферы. Противодействие, поражения и неудачи вызывают у девиантов бурные реакции раздражения и гнева. Подобные реакции девиантов послужили основой выдвижения гипотезы, рассматривающей юношескую депрессию как эмоциональную реакцию на встречающиеся трудности и невозможность их преодоления при достижении поставленных перед собой целей [1: с. 1501]. При этом девианты, страдающие психологическими заболеваниями, правонарушения рассматривали как аутопсихотерапию, а психически здоровые девианты правонарушения увязывали с поиском истины, вызванного накопившимися разочарованиями, смысловой безрезультатности и устойчивого негативного фона [10; 15].

Существенным фактором в доминировании отрицательных эмоций является возникновение длительной тревожной ангедонии. На наш взгляд, ангедония является следствием дефицитарности удовольствий, успешности, признания. Поэтому правонарушения, или делинквентные «срывы», во многом обусловлены «плохим», ангедоническим настроением девиантных подростков. Это положение дает основание считать «плохое», ангедоническое настроение одним из девиантных новообразований, помимо мировоззренческих тупиков, приводящих к искажению нравственного смысла и цели личности.

Другие подструктуры данного контента отражают предпосылки и мозаичность генезиса депрессивного фона в жизнедеятельности девиантов. Из рисунков 1–2 следует, что большинству девиантов присущи неудовлетворенность собой, бесперспективность и бессмысленность существования, избегание неприятных, тягостных и монотонных занятий и в то же время — испытание удовольствия от нарушения законов. Основываясь на этом, можно предположить, что мозаичность эмоциональной направленности девиантов, выступая в качестве специфического новообразования, может проявляться в полимодальной форме, актуализируя пассивные и активные девиации, представляющие различные формы поведенческих девиаций в виде избегания трудностей, трудофобии, инфантилизма, созависимости, склонности к бесцельному времяпрепровождению и др. (см. рис. 2).

Девиантам данной группы не видится «свет в конце тоннеля»; им кажется, что некуда стремиться, хотя у них есть и силы, и активность, но они затрудняются в определении своих жизненных программ. Выход из этого мотивационного тупика и актуальной потребности в признании толкают подростков к совершению асоциальных и антисоциальных актов [10].

Актуальную группу девиантных новообразований в структуре мозаичной направленности образуют различные по модальности, уровню и интенсивности девиантные проявления. Из рисунка 2 видно, что среди девиантных новообразований отмечаются как позитивные девиации, например творческая

деятельность, нередко реализуемая в синтезе с авантюризмом и вандализмом, так и полимодальные формы протестного, оппозиционного, аддиктивного поведения, типа перфекционизма, трудоголизма, соматоконструирования и др. Крайне деструктивную, по модальности и уровню направленности, представляет группа девиации, связанная с различными формами делинквентного поведения (мщение, цинизм, вандализм, хулиганство и др.). Таким образом, анализ форм девиантно-поведенческих новообразований показал, что структурная сложность и их противоречивость мозаичной направленности, с одной стороны, показывает на отсутствие жесткой связи с календарными возрастными. Проявлением этого может служить то, что подросток может сам и не отдавать себе отчета в том, что с ним происходит (а становится просто другим — тревожным, подавленным, пассивным, злобным, суетливым). С другой же стороны, мозаичность структурных компонентов личностной направленности может способствовать актуализации как пассивных, так и активных форм девиантных новообразований на любой стадии онтогенеза личности.

Актуализация пассивных или активных новообразований является следствием доминирования одного из компонентов или их комплекса, составляющих основу мозаичной направленности. В этой связи нетрудно предположить, что генезис девиаций, ставших фоном жизнедеятельности личности, могут быть вполне отнесены к девиантным новообразованиям, обусловленных деформирующим воздействием различных социально-психологических факторов на модальность, формы, качества и виды направленности, проявляемых в виде мозаичной направленности. Подтверждением или опровержением данной гипотезы может служить сравнительный анализ данных исследуемых с нормативной и девиантной направленностью. В качестве экспериментальной группы выступали подростки (23 чел.), отличающиеся склонностью к девиантному поведению в сочетании с выраженными деструкциями в структуре направленности мотивационно-потребностной сферы, сниженным настроением и агрессивностью. Нормативную группу исследуемых (31 чел.) составили учащиеся, характеризующиеся, по данным

экспертов, позитивной мотивацией к школьному обучению, активностью во внеклассной деятельности, соблюдением общешкольных норм и низкой конфликтностью во взаимодействии со сверстниками и педагогами.

В ходе анализа и обобщения эмпирических результатов было выявлено несколько статистически значимых тенденций, показывающих на состоятельность указанной выше гипотезы. Так, например, сопоставление форм направленности в группах с девиантной и нормативной направленностью обнаружило ряд интересных фактов (табл. 1). Девиантам

группе доминировали гностическая, эстетическая и глористическая формы направленности, проявляемые в диапазоне от 7,8 до 8,6 баллов (табл. 1). Показатели пугностической и гедонистической направленности на статистически значимом уровне были ниже ( $p < 0,05-0,01$ ), по сравнению с девиантной группой. Отсутствие значимых различий, несмотря на высокие показатели, наблюдалось по выраженности коммуникативной, глористической и романтической направленности. Самыми низкими проявлениями в обеих группах были показатели акхизитивной направленности (1,3–2,5 балла).

Таблица 1

**Показатели направленности личности в подростковых группах, склонных к девиантному и нормативному поведению**

Формы личностной направленности (по Б. Д. Додонову)	Показатели направленности (баллы) в группах, склонных к поведению	
	девиантному	нормативному
Альтруистическая направленность	2,7	5,1 <sup>x</sup>
Коммуникативная направленность	8,8	7,5
Глористическая направленность — на самоутверждение	8,7	7,8
Практическая направленность — радость от процесса работы	3,2	7,6 <sup>x</sup>
Пугностическая направленность — удовлетворение от преодоления опасности	9,1	6,3 <sup>x</sup>
Романтическая направленность	8,9	7,7
Гностическая направленность	3,4	8,6 <sup>xx</sup>
Эстетическая направленность	3,5	8,5 <sup>xx</sup>
Гедонистическая направленность — на удовольствия	9,2	6,3 <sup>x</sup>
Акхизитивная направленность — на коллекционирование, накопление	1,3	2,5

Условные обозначения: x —  $p < 0,05$ ; xx —  $p < 0,01$ .

были свойственны низкие показатели по таким формам личностной направленности, как альтруизм (2,7 балла), позитивное отношение к практической работе (3,2 балла), негативное отношение к познавательной и эстетической деятельности (3,4–3,5 балла).

Наряду с этим в данной группе доминирующую выраженность имели поведенческие формы, связанные с риском и опасностью. Удовлетворение от преодоления опасности (табл. 1) проявлялось на уровне 9,1 балла. На таком же уровне имела выраженность и гедонистическая направленность (9,2 балла). Довольно высокий уровень в группе девиантов отмечался и по проявлениям романтической, коммуникативной и глористической направленности (9,1; 8,8; 8,7 баллов). В нормативной

Эмпирические данные, полученные в сравнительном исследовании форм направленности личности (табл. 1), нашли подтверждение и при изучении мотивационных тенденций в девиантных и нормативных подростковых группах (табл. 2). Из результатов таблицы 2 следует, что доминирующими мотивационными тенденциями являлись: трудофобия (93,0 %), гедонизм (92,0 %), низкая мотивация к достижениям (92,0 %), прагматическое отношение к людям и поведенческая стереотипизация (91,0 %). На уровне 83,0–89,0 % в данной группе отмечались следующие тенденции: самоустранение от ответственности, эгоцентрическая мотивация, нравственный нигилизм, повышенная склонность к риску и пренебрежение к внешним опасностям, познавательный

Сравнительные показатели мотивационных тенденций  
в подростковых группах с девиантной и нормативной направленностью

Исследуемые мотивационные тенденции (по С. В. Петровой [6: с. 86–90])	Сравнительные показатели (%) мотивационных тенденций в группах	
	девиантной направленности	нормативной направленности
Акquisитивная (монетарная направленность)	78,0	51,0
Гедонистическая направленность	92,0	37,0
Пессимистическая мотивация	83,0	14,0
Квазикоммуникативная мотивация	86,0	27,0
Познавательная-инфантильная	89,0	32,0
Избегание трудовых усилий (трудофобия)	93,0	41,0
Нигилистическое отношение к правовым нормам	81,0	19,0
Нравственный нигилизм	87,0	34,0
Слабовыраженная мотивация к достижениям	92,0	18,0
Безразличие к общепринятым способам самореализации	85,0	13,0
Прагматическое отношение к людям	91,0	26,0
Пренебрежение внешних опасностей	84,0	23,0
Поведенческая стереотипизация	91,0	28,0
Самоустранение от ответственности	89,0	15,0
Эгоцентрическая мотивация	88,0	29,0
Повышенная склонность к риску	86,0	22,0

инфантилизм, пессимизм, квазикоммуникативная направленность, правовой нигилизм, безразличие к общепринятым способам самореализации. В нормативной группе выраженность данных мотивационных тенденций были на статистически значимом уровне ниже по сравнению с группой девиантов.

С учетом того, что базисными источниками направленности выступают потребностно-мотивационные составляющие, возникает необходимость проверить их значимость в генезисе девиации. Особенно это касается влияния потребностей в острых ощущениях, поиске новых впечатлений, непереносимости однообразия и др. Из результатов таблицы 3 видно, что показатели выделенных потребностей оказались на статистически значимом уровне ( $p < 0,05–0,01$ ) выше в группе девиантов, характеризуясь высокоуровневой выраженностью по сравнению с данными нормативной группы. Все показатели исследуемых нормативно-ориентированной группы располагались в среднем диапазоне (см. табл. 3).

Как уже отмечалось выше, в структуре мозаичной направленности существенное место занимает эмоциональный дискомфорт, в виде фоновой депрессивности. Основываясь на этом,

нами была предпринята попытка сравнительного анализа таких эмоциональных индикаторов, как склонность к сниженному настроению, аффективному поведению и состоянию депрессии. Изучение степени выраженности данных эмоциональных индикаторов (см. табл. 4) показало доминирование высокой выраженности указанных эмоциональных проявлений в группе девиантов, проявляясь на статистически значимом уровне ( $p < 0,01$ ), в диапазоне 46,0–71,8 % случаев. В контрольной группе, напротив, преобладали низкие и среднеуровневые показатели сниженного настроения (76,6 %), склонности к аффективному поведению (85,0 %) и состояния депрессивности — 98,8 % (см. табл. 4).

Принимая во внимание тот факт, что в большинстве случаев девиантность проявляется на фоне различных видов агрессивности, мы попытались сравнить показатели актуализации физической, вербальной и косвенной агрессивности в подростковых группах с девиантной и нормативной направленностью. Результаты эмпирического исследования, представленные в таблице 5, свидетельствуют о высокой выраженности в группе девиантов таких видов агрессивности, как вербальная агрессия (8,5 баллов), обидчивость

Таблица 3

**Доминирующие потребности в поиске острых ощущений и риска  
(ДПООР [8: с. 72])**

Исследуемые доминирующие потребности в поиске острых ощущений и риска (по М. Цукерману [8: с. 72])	Показатели ПООР (по десятибалльной шкале) в группах с направленностью поведения	
	девиантной	нормативной
ПООР (потребности в поиске острых ощущений)	8,9 (в)	5,3 <sup>х</sup> (с)
НО (непереносимость однообразия)	9,2 (в)	6,8 <sup>х</sup> (с)
ПНВ (поиск новых впечатлений)	8,8 (в)	5,9 (с)
НСТ (неадаптивное стремление к трудностям)	8,6 (в)	4,2 <sup>хх</sup> (с)

Условные обозначения: х —  $p < 0,05$ ; хх —  $p < 0,01$ ; уровни ДПООР: в — высокий, с — степени.

Таблица 4

**Эмоциональные проявления в подростковых группах  
с девиантной и нормативной направленностью**

Исследуемые эмоциональные проявления (ЭП)	Степень выраженности ЭП	Показатели ЭП (балл/%) в группах с направленностью поведения	
		девиантной	нормативной
Склонность к снижению настроению (по В. В. Бойко [6: с. 392])	Повышенная	11,5/61,0	10,2/13,4
	Умеренная	8,8/31,0	7,6/35,6
	Низкая	3,9/8,0	2,6/41,0
Склонность к аффективному поведению (по В. В. Бойко [6: с. 393–394])	Повышенная	10,7/71,8	10,0/14,6
	Умеренная	7,9/23,0	5,2 <sup>х</sup> /54,3
	Низкая	4,0/6,2	2,3/30,7
Состояние депрессии (по В. А. Жмурову [8: с. 115])	Повышенная	79,0/46,0	8,0 <sup>хх</sup> /9,2
	Умеренная	65,0/35,0	53,0 <sup>хх</sup> /26,5
	Легкая	41,0/19,0	32,0 <sup>хх</sup> /64,3

Условные обозначения: х —  $p < 0,05$ ; хх —  $p < 0,01$ .

Таблица 5

**Проявления агрессивных форм поведения в подростковых группах  
с девиантной и нормативной направленностью**

Исследуемые формы агрессивного поведения (по Бассу – Дарки)	Показатели агрессивного поведения (баллы) в группах с направленностью	
	девиантной	нормативной
Физическая агрессия	7,8	4,3 <sup>х</sup>
Косвенная агрессия	8,1	4,7 <sup>х</sup>
Раздражительность	8,3	5,1 <sup>х</sup>
Негативизм	7,2/9	2,9 <sup>хх</sup>
Обидчивость	8,6	5,2 <sup>х</sup>
Подозрительность	7,7	4,8 <sup>х</sup>
Вербальная агрессия	8,5	5,4 <sup>х</sup>
Чувство вины (уязвимости)	5,4	6,3 <sup>х</sup>

Условные обозначения: х —  $p < 0,05$ ; хх —  $p < 0,01$ .

(8,6 баллов), раздражительность (8,3 балла), косвенная агрессия (8,1 балла). На повышенном уровне проявлялись подозрительность, негативизм, физическая агрессия (7,7–7,9 баллов). В группе исследуемых с нормативной направленностью несколько повышенными оказались проявления чувства вины (6,3 балла), вербальной агрессии (5,4 балла), раздражительности и обидчивости (5,1–5,2 баллов). Среди низковыраженных проявлений агрессивности в этой группе выделялись показатели негативизма (2,9 балла) и физическая агрессия (4,3 балла). Остальные показатели агрессивности располагались в среднем диапазоне (4,3–4,8 баллов).

Обобщение сравнительных данных, связанных с разноуровневыми показателями личностной направленности, полученных на примере подростковых групп с девиантной и нормативной направленностью, дает основание полагать, что направленность личности в обеих группах характеризуется мозаичностью, отличающейся своей пестротой в соотношении показателей, форм, качеств, видов, мотивационных тенденций, эмоциональных состояний и видов агрессивности (см. рис. 1–2 и табл. 1–5). Так, например, у девиантных подростков мозаичность направленности выражается в доминировании деструктивных эго-ориентированных форм, включающих ориентации на самоутверждение, гедонизм, преодоление опасности, романтику, на фоне низкой выраженности альтруистической, когнитивной и практико-созидательной ориентаций. В группе с нормативной направленностью проявления указанных личностных форм были прямо противоположными ориентациям исследуемых девиантной группы.

Полярность мозаичности личностной направленности в исследуемых группах отмечалась и при сопоставлении показателей личностного смысла, когнитивной сферы и эмоционального дискомфорта в виде депрессивного фона (см. рис. 2).

### Заключение

Таким образом, девиантным новообразованием в данном исследовании выступает мозаичность личностной направленности в совокупности с ее разноуровневыми деструктивными структурными составляющими. Направленность личности выступает в качестве ведущего целостного мотивационно-целевого регулятора поведения личности, поэтому деструктивные изменения в структуре личностной направленности в форме метафорической мозаичности могут способствовать генезису девиантных новообразований в пассивных или активных формах, обусловленных локальным или комплексным влиянием ее подструктур и компонентов.

Таким образом, мозаичность личностной направленности как девиантное новообразование характеризуется размытостью доминирующей личностной цели, деструктивностью мотивационных тенденций, диссонансностью личностного смысла, разрозненностью интересов и увлечений, доминированием депрессивного фона, неприятием внешнего мира с его требованиями, нормами и тем сам выступает основой генезиса девиаций, являющихся новыми формами поведения либо на уровне личности, либо новыми на уровне социума.

### Литература

1. **Бомба Я.** Юношеская депрессия // Невропатология и психиатрия. 1987. Вып. 10. С. 1501–1503.
2. **Гишинский Я. Л.** Преступность // Глобализация и девиантность. СПб.: Юридический центр Пресс, 2006. С. 68–69.
3. Девиантность в обществе потребления / под ред. Я. Л. Гишинского, Т. В. Шипуновой. СПб.: Алет-Пресс, 2012. 464 с.
4. **Клейберг Ю. А.** Девиантология терроризма и экстремизма. М.: МПСИ, 2016. 140 с.
5. **Клейберг Ю. А.** Креативная девиантология. М.: ИИУ МГОУ, 2016. 160 с.
6. **Климов Е. А.** Пути в профессионализм: психологический взгляд. М.: МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.
7. Конструирование девиантности / под ред. Я. И. Гишинский. СПб.: Деан, 2011. 224 с.
8. **Платонов К. К.** Психология. М.: ФИС, 1984. 255 с.

9. Психологические новообразования личности в эпоху социальных трансформаций / отв. ред.: Н. П. Фетискин, А. И. Субетто, Т. И. Миронова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2015. 240 с.
10. **Скромный Ю. А.** Становление личности и психические отклонения. СПб.: Алетей, 2009. 352 с.
11. Творчество как позитивная девиантность / под ред. Я. И. Гилинского, Н. А. Исаева. СПб.: Алеф-Пресс, 2015. 279 с.
12. **Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. 490 с.
13. **Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Шепелева С. В.** Психодиагностика детско-молодежной девиантности. М.: Перо, 2017. 250 с.
14. **Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Шепелева С. В.** Типологии девиантного родительства и детей с отклоняющимся поведением. Кострома: КГУ, 2017. 442 с.
15. **Фетискин Н. П.** Типологии девиантных новообразований в детско-молодежных группах // Ярославский психологический вестник. 2017. № 37. С. 60–65.

## THE MOSAIC STRUCTURE OF PERSONALITY ORIENTATION IN THE GENESIS OF DEVIANT BEHAVIOUR IN YOUNG PEOPLE<sup>2</sup>

*N. P. Fetiskin,  
T. I. Mironova,  
KSU, Kostroma*

The article justifies the point that deviant behavior in young people may be due to destructions at the level of forms and qualities of personality orientation, manifested in misperceptions of the world view, vagueness about goals and values, rejection of the norms of «the strait path», wrong aspirations, disappointments. Such kind of a symptom of the destructive manifestations in the structure of personality orientation is indicated by the metaphorical term «mosaic personal orientation» which includes a wide range of values, moral, legal and behavioral abnormalities. With this in view the article presents the author's polyparametric structure of the mosaic orientation of a deviant person. The authors has developed and presented the empirical results of the structural-and-functional model of the genesis of the deviances in young people. The results of the study have confirmed the mosaic structure of a personality orientation that has a form of a scatter motivational tendencies, needs, emotional attitudes and states, aggressive forms of behaviour in a group of the deviants. These empirical data have served as the basis for the classification of the phenomenon of mosaic structure of a personality orientation to the underlying determinants of the genesis and actualization of deviances in the youth environment.

*Keywords:* mosaic structure; personality orientation; structure of a mosaic orientation; deviation; poor sense of meaning in life; destruction of cognitive skills; depression; motivational tendencies; dominant needs; anhedonia; narrowed consciousness; vagueness about goals and values; hedonism; cynicism; vengeance.

*For citation:* Fetiskin N. P., Mironova T. I. The mosaic structure of personality orientation in the genesis of deviant behaviour in young people // Systems psychology and sociology. 2017. № 4 (24). P. 28–41.

### References

1. **Bomba Ya.** Youth depression // Neuropathology and psychiatry. 1987. V. 10. P. 1501–1503.
2. **Gilinsky Ya. L.** Crime // Globalization and deviance. SPb.: Yuridicheskiy tsentr press, 2006. P. 68–69.
3. Deviance in consumer society / ed. by Ya. L. Gilinsky, T. V. Shipunova. SPb.: Alef-Press, 2012. 464 p.
4. **Kleiberg Y. A.** Deviantology of terrorism and extremism. M.: MPSI, 2016. 140 p.
5. **Kleiberg, Y. A.** Creative deviantology. M.: MGEU, 2016. 160 p.
6. **Klimov E. A.** A path to professionalism: a psychological point of view. M: Moscow psychology-and-social institute; Flinta, 2003. 320 p.

<sup>2</sup> The study was carried out with the financial support of RFBR № 15-06-10868



7. Construction of deviance / ed. by Ya. I. Gilinsky. SPb.: Dean, 2011. 224 p.
8. **Platonov K. K.** Psychology. M.: FIS, 1984. 255 p.
9. New psychological formations of the personality in the age of social transformation / ed. by N. P. Fetiskin, A. I. Subetto, T. I. Mironova. Kostroma: KSU named after N. A. Nekrasov, 2015. 240 p.
10. **Skrotsky Yu. A.** Personality development and mental disorders. SPb.: Aletheia, 2009. 352 p.
11. Creativity as a positive deviance / ed. by Ya. I. Gilinsky, N. A. Isayev. SPb.: Alef-Press, 2015. 279 p.
12. **Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M.** Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups: textdook. M.: Institute of psychotherapy, 2005. 490 p.
13. **Fetiskin N. P., Mironova T. I., Shepeleva S. V.** Psychodiagnostics of children and youth deviance. M: Pero, 2017. 250 p.
14. **Fetiskin N. P., Mironova T. I., Shepeleva S. V.** Types of deviant parenting and children with deviant behavior. Kostroma: KGU, 2017. 442 p.
15. **Fetiskin N. P.** Types of deviant behaviour in children's and youth groups // Yaroslavl psychological Bulletin. 2017. № 37. P. 60–65.

## РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ У РЕБЕНКА

А. М. Поляков,  
БГУ, Минск, Республика Беларусь

Развитие субъект-субъектного взаимодействия у ребенка связывается с проблемой представленности Другого в его сознании и развитием социального понимания (social understanding). Обсуждаются проблемы содержания осознания Другого и знаково-символических средств репрезентации субъектной реальности. В статье анализируются исследования онтогенеза субъект-субъектного взаимодействия и социального понимания у ребенка, который предлагается изучать в единстве с проблемой овладения ребенком культурными средствами репрезентации в его сознании субъектной реальности Другого. Обзорный анализ исследований показал, что особое значение придается умению ребенка осознавать и учитывать смысловую позицию другого субъекта, определяющую характер и содержание его отношений и действий. Описаны стадии развития социального понимания в период от рождения до 6 лет, которые соотносятся с определенными формами опосредствования субъект-субъектного взаимодействия: внешними объектами, жестами, языком, графическими (визуальными) знаками-символами. Отмечается преобладание в психологических исследованиях прагматического контекста понимания опосредствования у детей и недооценка использования знаково-символических форм для обращения индивидуального сознания к субъектной реальности другого человека. Недостаточно изученными в отношении развития социального понимания и опосредствования субъект-субъектного взаимодействия остаются младший школьный, подростковый и юношеский возраста.

*Ключевые слова:* психическое развитие ребенка; высшие психические функции; сознание; субъект-субъектное взаимодействие; сотрудничество; социальное понимание; знаково-символическое опосредствование.

*Для цитаты:* Поляков А. М. Развитие субъект-субъектного взаимодействия и опосредствования у ребенка // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 42–52.

### Введение

Л. С. Выготский указывал на значимость отношений ребенка с другими людьми для развития высших (сознательных) форм активности [3]. По сути, отношения ребенка со взрослым представляют собой первичную форму существования высших функций [3; 12; 15]. На это особо обращает внимание Г. А. Цукерман: «Можно не соглашаться с тем, что писал Выготский, но он утверждал именно это: “Всякая высшая психическая функция была <...> прежде социальным отношением двух людей”! Иными словами, социальные отношения, взаимодействия — это не пространство или условия развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь между людьми, не принадлежа никому из них. Интерпсихическое не появляется в отношениях, а является этим отношением! Такое прочтение Выготского помогает избежать еще одного упрощения: не всякое взаимодействие, в которое включен ребенок, автоматически создает интерпсихическую форму высшей психической функции.

Это возможно лишь там, где намерения ребенка и взрослого пересекаются в теле знака, символа или орудия» [15: с. 63]. Н. Н. Вересов, ссылаясь на Л. С. Выготского, отмечает: «Взаимодействие людей определяет взаимодействие функций» [2: с. 125]. Продолжая данную мысль, можно утверждать, что системное строение и сложность высших психических функций, функций сознания, задается их социальной природой. В социальной ситуации развития, которая складывается к началу того или иного возрастного периода, ребенок и другие люди, с которыми он вступает в отношения, берут на себя разные функции. И дело не только и не столько в том, что уровень развития функций взрослого или сверстников оказывается более высоким, нежели у самого ребенка, сколько в том, что функции оказываются содержательно разделенными и вплетенными в субъект-субъектные отношения. Например, взрослый (или другой ребенок) осуществляет функцию планирования и контроля, ребенок — исполнения, взрослый выполняет задачу логического структурирования материала, ребенок — запоминания,

взрослый — придания смысла, ребенок — эмоционального переживания и т. д. Таким образом, исходной проблемой формирования высших психических функций является проблема построения совместности или взаимодействия с другими людьми.

Кроме того, важно обратить внимание на то, что ориентация на взрослого (другого ребенка) при совместном осуществлении высших функций с необходимостью предполагает осознание им не только собственных действий, но и действий взрослого (другого ребенка). В противном случае ребенок не смог бы воспользоваться помощью последнего. Помощь взрослого, рассматриваемая в современной психологии посредством понятия «скаффолдинг» (*англ. scaffolding — строительные леса*), введенного Дж. Брунером [19; 20], только тогда может быть принята ребенком, когда она им осознается. При осуществлении «разделенной на двоих» функции складывается ситуация, в которой в *сознание* ребенка попадает и собственная, и чужая активность (и, возможно, ее смысл), собственная, и чужая субъектность на фоне неспособности самостоятельного выполнения функции или действия. Такое положение характеризует зону ближайшего развития ребенка [6]. Л. С. Выготский в этом контексте пишет об «осмысленном подражании» ребенка, т. е. о том, что ребенок способен воспроизводить лишь те формы активности и в той мере, в какой они доступны его осознанию или осмыслению [3]. Для нас важно зафиксировать положение о том, что образцы психической деятельности или поведения, задаваемые взрослым (другим ребенком), его субъектность (Д. Б. Эльконин обращал внимание на то, что, по сути, ребенком «вращивается» Другой посредством воспроизведения его действий [17]), прежде чем станут собственным достоянием ребенка, войдут в репертуар его собственной деятельности, становятся достоянием его *со-знания*.

Однако каковы условия включения Другого в пространство индивидуального сознания? Почему в одних случаях ребенок обнаруживает готовность принять позицию, знания, требования взрослого, а в других — нет? Е. О. Смирнова по этому поводу высказывает следующее соображение: «Интерпсихическая форма — это свой-чужой голос (по М. М. Бахтину. — *Прим. А. П.*), который

затем становится своим. Но для того чтобы чужое слово вошло в сознание как «свое», необходимо, чтобы в этом сознании было «место» для другого, открытость ему, готовность встретиться с другим голосом и услышать его. Это возможно только в том случае, если другой уже живет в сознании, если он является не внешним воспринимаемым объектом, а внутренним содержанием сознания. Можно полагать, что отношения «я — ты» являются необходимой предпосылкой развития индивидуального сознания» [14: с. 11]. Таким образом, реальность intersubjectных отношений для ребенка предшествует освоению высших форм поведения и психической деятельности. Близкую мысль высказывал и Д. Б. Эльконин, отмечая, что в ребенке уже на самых ранних этапах развития живет взрослый, внутреннее взаимодействие с которым и может помочь понять внутреннюю логику развития [17]. Похожие соображения мы встречаем у Д. Бэкхёрста, рассматривающего проблему опосредствования в теории Л. С. Выготского: «...возникновение и развитие субъектности ребенка опосредствовано опытом взаимодействия ребенка с субъектностью других людей. В самой сердцевине диалогической сущности «я» лежит тот факт, что «я» первоначально возникает как «я-для-другого»» [1: с. 65]. Все названные авторы отмечают важность решения проблемы представленности Другого в сознании ребенка для понимания логики его развития.

Таким образом, важнейшим аспектом проблемы развития субъект-субъектного взаимодействия становится проблема развития осознания Другого. Однако каким образом Другой представлен в сознании, что именно осознается ребенком на разных этапах онтогенеза, остается не совсем понятным. Кроме того, в большинстве эмпирических исследований взаимодействия ребенка с другими людьми оно рассматривалось вне связи с конкретными формами опосредствования. Развитие опосредствования (знаково-символической функции), несмотря на его изначальную включенность во взаимодействие с другими людьми, изучалось отдельно от него. Между тем различные культурные формы (знаки, символы, метафоры, слова и др.) служат необходимым средством осознания Другого — его позиции, намерений, желаний, состояний,

отношений. В силу этого обстоятельства представляется необходимым связать эти две линии развития — субъект-субъектного взаимодействия и опосредствования. В этом смысле субъект-субъектное взаимодействие представляется как взаимодействие сознаний субъектов в знаково-символическом пространстве.

### Подходы к анализу субъект-субъектного взаимодействия ребенка с другими людьми

Для того чтобы лучше понять, как происходит «вращивание» Другого в сознание ребенка и что именно при этом становится предметом осознания, необходимо проанализировать имеющиеся в психологии данные об особенностях его взаимодействия со взрослым и сверстниками. Для его обозначения в психологии применяются различные термины: сотрудничество, совместная деятельность (действия), общение, кооперация. Чаще всего они используются как синонимы, но в некоторых случаях указывается их специфика, определяемая позицией автора.

Так, например, М. И. Лисина рассматривает общение как совместную деятельность, направленную на познание и оценку других людей, а через них и с их помощью на самопознание и самооценку [9]. Соответственно, анализ общения строится через призму категории деятельности — ее мотивов, целей, способов, содержания. Б. Ф. Ломов, напротив, различает деятельность и общение на том основании, что первая носит субъект-объектный, а второе субъект-субъектный характер [10]. В этом плане осознание субъектности Другого должно чем-то отличаться от осознания предмета деятельности.

Л. С. Выготский использует термин «сотрудничество» как синоним социальных отношений, социального поведения или социального взаимодействия и противопоставляет термину «индивидуальное поведение» или «функция». Например, в работе «Орудие и знак в развитии ребенка» он пишет следующее: «Поведение (можно добавить и психические функции. — Прим. А. П.) человека — продукт развития более широкой системы, чем только система его индивидуальных функций, именно системы социальных связей

и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества... Анализ показывает, что всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения, перенесся внутрь психологической системы ребенка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения, изменяя лишь в основном свою ситуацию» [4: с. 31]. Таким образом, Л. С. Выготский трактует сотрудничество крайне широко, включая в него любые социальные формы взаимодействия и противопоставляя их индивидуальным формам активности. Сложно определенно судить о том, что именно осознается ребенком при таком понимании взаимодействия. Мы можем лишь предположить, что необходимым в этом случае становится осознание границы между собственной и чужой активностью, так как в противном случае становятся невозможными запрос на помощь и ее принятие, а также построение собственных деятельности и отношений.

В качестве одной из форм взаимодействия (со-действия) последователи Ж. Пиаже, в частности А.-Н. Перре-Клермон, считают кооперацию [11]. Она понимается как совместное осуществление детьми интеллектуальных операций в ходе решения задачи и предполагает способность *учитывать познавательную позицию* друг друга. Иными словами, кооперация основана на децентрации и социализации сознания ребенка. В соответствии с этим А.-Н. Перре-Клермон рассматривает кооперацию как определенный уровень развития взаимодействия [11].

Большинство авторов, обращающих внимание на проблемы сотрудничества и общения, отмечают важность этих процессов для психического развития ребенка. Так, общепризнано, что общение и социальные отношения играют ключевую роль в становлении и социализации личности [3–5; 9; 11; 17]. А.-Н. Перре-Клермон экспериментально доказывает, что взаимодействие с другими людьми выступает фактором, определяющим развитие интеллекта ребенка [11]. Ломов Б. Ф. указывает, что общение повышает общую мыслительную активность, обогащает способы мыслительной деятельности, способствует развитию обобщений [10: с. 132–135].

В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, М. И. Лисина, Е. Е. Кравцова, В. К. Зарецкий раскрывают роль общения со взрослым и сверстниками в формировании психологической готовности к школьному обучению и генезисе учебно-познавательных действий [6–9; 13; 15; 16].

А.-Н. Перре-Клермон, используя в экспериментах со школьниками задачи, аналогичные задачам Ж. Пиаже, и организуя ситуации их совместного решения в паре со сверстником, доказывает, что при этом у испытуемых значительно повышается уровень ответов по сравнению с индивидуальным выполнением заданий [11]. Кроме того, уровень ответов при совместном решении задач повышался не только у интеллектуально более слабых детей, но и у более сильных, что отвергает гипотезу об эффекте научения по механизму подражания. Согласно полученным данным более развитый ребенок не просто подтягивает более слабого, а оба они взаимно обогащают друг друга. Эту мысль можно сравнить с представлением Г. А. Цукерман о зоне ближайшего развития как пространстве возможностей, которое люди (в том числе сверстники) взаимно задают друг другу [15]. Отсюда возникает проблема условий такого взаимного обогащения. Ведь это происходит не всегда. Особое значение в когнитивном развитии А.-Н. Перре-Клермон придает социокогнитивному конфликту центрации, а не различиям между испытуемыми в уровнях развития [11: с. 47].

В. В. Рубцов также рассматривает кооперацию как источник умственного развития школьника [13]. Особое значение для развития понятийного мышления имеет взаимодействие ребенка со взрослым и сверстниками, благодаря которому происходит перестраивание схем интеллектуального действия. Последнее, в свою очередь, становится возможным вследствие взаимозаменяемости действий, выполняемых в сотрудничестве с другими детьми или взрослым. Автор также отмечает необходимость понимания *содержательной основы действий*, что предполагает осознание не только своей, но и чужой активности.

Г. А. Цукерман посвящает свои работы проблемам сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками [15; 16]. Основную задачу сотрудничества со взрослым автор видит в поддержании детской инициативы,

направленной как на освоение нового человеческого опыта (новых смыслов, целей, средств и способов действия), так и на новый способ построения человеческих взаимодействий [15; 16]. В отношении взаимодействия со сверстниками была экспериментально доказана большая эффективность совместных действий со сверстниками по сравнению с кооперацией со взрослым (учителем), для формирования умения отличать известное от неизвестного, т. е. действия оценки в структуре учебной деятельности [16].

В эмпирическом исследовании Е. Е. Кравцовой посредством формирующего эксперимента показана роль общения детей дошкольного возраста с окружающими (взрослыми и сверстниками) в формировании психологической готовности к школьному обучению, в частности к овладению учебной деятельностью [8]. Доказывается, что появление новой формы общения со взрослым — произвольно-контекстного (ориентация не на обстоятельства, а на *внеситуативные требования*, инструкции) — у дошкольников благоприятно сказывается на последующем школьном обучении, на возможности выделения и принятия учебных задач. Возникновение кооперативно-соревновательного вида общения со сверстниками, требующего *осознания их целей и действий*, эффективно подготавливает детей к совместной учебной деятельности и овладению общими способами учебных действий.

В работах В. К. Зарецкого, основанных на применении рефлексивно-деятельностного подхода в практике обучения и психологической коррекции детей с трудностями в обучении, высказывается мысль о важности формирования у ребенка субъектной позиции учащегося, основанной на рефлексивном отношении к своим *возможностям, успехам и неудачам* [6]. Такая позиция рассматривается как важный фактор обучаемости. Среди основных условий формирования субъектной позиции автор отмечает отношения сотрудничества ребенка и взрослого, совместную работу в зоне ближайшего развития, рефлексию совместной деятельности. Таким образом, на первый план в формировании субъектной позиции учащегося выносятся специфика сотрудничества взрослого и ребенка, способствующего созданию у него

осмысленного отношения к собственным возможностям и ошибкам, неудачам. Последние благодаря такому отношению превращаются в источник развития ребенка.

Г. Дениелс, ссылаясь на труды Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, Дж. Верча, подчеркивает значимость диалогического характера взаимодействия педагога с ребенком [23]. Лишь в этом случае их взаимодействие приобретает развивающий характер. Диалогический характер взаимодействия предполагает *осознание позиции*, голоса Другого и противопоставляется директивному обучению (*instruction*), в процессе которого транслируются знания, умения, навыки.

Обобщая сказанное относительно изученных различными авторами особенностей сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками, можно заключить, что практически во всех случаях особое значение придается умению ребенка осознать и учитывать позицию другого субъекта, определяющую характер и содержание его отношений и действий. Однако приведенные исследования не указывают на то, какими культурными средствами овладевает ребенок для репрезентации в сознании проявлений субъектности Другого на разных этапах онтогенеза. Для того чтобы разобраться в этом вопросе, обратимся к анализу исследований в рамках теорий развития социального понимания (*social understanding*) или теорий психического (*theory of mind*).

### Развитие социального понимания и его опосредствование у детей

Особое значение в теориях психического придается реальному взаимодействию ребенка с другими людьми в процессе общения и сотрудничества с ними [21; 22; 24; 25; 30 и др.]. Отмечается, что такое взаимодействие лежит в основе развития социального понимания.

Представители данного направления исследований отмечают важность способности понимать ментальные состояния других людей — намерения, состояния, позиции, отношения, мысли и др. — для успешной социализации [21–23; 25 и др.]. С развитием социального понимания дети становятся активными участниками социальных взаимодействий,

не просто реагируя на чужие воздействия, но и направляя внимание других людей [21; 22; 25]. Развитие социального понимания позитивно коррелирует с безопасной привязанностью к родителям [21; 22], качеством взаимодействия со сверстниками в дошкольном возрасте: уровнем сотрудничества в игре, социометрическим статусом, инициативностью, распознаванием эмоций партнера и снижением конфликтности детей [28]. Дж. Карпендейл и Ч. Льюис связывают социальное понимание с развитием управляющих функций (*executive functioning*) — планирования, целеполагания, контроля [21; 22]. Многие авторы полагают, что развитие детской игры является хорошим предиктором более сложного социального функционирования, лучшего распознавания эмоций и понимания других людей [25], что согласуется с позицией Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Е. О. Смирновой по отношению к детской игре как способу освоения человеческих смыслов и отношений, умения сотрудничать со сверстниками и понимать других людей [3; 5; 17].

Н. Димитрова, опираясь на данные эмпирического исследования, основанного на наблюдении за специально организованным взаимодействием ребенка в конце первого года жизни с матерью, приходит к выводу о том, что целенаправленная коммуникация возможна лишь при наличии разделяемого поля значений партнеров, т. е. одинакового понимания слов, жестов, символов [24]. На стадии доречевой коммуникации ключевое значение имеет использование жестов и предметов. Ж. Пиаже и его последователи встраивали использование ребенком жестов в прагматический контекст, т. е. рассматривали жесты как средство использования взрослого для достижения собственных целей (ребенок использует указательный жест, чтобы получить желаемый предмет) [11]. Взрослый понимается как орудие деятельности ребенка.

Однако такой подход не объясняет использования жестов для привлечения внимания взрослого к внешним объектам или событиям (например, совмещение предмета с линией взгляда взрослого), что в англоязычной психологии называется сонаправленным социальным вниманием, формирующимся в начале второго года жизни. В этом контексте

автор спрашивает: почему ребенок испытывает желание воздействовать на сознание (mind) другого? Ответить на этот вопрос можно, лишь признав то, что коммуникативные акты воспринимаются детьми как имеющие смысл (meaningful) и общение возможно лишь в разделяемом с другим человеком поле значений (смыслов). Внешние объекты выполняют функцию медиатора в ситуации коммуникации ребенка и взрослого, выступая предметом совместного внимания и носителем разделяемого на двоих значения [24: с. 83]. Эти объекты выполняют функцию связи двух сознаний (mind) (символическую функцию). В этом месте очевидно пересечение с теорией опосредствования Л. С. Выготского, к идеям которого и обращается автор.

Автор статьи ставит вопрос о том, *как мы узнаем, чего хочет автор жеста*, когда он пытается привлечь наше внимание к чему-то или жестами предлагает что-то сделать (например, ребенок передает матери кубик или она ему). Как происходит чтение чужих намерений, мыслей, состояний (mind-reading)? Дело в том, что многие примеры жестов (указания, давания) двойственны по содержанию, а следовательно, полисемантически, могут быть поняты по-разному. Главным здесь Н. Димитрова видит механизм порождения и разделения значений: ведь для того, чтобы мы смогли понять значение жестов друг друга, мы должны оказаться в едином разделяемом семантическом пространстве. Автор приходит к пониманию, что поле разделенных значений раньше всего обнаруживается в конце первого года жизни в отношении культурных, конвенциональных *способов употребления внешних предметов*. Если предмет одинаково используется разными людьми, то они на уровне жестов начинают понимать друг друга. Эти способы употребления и формируют разделяемое поле значений. Итоговый вывод согласуется с пониманием Д. Б. Элькониним роли совместно разделенной со взрослым предметной деятельности ребенка в период раннего детства, благодаря которой, во-первых, интериоризируются образцы предметных действий, во-вторых, осваиваются общеупотребительные значения слов и предметов и, в-третьих, устанавливается и поддерживается

психологическая связь ребенка со взрослым, который стоит за образцами предметных действий [17].

Дж. Карпендейл и Ч. Льюис, а также Ч. Ферниху, опираясь на труды Л. С. Выготского, особое значение в развитии способности к социальному пониманию придают диалогическому взаимодействию и речевому опосредствованию [21; 22; 25]. Согласно Дж. Карпендейлу и Ч. Льюису, в основе развития социального понимания лежит освоение слов и выражений, отражающих психические состояния людей [21; 22]. Ч. Ферниху предлагает диалогическую модель развития социального понимания, согласно которой в процессе диалогического взаимодействия ребенок интериоризирует смысловую позицию другого человека (взрослого) [25]. Содержание же диалога не имеет принципиального значения. В частности, Ч. Ферниху отмечает, что ребенок раньше, чем начнет понимать ментальные состояния других людей (обычно это происходит к четырем годам), начинает отражать их в своей речи. Важно также, что ребенок усваивает диалогическую природу речи в форме вопросов, просьб и ответов, которая находит выражение в эгоцентрических высказываниях уже на третьем году жизни. Диалогический характер высказываний ребенка свидетельствует о «присвоении» позиции взрослого, что с необходимостью предполагает учет различий в ментальных состояниях взрослого и самого ребенка. Обнаружена также связь между развитием социального понимания, интериоризованностью эгоцентрической речи и произвольной саморегуляцией (executive functioning) [25].

Таким образом, наиболее влиятельные теории, объясняющие развитие социального понимания у ребенка, особое значение придают *диалогическому* взаимодействию (как на речевом, так и на доречевом уровнях) ребенка и взрослого, а также его *опосредствованному* — языком, жестами, внешними предметами, графическими символами — характеру [21; 22; 24; 25; 30 и др.]. Данный вывод обращает нас к необходимости изучения и анализа проблемы онтогенеза сотрудничества в единстве с проблемой онтогенеза опосредствования (развития знаково-символической функции).

В рамках теории развития социального понимания выявлены *стадии онтогенеза социального понимания* (М. Томаселло, Дж. Карпендейл и Ч. Льюис, Ч. Фернихоу), которые на основании анализа представленных в литературе исследований овладения ребенком знаково-символическими формами мы можем соотнести с определенными культурными средствами сотрудничества (табл. 1) [21; 22; 24; 25; 27; 29; 30].

развития знаково-символической медиации в контексте субъект-субъектного взаимодействия.

Несмотря на многочисленные исследования развития социального понимания, выявленные данные и сделанные авторами выводы ставят новые проблемы. Во-первых, взаимодействие и коммуникация предполагают не только понимание ментальных состояний Другого, но и соотнесение его и своих

Таблица 1

Стадии развития социального понимания

Стадия	Характеристика стадии
Первая (к 9 месяцам)	Стадия восприятия интенционального субъекта предполагает опосредствование взаимодействия с другими индивидами <i>внешними объектами</i> и понимание их целей и намерений в отношении планируемого поведения или восприятия
Вторая (12–18 месяцев)	Вторая стадия предполагает направленность на разделение с другими эмоций, впечатлений, опыта деятельности. Ее достижение является необходимым условием диалогического сотрудничества и определяет возможность участия в коллективном познании. Одним из наиболее ярких примеров этой стадии является феномен сонаправленного социального внимания ( <i>joint attention</i> ). М. Томаселло и Ч. Фернихоу полагают, что ведущим средствами коммуникации на этих ранних доречевых стадиях являются жесты (следования, указания, давания и др.), <i>мимика и направление взгляда</i> [24; 25; 30]
Третья (18–36 месяцев)	Эта стадия связана с использованием ребенком речевой коммуникации. В возрасте 18–24 месяцев ребенок непосредственно просит то, что ему нужно, а в 24–36 месяцев использует речь, чтобы получить разрешение (согласие) взрослого [21; 22; 25]. Основным средством взаимодействия становится <i>естественный язык</i> [27; 29]
Четвертая (4–6 лет)	Стадия характеризуется восприятием Другого как ментального субъекта, обладающего пониманием реальности, отличным от собственного понимания ребенка. Ребенку к четырем годам становится доступным осознание различных точек зрения, он начинает понимать, что у другого человека имеются не совпадающие с его собственными желания, мысли, восприятие. В четыре года дети справляются с тестом на понимание психических состояний других людей ( <i>False Belief Test</i> ). К шести годам появляется понимание Другого как рефлексивного субъекта, который может осознавать свои состояния. Ч. Фернихоу отмечает, что ребенок учится понимать не только пространственную, но и смысловую позицию другого субъекта [25]. Достижение последней стадии представляется важным условием осознания ребенком субъектной реальности, так как позволяет расщепить в его сознании внешние проявления субъекта и его внутренние состояния (намерения, желания, мысли и т. п.). Такое расщепление обеспечивает понимание того, что поведение и высказывания Другого могут иметь скрытый смысл. В осознании ребенком Другого появляется двойная логика сосуществования внешних, доступных чувственному опыту его проявлений, и внутренней, субъектной, реальности. В этот период особое значение приобретает оперирование <i>графическими (визуальными) знаками-символами</i> [25; 27; 29]

Таким образом, на этапе дошкольного детства наблюдается определенная динамика овладения средствами репрезентации в сознании ребенка различных аспектов субъектной реальности другого человека. Между тем имеющиеся данные не дают полной картины

собственных состояний. С помощью *каких культурных средств становится возможным обнаружение, удержание, а главное — соотнесение в сознании ребенка внешних проявлений и внутренней смысловой позиции (намерений, желаний, целей, чувств, мыслей*



и др.) другого человека? Что может обеспечить связь двух сознаний и как можно повлиять на развитие данной способности? Возникает проблема средств такого соотнесения и условий его развития. Кроме того, в эмпирических исследованиях знаково-символические средства понимаются, как правило, как средства замещения предметов и предметных действий, встраиваясь в прагматический контекст их употребления. Однако возникает вопрос об их пригодности для осознания субъектной реальности Другого. Мы полагаем, что особое значение здесь приобретает иная и пока почти не изученная функция знаково-символических форм — выражения и понимания субъектной реальности, функция обращения индивидуального сознания к Другому.

Во-вторых, возникает вопрос о дальнейшем (после шести лет) развитии социального понимания. Несмотря на то, что существуют разработанные тесты для оценки уровня социального понимания у школьников и взрослых (Strange Stories test [26], Reading the Mind in the Eyes test [18]), эмпирические исследования носят скорее сравнительный характер (различия по полу, возрасту, детей и взрослых с нормальным развитием и синдромом Аспергера и т. п.), выявляя количественные, а не качественные различия изучаемых групп, по адекватности оценки ментальных состояний других людей. Такой подход оказывается малоприменим к решению практических задач по развитию социального понимания у детей, подростков и взрослых как с нормальным, так и с аномальным развитием.

## Заключение

Относительно изученных различными авторами особенностей взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками можно заключить, что практически во всех случаях особое значение придается умению ребенка понимать и учитывать позицию другого человека, представляющую собой смысловое единство и определяющую характер и содержание отношений и действий субъекта. Представленность Другого в сознании ребенка и развитие у него социального понимания является необходимым условием развития субъект-субъектного взаимодействия. Осознание субъектной реальности Другого напрямую связано с овладением различными знаково-символическими средствами. При этом практически не изученными в теориях развития субъект-субъектного взаимодействия и социального понимания остались вопросы, связанные с определением характера, конкретного типа средств, этапов и механизмов развития их опосредствования как при нормальном, так и при аномальном онтогенезе. Развитие знаково-символического опосредствования у детей в эмпирических исследованиях включено по преимуществу в прагматический контекст, делая акцент на изучении функции замещения предметов и предметных действий и исключая из анализа возможности выражения и фиксации в сознании субъектной реальности других людей.

## Литература

1. Бэксхёрст Д. О понятии опосредствования // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 61–66.
2. Вересов Н. Н. Анализируя понятие переживания: методологические и эмпирические аспекты // Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации: материалы международного симпозиума (27–28 июня 2016 г.). М.: МГППУ, 2016. С. 123–130.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / под ред. Д. Б. Эльконина // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2: Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
6. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
7. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 42–50.

8. **Кравцова Е. Е.** Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
9. **Лисина М. И.** Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
10. **Ломов Б. Ф.** Системность в психологии: избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 424 с.
11. **Перре-Клермон А. Н.** Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
12. **Поляков А. М.** Субъект и символ. Минск: БГУ, 2014. 255 с.
13. **Рубцов В. В.** Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
14. **Смирнова Е. О.** Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 5–15.
15. **Цукерман Г. А.** Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
16. **Цукерман Г. А.** Кооперация со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения // Новые исследования в психологии. 1984. № 2 (31). С. 23–27.
17. **Эльконин Д. Б.** Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 416 с.
18. **Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I.** The «Reading the mind in the Eyes» test revised version: a study with normal adults, and adults with asperger syndrome or high-functioning autism // Child psychology and psychiatry. 2001. № 42 (2). P. 241–251.
19. **Bodrova E., Leong D. J.** Tools of the mind: the Vygotsky approach to early childhood education. New Jersey: Pearson, 2007. 256 p.
20. **Bruner J.** Actual minds, possible worlds. London: Harvard University Press, 1986. 222 p.
21. **Carpendale J., Lewis C.** How children develop social understanding. Malden: Blackwell Publishing, 2006. 311 p.
22. **Carpendale J., Lewis C.** Constructing an understanding of the mind: The development of children's social understanding within social interaction // Behavioral and Brain Sciences. 2004. № 27. pp. 79–151.
23. **Daniels H.** Vygotsky and dialogic pedagogy // Cultural-historical psychology. 2014. Vol. 10. № 3. P. 19–29.
24. **Dimitrova N.** It takes more than mean-end differentiation to intentionally communicate in infancy. A semiotic perspective on early communication development // Cultural-Historical Psychology. 2013. № 3. P. 81–90.
25. **Fernyhough C.** Getting Vygotskian about theory of mind: mediation, dialog, and the development of social understanding // Developmental review. 2009. № 28. P. 225–262.
26. **Kaland N., Møller-Nielsen A., Smith L., Mortensen E.L., Callesen K., Gottlieb D.** The strange stories test: a replication study of children and adolescents with asperger syndrome // European child adolescent psychiatry. 2005. № 14. P. 73–82.
27. **McCune-Nicolich L.** Toward symbolic functioning structure of early pretend games and potential parallels with language // Child development. 1981. № 52. P. 785–797.
28. **McElwain N. L., Volling B. L.** Relating individual control, social understanding, and gender to child-friend interaction: a relationships perspective // Social development. 2002. № 11. P. 362–385.
29. **McMulle M. B., Darling C. A.** Learning from their mistakes: glimpses of symbolic functioning in two-and-a-half to three-year-old children // Early years. 2003. V. 23. № 1. P. 55–66.
30. **Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H.** Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition // Behavioral and brain sciences. 2005. № 28. P. 63–134.

## THE PROBLEM OF THE SUBJECT-SUBJECT INTERACTION DEVELOPMENT IN CHILD

*A. M. Polyakov,*  
BSU, Minsk, The Republic of Belarus

The subject-subject interaction development is associated with the problem of the representation of the Other in the mind of the child and his social understanding development. The problems of the content of awareness of the Other and the sign-symbolic tools of representation of subject reality are discussed.

The article analyzes research of the ontogeny of subject-subject interaction and social understanding of the child, which is proposed to be studied in unity with the problem of mastering the child by cultural tools of representation in his consciousness of the subject reality of the Other. A survey analysis of studies has shown that special importance is attached to the ability of the child to be aware of and take into account the semantic position of another subject, which determines the nature and content of his relations and actions. The stages of social understanding development in the period from birth to 6 years are described, which correspond with certain forms of mediation of subject-subject interaction: external objects, gestures, language, graphic (visual) signs-symbols. There is a predominance in the psychological studies of the pragmatic context of the understanding of mediation in children and an underestimation of the use of sign-symbolic forms for the conversion of individual consciousness to the subject reality of another person. The development of social understanding and the mediation of subject-subject interaction are not sufficiently studied in younger school age and adolescence.

*Keywords:* mental development of the child; higher mental functions; consciousness; subject-subject interaction; cooperation; social understanding; sign-symbolic mediation.

*For citation:* Polyakov A. M. The problem of the subject-subject interaction development in child // Systems psychology and sociology. 2017. № 4 (24). P. 42–52.

### Referenses

1. **Bakhurst D.** On the concept of mediation // Cultural-historical psychology. 2007. № 3. P. 61–66.
2. **Veresov N. N.** Analyzing the concept of experience: methodological and empirical aspects // Scientific School of L.S. Vygotsky: traditions and innovations: materials of the International Symposium (June 27–28, 2016). Moscow: FGBOU VSP MGPPU, 2016. P. 123–130.
3. **Vygotsky L. S.** Questions of childhood (developmental) psychology / ed. D. B. Elkonin // Vygotsky L. S. Collected works: in 6 vol. Vol. 4. Moscow: Pedagogika, 1984. P. 243–432.
4. **Vygotsky L. S.** Collected works: in 6 vol. / ed. A. M. Matyushkina. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 3: Problems of the development of the psyche. 368 p.
5. **Zaporozhets A. V.** Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2: The development of arbitrary movements. Moscow: Pedagogika, 1986. 296 p.
6. **Zaretsky V. K.** Zone of proximal development: what could not write Vygotsky... // Cultural-historical psychology. 2007. № 3. P. 96–104.
7. **Kravtsova E. E.** Cultural and historical foundations of the zone of proximal development // Psychological journal. 2001. № 4. P. 42–50.
8. **Kravtsova E. E.** Psychological problems of children's readiness for schooling. Moscow: Pedagogika, 1991. 152 p.
9. **Lisina M. I.** Problems of ontogeny of communication. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p.
10. **Lomov B. F.** Systematic in Psychology: selected psychological works. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of the NGO «MODEC», 2003. 424 p.
11. **Perre-Clermont A. N.** The role of social interactions in the development of children's intellect. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p.
12. **Polyakov A. M.** Subject and symbol. Minsk: BSU, 2014. 255 p.
13. **Rubtsov V. V.** Organization and development of joint actions in children in the learning process. Moscow: Pedagogy, 1987. 160 p.
14. **Smirnova E. O.** Formation of interpersonal relations in early ontogenesis // Questions of psychology. 1994. № 6. P. 5–15.
15. **Tsukerman G. A.** Child-adult interaction: the creation of zone of proximal development // Cultural-historical psychology. 2006. № 4. P. 61–73.
16. **Tsukerman G. A.** Cooperation with peers as a prerequisite for developmental education // New research in psychology. 1984. № 2 (31). P. 23–27.
17. **Elkonin D. B.** Mental development in childhood. Ed. D. I. Feldshteyn; 2-nd ed. Moscow: Pupil. «Institut prakticheskoy psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEC », 1997. 416 p.
18. **Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I.** The «Reading the mind in the Eyes» test revised version: a study with normal adults, and adults with asperger syndrome or high-functioning autism // Child psychology and psychiatry. 2001. № 42 (2). P. 241–251.

19. **Bodrova E., Leong D. J.** Tools of the mind: the Vygotsky approach to early childhood education. New Jersey: Pearson, 2007. 256 p.
20. **Bruner J.** Actual minds, possible worlds. London: Harvard University Press, 1986. 222 p.
21. **Carpendale J., Lewis C.** How children develop social understanding. Malden: Blackwell Publishing, 2006. 311 p.
22. **Carpendale J., Lewis C.** Constructing an understanding of the mind: The development of children's social understanding within social interaction // Behavioral and Brain Sciences. 2004. № 27. P. 79–151.
23. **Daniels H.** Vygotsky and dialogic pedagogy // Cultural-historical psychology. 2014. Vol. 10. № 3. P. 19–29.
24. **Dimitrova N.** It takes more than mean-end differentiation to intentionally communicate in infancy. A semiotic perspective on early communication development // Cultural-Historical Psychology. 2013. № 3. P. 81–90.
25. **Fernyhough C.** Getting Vygotskian about theory of mind: mediation, dialog, and the development of social understanding // Developmental review. 2009. № 28. P. 225–262.
26. **Kaland N., Møller-Nielsen A., Smith L., Mortensen E.L., Callesen K., Gottlieb D.** The strange stories test: a replication study of children and adolescents with asperger syndrome // European child adolescent psychiatry. 2005. № 14. P. 73–82.
27. **McCune-Nicolich L.** Toward symbolic functioning structure of early pretend games and potential parallels with language // Child development. 1981. № 52. P. 785–797.
28. **McElwain N. L., Volling B. L.** Relating individual control, social understanding, and gender to child-friend interaction: a relationships perspective // Social development. 2002. № 11. P. 362–385.
29. **McMulle M. B., Darling C. A.** Learning from their mistakes: glimpses of symbolic functioning in two-and-a-half to three-year-old children // Early years. 2003. V. 23, № 1. P. 55–66.
30. **Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H.** Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition // Behavioral and brain sciences. 2005. № 28. P. 63–134.

## РЕАЛЬНОЕ И ЗЕРКАЛЬНОЕ «Я» СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И ЗАДЕРЖАННЫМ ТЕМПОМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Л. Э. Семёнова,*

*В. Э. Семёнова,*

*Н. П. Шашкина,*

Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина,  
Нижний Новгород

В статье рассматриваются особенности некоторых составляющих «Я»-концепции детей старшего дошкольного возраста с разными темпами психического развития в зависимости от их положения в системе межличностных отношений в группе сверстников. Представлены результаты сравнительного анализа содержательных характеристик двух основных модальностей «Я»-концепции старших дошкольников с нормальным и задержанным темпом психического развития — «Я»-реального и «Я»-зеркального («Я» глазами сверстников и «Я» глазами родителей) с учетом степени их популярности в группе сверстников. Приводятся данные, иллюстрирующие общие и специфические особенности реального и зеркального «Я» старших дошкольников с нормальным и задержанным темпом психического развития и характер влияния на содержание этих модальностей межличностных отношений детей со сверстниками. В частности, констатируется факт особой значимости в системе реального и зеркального «Я» детей с задержкой психического развития характеристик, связанных с социальным принятием и социальным взаимодействием старших дошкольников, при отсутствии достоверных различий между испытуемыми, популярными и непопулярными в группе сверстников. Для сравнения у дошкольников с нормальным психическим развитием центральное место в системе реального и зеркального «Я» занимают интеллектуальные качества, а степень популярности ребенка среди сверстников оказывает существенное влияние на субъективную значимость в содержании этих модальностей характеристик, имеющих отношение к межличностному взаимодействию дошкольников. Зафиксирован ряд достоверно значимых различий между испытуемыми с нормальным и задержанным темпом психического развития, большинство из которых обнаружены в пользу детей с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* реальное «Я»; зеркальное «Я»; старшие дошкольники; задержка психического развития; популярность в группе сверстников.

*Для цитаты:* Семёнова Л. Э., Семёнова В. Э., Шашкина Н. П. Реальное и зеркальное «Я» старших дошкольников с нормальным и задержанным темпом психического развития // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 53–64.

### Введение

За последние годы в отечественной психологии существенно возрос интерес к личностному развитию разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с задержкой психического развития. Акцент с изучения специфики познания, когнитивных процессов и эмоционально-волевой сферы сместился в сторону исследования мотивационно-потребностной сферы и сферы самосознания, содержательного анализа особенностей процесса социализации личности и т. п. при разных вариантах дизонтогенеза [3; 4; 9–11; 13; 15; 16 и др.]. При этом накопленные в психологической науке данные со всей очевидностью подтверждают

факт неразрывного единства аффекта и интеллекта, культурно заданного и индивидуально своеобразного [6; 19], с одной стороны, и, с другой — положение о взаимообусловленности личностного и психического развития, когда социальное развитие личности ведет за собой развитие психическое, а то, в свою очередь, определяет полноценность развития социального [1; 7]. К тому же именно последняя идея выводит на постановку и обсуждение все новых и новых проблем, касающихся различных аспектов становления и функционирования личности в условиях дизонтогенеза [2–5; 8–13 и др.].

Известно, что одним из наиболее распространенных на сегодняшний день типов психического дизонтогенеза является задержка психического развития (ЗПР), имеющая, по оценкам

специалистов, достаточно высокий потенциал к компенсации психолого-педагогическими средствами [8; 18; 20 и др.].

В данной статье продолжается обсуждение проблемы содержательных аспектов «Я»-концепции старших дошкольников с ЗПР, начатое ранее в ряде предыдущих работ авторов. Однако в отличие от прошлых исследований, в центре которых была гендерная специфика некоторых составляющих «Я»-концепции [15; 16 и др.], настоящее исследование было посвящено изучению реального и зеркального «Я» детей с ЗПР в зависимости от степени их популярности в группе сверстников. При этом научный интерес авторов был связан с выявлением общего и специфического в становлении и содержании этих модальностей у старших дошкольников с нормальным и задержанным темпом психического развития. Иными словами, целью проведенного исследования стал содержательный анализ «Я»-реального и «Я»-зеркального («Я» глазами родителей, «Я» глазами сверстников) старших дошкольников с ЗПР с высоким и низким социометрическим статусом в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками (НПР).

В качестве основной гипотезы было сформулировано предположение о том, что модальности реального и зеркального «Я» старших дошкольников имеют некоторые содержательные особенности, зависящие от темпов психического развития и степени популярности в группе сверстников. В частности, в отличие от детей, популярных в группе сверстников, для дошкольников, непопулярных в группе сверстников, могут быть характерны более низкие показатели реального «Я» по шкалам, отражающим межличностные отношения, и зеркального «Я» («Я» глазами сверстников), однако такая тенденция прежде всего будет прослеживаться у дошкольников с НПР.

### Организация и методики исследования

Для проверки сформулированной гипотезы были использованы следующие методики: детский вариант социометрической процедуры «Секрет» и модифицированный вариант методики Дембо – Рубинштейн, предложенный В. Г. Щур («Лесенка»).

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 77 человек; из них: 32 ребенка с ЗПР — воспитанники групп коррекционной направленности (комбинированные группы для детей с ЗПР) и 45 детей с НПР.

На первом этапе эмпирического исследования проводилась социометрическая методика, с помощью которой определялся социометрический статус испытуемых, отражающий степень их принятия или популярности в группе сверстников. Первоначально на основе полученных результатов все дошкольники были распределены по четырем социометрическим статусам: «предпочитаемые», «принятые», «непринятые», «изолированные». Затем дети с социометрическими статусами «предпочитаемые» и «принятые» были объединены в категорию популярных в группе сверстников, а дети с социометрическими статусами «непринятые» и «изолированные» — в категорию непопулярных в группе сверстников.

При этом в ходе проведения социометрической процедуры с детьми, имеющими диагноз ЗПР, использовался упрощенный вариант методики «Секрет», при котором дети только делали свой выбор трех привлекательных сверстников без обоснования этого выбора и без элементов аутосоциометрического выбора.

На втором этапе эмпирического исследования проводилось изучение содержательных аспектов модальностей реального «Я» и зеркального «Я», для чего использовалась хорошо зарекомендовавшая себя в детской психологии методика Дембо – Рубинштейн в варианте «Лесенка».

Заметим, что эта методика имеет ряд достоинств, среди которых, в частности, следующие:

- доступность в работе с детьми дошкольного возраста [14], в том числе и для диагностики старших дошкольников с ЗПР, в чем авторы данной статьи убедились ранее, в ходе своих предварительных пилотных исследований;
- наличие возможностей для модификации, исходя из поставленных задач, возрастных и индивидуальных особенностей испытуемых, включая темп и уровень развития;
- валидность для изучения различных модальностей «Я»-концепции, в том числе

«Я»-реального и «Я»-зеркального и определения степени их расхождения [17].

В рамках проведенного исследования использовался вариант методики, включающий пять шкал, отражающих определенные личностные характеристики, а именно:

- 1) шкала интеллектуальных возможностей (в диапазоне «умный(ая) – глупый(ая)»);
- 2) шкала доброжелательности / доброты (в диапазоне «добрый(ая) – недобрый(ая)»);
- 3) шкала послушания (в диапазоне «послушный(ая) – непослушный(ая)»);
- 4) шкала социального принятия (в диапазоне «всем нравится – никому не нравится»);
- 5) шкала социального взаимодействия / общительности (в диапазоне «много друзей – мало друзей»).

Исследование проводилось в форме индивидуальной беседы, в которой применялся методический прием без игрушек и реальной лесенки, а с их заместителями в виде картинок. Каждому ребенку демонстрировался рисунок с изображением лесенки из шести ступенек и давалась следующая инструкция: «Представь, что на этой лесенке стоят все знакомые тебе девочки и мальчики. На самой нижней ступеньке (1) находятся самые глупые (недобрые, непослушные, которые никому не нравятся и т. п.) девочки и мальчики, на ступеньке выше (2) те, кто немного умнее (добрее послушнее и т. п.). Самые умные (добрые, послушные,

«Я»-зеркальном (глазами сверстников) и «Я»-зеркальном (глазами родителей). При этом номер ступеньки служил количественным показателем степени выраженности каждой из характеристик (шкал) всех изучаемых модальностей «Я»-концепции (диапазон от 1 до 6, где более высокий балл является отражением более высокой степени выраженности той или иной характеристики).

Для облегчения процедуры проведения и фиксации выбора дошкольников использовалась бумажная фигурка ребенка (схематичное изображение девочки или мальчика в зависимости от пола испытуемого). С помощью этой фигурки ребенок обозначал ту ступеньку, на которую он ставил себя сам и на которую, по его мнению, ставили его другие — сверстники и родители.

Результаты исследования подвергались статистической обработке с использованием *t*-критерия Стьюдента, с помощью которого выявлялась степень достоверности различий в содержательных характеристиках изучаемых модальностей «Я»-концепции старших дошкольников с ЗПР и НПР, популярных и непопулярных в группе сверстников.

### Результаты и их обсуждение

Итоги проведения социометрической процедуры нашли свое отражение в таблице 1.

Таблица 1

**Специфика принятия старших дошкольников с ЗПР и НПР в группе сверстников**

Дети с ЗПР		Дети с НПР	
популярные в группе сверстников (кол-во в %)	непопулярные в группе сверстников (кол-во в %)	популярные в группе сверстников (кол-во в %)	непопулярные в группе сверстников (кол-во в %)
56 (18 чел.)	44 (14 чел.)	67 (30 чел.)	33 (15 чел.)

которые всем нравятся, и т. п.) дети находятся на самой верхней ступеньке (6). Подумай и покажи ту ступеньку, на которой находишься ты» (фиксируется выбор ребенка — номер ступеньки). «На какую ступеньку тебя могут поставить ребята из твоей группы?» (фиксируется выбор). «А на какую ступеньку тебя бы поставили мама и папа?» (фиксируется выбор).

Всего каждый ребенок делал по три выбора, свидетельствующих о его «Я»-реальном,

Как можно видеть из представленной таблицы, абсолютное большинство детей — участников исследования оказались в числе популярных в группе сверстников. Так, среди дошкольников с ЗПР в общей сложности такие испытуемые составили 56%, а среди дошкольников с НПР — 67%. В свою очередь, в категорию непопулярных в группе сверстников попали 44% детей с ЗПР и 33% детей с НПР соответственно. При этом согласно

значению критерия Фишера ( $j = 0,98$ ) достоверно значимые различия в плане социального принятия со стороны сверстников между дошкольниками с ЗПР и НПР отсутствуют.

Иными словами, независимо от темпов психического развития положение большей части старших дошкольников в системе межличностных отношений в группе сверстников можно назвать вполне благополучным. Полагаем, что во многом такая ситуация обусловлена отношением к детям и их общению со сверстниками со стороны педагогов, в том числе особыми усилиями воспитателей по налаживанию контактов дошкольников и сплочению детского коллектива.

Однако вместе с тем, согласно дополнительно проведенным с целью уточнения и конкретизации результатов социометрии выборочным наблюдениям, социометрический статус старших дошкольников также оказался связан с некоторыми особенностями их поведения. В частности, в группу детей с ЗПР, популярных у сверстников, вошли дошкольники, для которых прежде всего были характерны отсутствие агрессивных проявлений и наличие доброжелательности, а у детей с НПР — те, кто обладали навыками конструктивного взаимодействия, способные увлечь и заинтересовать своих ровесников совместной деятельностью, при необходимости оказать им посильную помощь, самостоятельные, инициативные и готовые к сотрудничеству. Напротив, отличительными чертами детей с ЗПР, непопулярных среди сверстников, оказались гипертормозимость, склонность к агрессии, а у детей с НПР — помимо гипертормозимости, агрессивности и излишней враждебности еще и замкнутость, пассивность, избегание контактов, отсутствие умения принимать во внимание мнение и интересы окружающих.

С учетом выделенных по итогам проведения социометрической процедуры групп испытуемых на втором этапе эмпирического исследования осуществлялся сравнительный анализ содержательных характеристик реального и зеркального «Я» старших дошкольников с ЗПР и НПР в зависимости от степени их популярности в группе сверстников. Результаты этого анализа представлены в таблицах 2 и 3.

Характеризуя данные, зафиксированные в таблице 2, можно отметить следующее. Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что у старших дошкольников с ЗПР независимо от степени их популярности в группе сверстников по всем изучаемым модальностям самые высокие показатели наблюдаются по шкале социального взаимодействия / общительности и несколько реже по шкале социального принятия, т. е. практически все эти дети относят себя к тем, у кого много друзей, и при этом считают себя весьма привлекательными для других. В частности, согласно полученным данным, практически во всех случаях средние значения по этим шкалам оказываются больше, либо равны 5 баллам, за исключением социального принятия зеркального «Я» глазами других детей у дошкольников, популярных в группе сверстников.

Напротив, в отличие от испытуемых с ЗПР дошкольники с НПР демонстрируют в этом плане совсем другую тенденцию, иллюстрирующую зависимость показателей модальностей их реального и зеркального «Я» по шкалам социального принятия и социального взаимодействия от социометрического статуса. Так, если у детей, популярных в группе сверстников, одни из наиболее высоких баллов зафиксированы именно в отношении характеристик общительности и социального принятия, то у детей, непопулярных в группе сверстников, имеет место совсем иная картина, когда показатели общительности и социального принятия оказываются несколько ниже, чем по другим характеристикам реального и зеркального «Я».

Выходит, что в старшем дошкольном возрасте при условии нормального психического развития многие дети уже осознают свое положение в группе сверстников и отношение к себе других детей, чего еще совсем не наблюдается у дошкольников с задержанным темпом психического развития.

Вместе с тем нельзя не отметить и тот факт, что такое качество, как доброта, гораздо чаще всех других характеристик набирает наименьшее число баллов как по модальности реального «Я», так и по модальностям зеркального «Я» («Я» глазами сверстников и «Я» глазами родителей), причем это касается



Таблица 2

Содержательные характеристики реального и зеркального «Я» старших дошкольников с ЗПР и НПР, популярных и непопулярных в группе сверстников

Модальности	Испытуемые		Содержательные характеристики ( $X \pm \delta$ )				
			Интеллектуальные возможности (ум)	Послушание	Социальное принятие	Социальное взаимодействие / общительность	Доброта
Реальное «Я»	Дети с ЗПР	Популярные в группе сверстников	5,1 ± 0,82	5,1 ± 0,34	5,4 ± 0,54	5,6 ± 0,38	4,8 ± 0,96
		Непопулярные в группе сверстников	5,3 ± 0,47	5,3 ± 0,53	5,4 ± 0,21	5,5 ± 0,41	5,1 ± 0,44
	Дети с НПР	Популярные в группе сверстников	5,4 ± 0,36	4,9 ± 0,63	5,4 ± 0,27	5,3 ± 0,30	4,7 ± 0,74
		Непопулярные в группе сверстников	5,3 ± 0,29	5,1 ± 0,55	4,7 ± 1,06	4,4 ± 1,22	5,0 ± 0,85
Зеркальное «Я» (сверстники)	Дети с ЗПР	Популярные в группе сверстников	4,8 ± 0,63	5,0 ± 0,49	4,9 ± 0,72	5,1 ± 0,26	4,6 ± 1,03
		Непопулярные в группе сверстников	4,7 ± 0,71	4,6 ± 0,55	5,0 ± 0,24	5,1 ± 0,88	4,4 ± 0,61
	Дети с НПР	Популярные в группе сверстников	5,0 ± 0,78	4,9 ± 0,41	5,2 ± 0,63	5,2 ± 0,71	4,8 ± 0,86
		Непопулярные в группе сверстников	5,1 ± 0,46	4,4 ± 0,89	4,4 ± 1,16	4,7 ± 0,77	4,9 ± 0,35
Зеркальное «Я» (родители)	Дети с ЗПР	Популярные в группе сверстников	4,9 ± 0,74	5,0 ± 0,22	5,3 ± 0,28	5,5 ± 0,33	4,7 ± 1,18
		Непопулярные в группе сверстников	5,0 ± 0,60	5,2 ± 0,30	5,1 ± 0,57	5,4 ± 0,29	4,9 ± 0,98
	Дети с НПР	Популярные в группе сверстников	5,5 ± 0,35	5,0 ± 0,77	5,4 ± 0,46	5,2 ± 0,43	4,8 ± 0,81
		Непопулярные в группе сверстников	5,3 ± 0,47	5,2 ± 0,27	4,9 ± 0,53	4,6 ± 0,44	4,8 ± 1,02

не только детей с ЗПР, но и дошкольников с НПР, популярных в группе сверстников.

Вполне вероятно, что такого рода самовосприятие испытуемых во многом соответствует реалиям современной действительности, когда гораздо больше ценится ум, личная успешность, умение производить нужное впечатление, а также наличие друзей, к которым при необходимости можно обратиться за помощью, тогда как доброта в лучшем случае отходит на второй план и становится менее значимой личностной характеристикой. Более того, иногда ее даже рассматривают как помеху на пути личного успеха (как сказала одна из мам испытуемых: «Доброта сегодня не в почете, она больше мешает, чем помогает, поскольку добрым быть не выгодно»).

И, как следствие, сложившаяся культурная ситуация не может не находить своего отражения в практикуемых подходах к воспитанию современных детей.

Иными словами, полученные в исследовании результаты косвенным образом свидетельствуют о некоторых педагогических ориентирах в воспитании детей дошкольного возраста в плане задаваемых им образцов и моделей для подражания, что может рассматриваться как определенные зоны риска в процессе становления личности подрастающего поколения в плане их духовно-нравственного развития.

Если же говорить о том, какие именно качества чаще всего приписывают себе старшие дошкольники, то у детей с ЗПР кроме

## Сравнительный анализ содержательных характеристик «Я»-реального и «Я»-зеркального старших дошкольников с ЗПР и НПР, популярных и непопулярных в группе сверстников

Модальности	Испытуемые	Содержательные характеристики ( <i>t</i> -критерий Стьюдента)				
		Интеллектуальные возможности (ум)	Послушание	Социальное принятие	Социальное взаимодействие, общительность	Доброга
Реальное «Я»	Дети с ЗПР, популярные и непопулярные в группе сверстников	0,87	1,23	0	0,71	1,2
	Дети с НПР, популярные и непопулярные в группе сверстников	1,01	1,10	<b>2,51</b> ( $p \leq 0,05$ ) П	<b>2,82</b> ( $p \leq 0,01$ ) П	1,17
	Популярные в группе сверстников дети с ЗПР и НПР	1,50	1,25	0	<b>3,00</b> ( $p \leq 0,01$ ) ЗПР	0,38
	Непопулярные в группе сверстников дети с ЗПР и НПР	0	1,00	<b>2,50</b> ( $p \leq 0,05$ ) ЗПР	<b>3,30</b> ( $p \leq 0,01$ ) ЗПР	0,40
Зеркальное «Я» (сверстники)	Дети с ЗПР, популярные и непопулярные в группе сверстников	0,42	<b>2,15</b> ( $p \leq 0,05$ ) П	0,55	0	0,67
	Дети с НПР, популярные и непопулярные в группе сверстников	0,56	<b>2,08</b> ( $p \leq 0,05$ ) П	<b>2,50</b> ( $p \leq 0,05$ ) П	<b>2,10</b> ( $p \leq 0,05$ ) П	0,55
	Популярные в группе сверстников дети с ЗПР и НПР	0,95	0,73	1,50	0,70	0,69
	Непопулярные в группе сверстников дети с ЗПР и НПР	1,81	0,74	2,00	1,33	<b>2,68</b> ( $p \leq 0,05$ ) НПР
Зеркальное «Я» (родители)	Дети с ЗПР, популярные и непопулярные в группе сверстников	0,42	<b>2,10</b> ( $p \leq 0,05$ ) Н	1,21	0,9	0,52
	Дети с НПР, популярные и непопулярные в группе сверстников	1,46	1,27	<b>3,12</b> ( $p \leq 0,01$ ) П	<b>4,28</b> ( $p \leq 0,001$ ) П	0
	Популярные в группе сверстников дети с ЗПР и НПР	<b>3,26</b> ( $p \leq 0,01$ ) НПР	0	0,93	<b>2,72</b> ( $p \leq 0,01$ ) ЗПР	0,31
	Непопулярные в группе сверстников дети с ЗПР и НПР	1,5	0	0,98	<b>5,81</b> ( $p \leq 0,001$ ) ЗПР	0,27

Примечание. П — статистически значимые различия в пользу детей, популярных в группе сверстников; Н — статистически значимые различия в пользу детей, непопулярных в группе сверстников.

общительности это еще и послушание, в то время как у детей с НПП такой характеристикой является прежде всего ум, а у непопулярных в группе сверстников еще и послушание, по-видимому, как компенсация их низких показателей по шкалам социального принятия и социального взаимодействия.

Для уточнения выявленных тенденций и проверки сформулированной в исследовании гипотезы был проведен сравнительный анализ содержательных характеристик реального и зеркального «Я» испытуемых с учетом темпа их психического развития и степени популярности в группе сверстников с использованием *t*-критерия Стьюдента. При этом были выделены две основные линии анализа, а именно: сравнение показателей по каждому из аспектов реального «Я» и зеркального «Я» («Я» глазами сверстников и «Я» глазами родителей) у детей с ЗПП и НПП с разной степенью популярности в группе сверстников и у дошкольников, популярных и непопулярных в группе сверстников, с разными темпами психического развития. Результаты сравнительного анализа нашли свое отражение в таблице 3.

По итогам проведенного сравнительного анализа были установлены некоторые достоверно значимые различия как между детьми с ЗПП и НПП, так и у каждой из этих категорий испытуемых между детьми, популярными и непопулярными в группе сверстников.

В частности, как можно видеть из представленных в таблице 3 данных, в содержании реального «Я» старших дошкольников зафиксировано сразу несколько статистически значимых различий в пользу испытуемых с диагнозом ЗПП, а именно: по шкале социального взаимодействия, причем и в группе испытуемых, популярных среди сверстников, и в группе испытуемых, непопулярных среди сверстников ( $t = 3,0$  при  $p \leq 0,01$  и  $t = 3,3$  при  $p \leq 0,01$  соответственно), а также по шкале социального принятия у детей, непопулярных в группе сверстников ( $t = 2,5$  при  $p \leq 0,05$ ). Другими словами, все достоверные различия констатированы только в пользу детей с ЗПП, а это значит, что их реальное «Я» носит более позитивный характер, нежели у их сверстников с НПП.

Кроме того, обнаружены и некоторые статистически значимые различия в группе дошкольников с НПП между испытуемыми с разной степенью популярности, касающиеся характеристик, отражающих межличностные отношения дошкольников, которые оказались исключительно в пользу популярных среди сверстников детей (социальное принятие:  $t = 2,51$  при  $p \leq 0,05$ ; социальное взаимодействие:  $t = 2,82$  при  $p \leq 0,05$ ). Этот факт служит наглядным подтверждением одного из положений сформулированной в исследовании гипотезы.

В свою очередь, в содержании зеркального «Я» («Я» глазами сверстников) были выявлены статистически значимые различия, большая часть которых касалась дошкольников с разной степенью популярности в группе сверстников, при этом во всех случаях эти различия были в пользу детей, популярных среди сверстников.

Так, и у дошкольников с ЗПП, и у дошкольников с НПП установлено наличие достоверно значимых различий по шкале послушания ( $t = 2,15$  при  $p \leq 0,05$  и  $t = 2,08$  при  $p \leq 0,05$  соответственно), что позволяет говорить о том, что именно дети, популярные среди сверстников, склонны относить себя к числу тех, кого другие дошкольники считают очень послушными. К тому же, поскольку послушание так или иначе вписывается в контекст межличностных отношений детей дошкольного возраста, констатированные различия также могут служить подтверждением одного из частных аспектов гипотезы.

Более того, судя по полученным данным, как и предполагалось, у детей с НПП наблюдаются более высокие показатели «Я»-зеркального глазами сверстников по шкалам, отражающим межличностные отношения дошкольников, среди которых привлекательность для других ( $t = 2,5$  при  $p \leq 0,05$ ) и общительность ( $t = 2,1$  при  $p \leq 0,05$ ).

Что же касается различий в содержательных характеристиках зеркального «Я» («Я» глазами сверстников) между детьми, популярными и непопулярными в группе сверстников, то, как можно видеть из таблицы 3, они имеют место только в одном случае, а именно: по шкале доброжелательности в пользу дошкольников с НПП ( $t = 2,68$  при  $p \leq 0,05$ ).

Если же говорить о содержании модальности зеркального «Я» («Я» глазами родителей), которое служит иллюстрацией мнения старших дошкольников относительно того, какими их видят родители, то здесь также было обнаружено несколько статистически значимых различий. При этом обращает на себя внимание тот факт, что чаще всего эти различия касаются характеристик социального взаимодействия, в плане которых констатированы различия в пользу детей с ЗПР (у испытуемых, популярных в группе сверстников:  $t = 2,72$  при  $p \leq 0,01$ ; у испытуемых, непопулярных в группе сверстников:  $t = 5,81$  при  $p \leq 0,001$ ) и в пользу популярных в группе сверстников у испытуемых с НПР ( $t = 4,28$  при  $p \leq 0,001$ ).

Вместе с тем к сказанному можно также добавить наличие достоверно значимых различий у детей с НПР по шкале социального принятия в пользу старших дошкольников, популярных в группе сверстников ( $t = 3,12$  при  $p \leq 0,01$ ), а у детей с ЗПР по шкале послушания в пользу старших дошкольников, непопулярных в группе сверстников ( $t = 2,1$  при  $p \leq 0,05$ ). Иными словами, с одной стороны, здесь снова находит подтверждение предположение о зависимости показателей характеристик основных модальностей «Я»-концепции, имеющих отношение к межличностному взаимодействию дошкольников, от степени популярности ребенка в группе сверстников, а с другой — есть все основания говорить о действии у детей с ЗПР, непопулярных в группе сверстников, компенсаторных механизмов в плане приписывания себе такой, обычно поощряемой взрослыми, в том числе и родителями, характеристики, как послушание.

И, наконец, еще один весьма любопытный факт, который свидетельствует о том, что в отличие от дошкольников с ЗПР, по мнению их сверстников с НПР, родители считают их достаточно умными и сообразительными ( $t = 3,26$  при  $p \leq 0,01$ ), что может вполне соответствовать реальности, хотя по полученным данным такого рода тенденция наблюдается только в группе детей, пользующихся популярностью среди сверстников.

Таким образом, резюмируя изложенное выше, можно утверждать, что в большинстве

своем старшие дошкольники с ЗПР склонны считать, что они вполне устраивают своих родителей в плане общительности, тогда как дошкольники с НПР, и прежде всего популярные в группе сверстников, полагают, что родители высоко оценивают их интеллектуальные возможности.

## Заключение

Итак, к концу дошкольного возраста в «Я»-концепции детей намечается четкая дифференциация модальностей реального и зеркального «Я», каждая из которых имеет свое содержание. При этом их становление зависит от темпов общего психического развития дошкольников, что, в частности, находит отражение в характере интерпретации детьми отношения к себе окружающих, причем не только значимых взрослых (родителей), но и сверстников. Правильное понимание своего положения в системе межличностных связей в группе сверстников в старшем дошкольном возрасте оказывается доступно только детям с НПР, тогда как у детей с ЗПР большей частью имеет место неадекватное восприятие некоторых своих качеств и реального социального принятия со стороны сверстников. Если при НПР степень популярности ребенка в группе сверстников оказывает существенное влияние на характер содержания тех аспектов реального и зеркального «Я», которые отражают особенности межличностных отношений в детской группе, то при наличии ЗПР такое влияние практически не прослеживается.

В целом проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Ведущее место в системе реального «Я» детей с ЗПР занимают характеристики, связанные с межличностными отношениями старших дошкольников, и в первую очередь качество общительности, свидетельствующее о возможности иметь много друзей, тогда как качество доброты занимает в этой системе последнее место. При этом выявленная тенденция абсолютно никак не зависит от степени популярности ребенка в группе сверстников.

2. Практически аналогичным с содержанием реального «Я» детей с ЗПР оказывается и содержание их зеркальных «Я» («Я» глазами сверстников и «Я» глазами родителей), где также, с одной стороны, присутствует ярко выраженное преобладание характеристик социального принятия и социального взаимодействия при одновременном отходе на последний план значений по шкале доброжелательности, а с другой — имеет место отсутствие достоверных различий между испытуемыми, популярными и непопулярными в группе сверстников.

3. Согласно полученным в исследовании данным степень популярности в группе сверстников у дошкольников с ЗПР влияет только на их зеркальное «Я» в плане послушания, что, в свою очередь, находит проявление в тенденции, при которой дети, популярные в группе сверстников, начинают приписывать себе более высокие оценки со стороны сверстников, тогда как дети, непопулярные в группе сверстников, приписывают себе на порядок более высокие оценки со стороны родителей.

4. В отличие от дошкольников с ЗПР их сверстники с НПР особый акцент в своем реальном «Я» делают на интеллектуальных возможностях, что достаточно ярко прослеживается независимо от степени их популярности в детской группе. Однако, что касается характеристик, имеющих отношение к межличностному взаимодействию дошкольников с НПР, то здесь уже четко прослеживается зависимость от степени популярности ребенка в группе сверстников, о чем свидетельствуют достоверно значимые различия по шкалам социального принятия и социального взаимодействия в пользу детей с высокой популярностью среди своих сверстников.

5. В содержании зеркального «Я» детей с НПР лидирующие позиции по-прежнему занимает качество ума и в ряде случаев («Я»-зеркальное глазами сверстников у дошкольников с высокой степенью популярности в группе сверстников) характеристики социального принятия и социального взаимодействия. При этом, так же как и у детей с ЗПР, одни из самых низких значений зафиксированы по качеству доброты, что особенно ярко наблюдается у дошкольников, популярных в группе сверстников.

6. Относительно всех изученных модальностей дошкольников с НПР был констатирован факт существенного влияния на содержательные аспекты реального и зеркального «Я» степени популярности детей в группе сверстников, что, в частности, обнаруживает себя в плане наличия достоверно значимых различий по характеристикам социального принятия и социального взаимодействия, а также качеству послушания в зеркальном «Я» глазами сверстников исключительно в пользу испытуемых, с высокой популярностью среди сверстников.

7. Результаты проведенного сравнительного анализа убедительно свидетельствуют о наличии целого ряда достоверно значимых различий между дошкольниками с ЗПР и НПР, которые в большинстве случаев обнаружены в пользу детей с ЗПР и в основном касаются характеристик реального «Я» (шкалы социального принятия и социального взаимодействия) и зеркального «Я» глазами родителей (шкала социального взаимодействия). Это дает основание говорить о том, что именно дети с ЗПР считают себя более успешными в выстраивании социальных связей, хотя это далеко не всегда соответствует действительности, особенно у испытуемых с низкой популярностью в группе сверстников. В свою очередь дошкольники с НПР демонстрируют свое преимущество только в двух случаях: в системе зеркального «Я» глазами родителей по шкале интеллектуальных возможностей в группе испытуемых, пользующихся популярностью у других детей, и в системе зеркального «Я» глазами сверстников по шкале доброжелательности в группе испытуемых, непопулярных среди своих ровесников.

Таким образом, обобщая все изложенное выше, можно говорить о том, что сформулированная в исследовании гипотеза нашла свое подтверждение. Иными словами, полученные результаты позволили убедиться в том, что содержание реального и зеркального «Я» старших дошкольников с ЗПР и НПР характеризуется как общими, так и специфическими особенностями, которые обусловлены темпом их психического развития и в некоторой степени их межличностными отношениями с ближайшим социальным окружением, точнее популярностью ребенка в группе сверстников, что в первую очередь имеет место у детей с НПР.

## Литература

1. **Анцыферова Л. И.** Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М.: Наука, 1989. С. 426–433.
2. **Белопольская Н. Л.** Диагностика психологического неблагополучия детской и подростковой личности и перспективы жизненного пути // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2013. № 2 (13). С. 59–66.
3. **Белопольская Н. Л.** Самосознание проблемных подростков: монография / Институт психологии РАН. М.: Когито-Центр, 2013. 332 с.
4. **Валявко С. М.** Анализ формирования самооценки старших дошкольников // Системная психология и социология. 2016. № 3 (19). С. 5–11.
5. **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** Ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста с нарушенным и нормативным речевым развитием. М.: Буки Веди, 2013. 143 с.
6. **Выготский Л. С.** Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. М.: МГУ, 1982. С. 161–165.
7. **Выготский Л. С.** Основы дефектологии // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1984. 368 с.
8. **Инденбаум Е. Л.** Роль социокультурных условий в генезе легкого психического недоразвития // Дефектология. 2008. № 3. С. 3–10.
9. **Инденбаум Е. Л.** Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 353 с.
10. **Коробейников И. А.** Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1997. 323 с.
11. **Королева Ю. А.** Роль социальных потребностей в развитии социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии // Дефектология. 2016. № 3. С. 26–36.
12. **Кулагина И. Ю., Поляков Е. А.** Социальная депривация и дизонтогенез как условия развития личности подростка // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 61–74.
13. **Литовченко И. С.** Особенности самосознания подростков, имеющих в анамнезе задержку психического развития церебрально-органического генеза // Дефектология. 2015. № 5. С. 59–65.
14. **Семёнова Л. Э.** Половые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1999. 267 с.
15. **Семёнова Л. Э.** Особенности вербальной самопрезентации детей с ЗПР как гендерных субъектов // Дефектология. 2008. № 4. С. 25–32.
16. **Семёнова Л. Э., Шашкина Н. П.** Гендерная специфика идеального и антиидеального Я детей 7 лет с задержкой психического развития // Дефектология. 2014. № 5. С. 34–45.
17. **Талакова Е. А.** Гендерные особенности Я-концепции в процессе личностного становления детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2012. 186 с.
18. **Ульянова У. В., Лебедева О. В.** Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: Академия, 2005. 176 с.
19. **Фельдштейн Д. И.** Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 26–37.
20. **Шутова Н. В., Кисова В. В.** Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной площадке (из опыта работы нижегородской школы специальной психологии) [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2017. № 1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/eksperimentalnye-ploshchadki-ot-eksperimenta-k-obr/>

**THE «REAL ME» AND «ME THROUGH THE EYES OF OTHERS»  
IN OLDER PRESCHOOLERS WITH NORMAL AND IMPAIRED RATE  
OF MENTAL DEVELOPMENT**

*L. E. Semenova,*

*V. E. Semenova,*

*N. P. Shashkina,*

Nizhny Novgorod State Pedagogical Minin University,  
Nizhny Novgorod

The article discusses the features of some components of self-concept of senior preschool age children with different rates of mental development depending on their position in the system of interpersonal relations in a group of peers. The article presents the results of a comparative analysis of the content characteristics of the two main modalities of self-concept of preschool children with normal and delayed mental development pace — «real me» and «me through the eyes of others» («me in the eyes of peers» and «me in the eyes of parents») based on their popularity in peer group. Data are given to illustrate general and specific features of the «real me» and «me through the eyes of others» of senior preschool children with normal and delayed mental development pace and character of influence on the content of these modalities of interpersonal relations of children with their peers. In particular, the stated fact is of particular importance in the system of real and mirror «me» children with mental retardation characteristics associated with social acceptance and social interaction of senior preschool children, with no significant differences between the subjects, popular and unpopular in the peer group. For comparison in preschool children with normal mental development of the Central place in the system of real and mirror «me» is an intellectual quality, and the degree of popularity of the child among peers has a significant influence on the subjective importance of the content of these modalities characteristics relevant to interpersonal interaction of preschool children. Fixed a number of reliably significant differences between subjects with normal and impaired rate of mental development, most of which were found in favor of children with mental retardation.

*Keywords:* real me; me through the eyes of others; older preschoolers; mental retardation; popularity in the peer group.

*For citation:* Semenova L. E., Semenova V. E., Shashkina N. P. The «real me» and «me through the eyes of others» in older preschoolers with normal and impaired rate of mental development // Systems psychology and sociology. 2017. № 4 (24) P. 53–64.

**References**

1. **Antsyferova L. I.** Psychology of formation and development of personality // People in the Sciences. M.: Science, 1989. P. 426–433.
2. **Belopolskaya N. L.** Diagnosis of psychological distress of child and adolescent personality and perspectives of life's journey // Mental health issues of children and adolescents. 2013. № 2 (13). P. 59–66.
3. **Belopolskaya N. L.** The consciousness of troubled Teens: a monograph. M.: Kogito-Tsentr, Institute of psychology of Russian Academy of Sciences, 2013. 332 p.
4. **Valyavko S. M.** Analysis of self-esteem formation of senior preschool children // Systemic psychology and sociology. 2016. V. 19. № 3. P. 5–11.
5. **Valyavko S. M., Averyanova E. V.** Value orientation of children of senior preschool age with abnormal and normative speech development. M., 2013.
6. **Vygotsky L. S.** The development of the personality and Outlook of the child // Psychology of personality. Texts / Under the editorship of U. B. Gippenreiter, A. A. Bubbles. M.: MSU, 1982. P. 161–165.
7. **Vygotsky L. S.** The fundamentals of defectology: the collected works. V. 5. M.: Pedagogics, 1984. 368 p.
8. **Indenbaum E. L.** The role of socio-cultural conditions in the Genesis of lung mental underdevelopment // Defectology. 2008. № 3. P. 3–10.
9. **Indenbaum E. L.** Psychosocial development of adolescents with mild forms of intellectual insufficiency: dis. ... doctor psihol. sciences. M., 2011. 353 p.

10. **Korobeynikov I. A.** Features of socialization of children with mild mental underdevelopment: dis. ... doctor psihol. sciences. M., 1997. 323 p.
11. **Koroleva U. A.** The role of social needs in the development of socio-psychological competence of adolescents with developmental disabilities // Defectology. 2016. № 3. P. 26–36.
12. **Kulagina I. U., Polyakov E. A.** Social deprivation and dysontogenesis as a condition of development of the personality of the teenager // Cultural-historical psychology. 2011. № 3. P. 61–74.
13. **Litovchenko I. S.** Identities of adolescents with a history of mental retardation, cerebral organic Genesis // Defectology. 2015. № 5. P. 59-65.
14. **Semenova L. E.** Sex relations, self-assessment and claims in the personal development of children of senior preschool age: dis. ... cand. psihol. sciences. N. Novgorod, 1999. 267 p.
15. **Semenova L. E.** Features of verbal self-presentation of children with DSD as gender of the subjects // Defectology. 2008. № 4. P. 25–32.
16. **Semenova L. E., Shashkin N. P.** Gender specificity antialiasing perfect and I'm 7 years old children with mental retardation // Defectology. 2014. № 5. P. 34–45.
17. **Talanova E. A.** Gender peculiarities of self-concept in the process of personality formation of children of younger school age: dis. ... cand. psihol. sciences. N. Novgorod, 2012. 186 p.
18. **Ulenkova U. V., Lebedeva O. V.** The organization and content of the special psychological help to children with problems in development. M.: Academy, 2005. 176 p.
19. **Feldshtein D. I.** Psychological regularities of social development of personality in ontogenesis // Voprosy Psichologii. 1985. № 6. P. 26–37.
20. **Shutova N. V., Kisova V. V.** Experimental platform: from experiment to educational space (experience of Nizhny Novgorod school of psychology) [Electronic resource] // Bulletin of the Minin University. 2017. № 1. Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/eksperimentalnye-ploshchadki-ot-eksperimenta-k-obr/>



## СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕНИЯ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ<sup>1</sup>

*К. Качоровска-Брей,*

*С. Милевски,*

Гданьский университет, Гданьск,

Польша

Изменения, наступающие с возрастом в поведении пожилых людей, касаются также и общения. Меняется не только речь данной группы людей, но и манера общения других людей с ними. Эйджизм, т. е. дискриминация по возрасту, восприятие пожилого возраста и пожилых людей, основанное на предубеждениях и негативных стереотипах, также отражается в манере нашего общения со старшими. В статье авторы описывают часто встречающийся лингвистический феномен, называемый *secondary baby talk* — вторичный детский лепет. Он предполагает упрощенную передачу информации, сюсюканье как будто с ребенком. Такая манера общения основана на убеждении, что пожилой человек вследствие снижения сенсорных и когнитивных функций не может понимать сложно структурированные или сложные смысловые высказывания. Авторы выделяют лингвистические признаки, вокальные и невербальные аспекты данной манеры общения, а также обращают внимание на феномен так называемой благожелательной (доброжелательной) конспирации. Это особая манера речи, которая направлена на облегчение участия собеседника в разговоре и понимании его содержания, а также на защиту его от проявления сниженных функций.

*Ключевые слова:* старение; старость; старческая речь; вторичный детский лепет.

*Для цитаты:* Качоровска-Брей К., Милевски С. Социолингвистические аспекты общения с пожилыми людьми // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 65–75.

### Введение

«Старение и старость в перспективе индивидуального жизненного цикла были известны человечеству с самого начала; однако наблюдаемый в настоящее время демографический процесс старения общества является новым явлением» [16: р. 22]. Демографические изменения, отмеченные в мире, прежде всего в экономически развитых странах, отражены в таких выражениях, как “седеющее общество” или, как пишут журналисты, “седое цунами”» [15: р. 11]. Действительно, число людей преклонного возраста значительно возрастает по сравнению с числом молодых людей. Конечно, эти изменения отмечены в разных странах в разной степени, но Европа считается самым «старым» континентом [32: с. 16], ситуация, которая может быть кратко сформулирована: «Европа седеет» [18: р. 1]. В 2009 году средний возраст европейского населения составлял 40 лет, что на 12 лет выше среднего возраста в мире и на 21 год выше, чем средний возраст,

отмечаемый у африканского населения. Немного более «молодым» континентом является Северная Америка [18: с. 3]. В 2000 году только около 17 % европейцев были старше 65 лет. В 2025 году этого возраста достигнут около 25 % европейцев [32: с. 16]. Характерным является тот факт, что прирост населения Европы выглядит очень скромным по сравнению с другими континентами. В то время как в 1960 году население Европы составляло 20 % мирового населения, в 2015 году его доля была снижена до 10 % [31: с. 19]. Процентная доля пожилых людей в населении отдельных континентов, разделенных на возрастные группы 65 лет и старше и 80 лет и старше, представлена в таблице 1.

Демографические изменения также связаны с удлинением средней продолжительности жизни. Согласно прогнозам Польского статистического управления, человек, родившийся в 2050 году, будет жить в среднем 81,1 года, что на 9 лет больше, чем в 2013 году, тогда как средняя продолжительность жизни женщин составит 87,5 года, т. е. на 6,4 года

<sup>1</sup> Перевод с английского — Е. А. Подосёнова, кандидат педагогических наук.

Таблица 1

Люди в возрасте 65 лет и старше и 80 лет и старше (данные представлены в %)

Местоположение населения	Средний возраст	% населения в возрасте	
		65 лет и старше	80 лет и старше
Европа	40	16 %	4 %
Северная Америка	37	13 %	4 %
Океания	32	11 %	3 %
Азия	28	7 %	1 %
Латинская Америка и Карибские острова	27	7 %	2 %
Африка	19	3 %	0 %
Всего в мире	28	8 %	2 %

Источник. ООН, 2009 [18: с. 3].

больше, чем сейчас. Следовательно, увеличивается продолжительность жизни людей, которые в 2050 году будут в возрасте 65 лет и старше [31: с. 36–37].

Процесс старения в Европе сопряжен с различными последствиями, включая социальные и экономические. Судьба пожилых людей (старше 85 лет) будет зависеть, с одной стороны, от инфраструктурной поддержки этой социальной группы, а с другой стороны, от моделей ухода за пожилыми людьми, разработанных в конкретных странах [8]. Покрытие расходов на демографические изменения станет очень сложным, так как в 2013 году число людей в возрасте профессиональной деятельности было равным числу людей в до- и послепродуктивном возрасте. Вследствие этого явления «после 2013 года экономическое бремя старости будет больше, чем расходы, связанные с воспитанием детей и молодежи» [34: с. 25].

### Стереотипное восприятие возраста

Старение, несмотря на то, что оно является частью человеческого развития и естественной стадией жизни, происходит очень разнообразно. «Без преувеличения можно утверждать, что каждый человек стареет в своем собственном, индивидуальном порядке, по своему усмотрению» [31: с. 34]. Однако среди этого разнообразия можно увидеть определенные закономерности и тенденции. Без сомнения, одна из них — это изменения в языковом общении, отмеченные у людей преклонного возраста, а также особенности в манере общения молодых с пожилыми людьми. Таким образом, изменения

могут быть отмечены как в речи пожилых людей, так и в речи, адресованной им [15: с. 400]. В этой статье авторы хотели бы сосредоточиться на последнем из вышеупомянутых вопросов.

Изменения, которые более или менее сознательно инициируются взрослым, общающимся со старшим, оказываются результатом укоренившейся убежденности в том, что важной особенностью старости являются «инволюционные» изменения, которые происходят с возрастом, т. е. растущие трудности и проблемы различного характера, приводящие к ограничениям в функционировании людей преклонного возраста. В социальном восприятии существуют глубоко укоренившиеся негативные стереотипы в отношении пожилых людей, согласно которым пожилые люди:

- не способны функционировать независимо;
- уменьшили ожидания относительно будущей продолжительности жизни;
- получают небольшую пользу от терапевтических вмешательств;
- имеют ограниченную способность выражать свои потребности и предпочтения [12; 17].

В свою очередь, отрицательные характеристики старости и ее предвзятая оценка окружающими закрепляются в восприятии пожилых людей в виде некоторых типичных моделей, представляющих, что пожилой человек — это:

- слабый человек, у которого дрожат руки, отсутствует сексуальная активность, свойственна медлительность, проблемы с памятью, здоровьем;

– беззащитный человек — он боязливый, бедный, живущий скромно, тихо, жертва преступления, обмана;

– одинокий человек — он подозрительный, консервативный, живущий в прошлом, в обратном направлении, без друзей или общения с семьей, раздражительный;

– социально невовлеченный человек — он полностью зависит от других, в основном больной, слабый, медленный, не мыслящий ясно, благодарный за помощь;

– шумный, раздражающий сосед — он напористый, скупой, любящий сплетни, жадный, снобистский, вторгающийся в чужие жизни;

– обескураженный человек — он неактивный, вызывающий жалость и сочувствие, пренебрегаемый, ведущий сидячий образ жизни, ипохондрик, ожидающий смерти;

– тип бродяги и нищего — хочет уйти из жизни, чувствует, что он бремя для друзей, семьи и даже общества;

– сердитый, мрачный, скупой и жадный — эгоистический, завистливый по отношению к молодым, горестный, не имеющий чувства юмора, неквалифицированный в социальной коммуникации [29: с. 45].

Некоторые исследователи признают существование и позитивных стереотипов [30: с. 743]. Так что наряду с различными пред-рассудками можно указать на некоторые положительные аспекты в восприятии обществом проблемы старения и пожилых людей. В таблице 2 представлены наиболее часто встречающиеся негативные и позитивные стереотипы.

Подтверждение существования позитивных стереотипов в восприятии пожилых людей и их проблем найдено в результатах исследования Божены Крупа [19: с. 36–43], проведенного среди молодежи средней школы. Исходя из собранных данных, исследователь выделил две категории убеждений в отношении старости:

– позитивные — идентифицирующие людей старшего возраста с жизненной мудростью, дружелюбными, любящими, заботливыми, теплыми опекунами детей и внуков;

– отрицательные — ассоциирующие пожилых людей с пассивными, зависимыми, постоянно жалующимися людьми, которые

не вписываются в современный мир и не могут понять новые технологии, что превращает их в ретроградов и бесполезных людей.

В исследовании анализу подверглись сравнения представлений молодых и пожилых людей с контрастирующими аксиологическими характеристиками. По итогам получены следующие результаты:

– старые люди сердятся, они пассивны и непривлекательны, а молодые дружелюбны, активны и привлекательны;

– старые люди всегда что-то теряют, а молодые систематически что-то выигрывают;

– у старых не хватает активности и энергии, в то время как молодые характеризуются энтузиазмом и страстью;

– старые люди — это прошлое; молодые — будущее;

– старые не склонны к творчеству так, как это свойственно молодым [19: р. 42].

Такие стереотипные взгляды на старость и молодость отражаются в языке.

Существование негативных и позитивных стереотипов старости должно быть связано с выделением на этом этапе жизни двух возрастных периодов. Иногда эти периоды соотносят с «третьим» и «четвертым» возрастными периодами жизни человека. «Третий» возраст жизни начинается после окончания периода работы и занятости. Это следующий этап жизни, который для многих открывает новые перспективы для развития их личности, знаний и способностей, предлагая возможность наслаждаться жизнью и достигать удовлетворения в принятии многих видов деятельности, в результате предпочтений самого человека, а не требования работы или необходимости ухода за детьми. Примером может служить высокая популярность Университета третьего возраста в Польше, который позволяет заводить новых знакомых, а также получать знания и развиваться в соответствии со своими интересами и ради собственного удовольствия, а не с целью повышения квалификации или достижения следующего уровня на профессиональном поприще. Многие люди в этой возрастной группе также имеют достаточные финансовые ресурсы для путешествий или хобби. Другие находят удовольствие в семейной жизни, для которой у них сейчас есть время. Поэтому, если позволяют финансы и самочувствие,

## Восприятие старости социальным окружением

Негативные стереотипы	Положительные стереотипы
<p>Возникновение серьезных ограничений в функционировании — например медленное мышление, некомпетентность, слабость, хаос в мыслях и действиях, неясная речь.</p> <p>Нарушения настроения — депрессия, грусть, чувство безнадежности, страх, одиночество.</p> <p>Трудности в контакте — жалобы, ворчание, предрассудки, чрезмерные требования к другим, эгоцентризм и эгоизм, ревность, упрямство, крикливость, оторванность от жизни, наивность.</p>	<p>«Золотой возраст» — человек преклонного возраста, полный жизни, смелый, умный, активный, общительный, остроумный, независимый, обладает широким знанием мира и жизни, имеет профессиональный опыт и квалификацию, желающий помочь, ориентированный на будущее, любит веселиться, радоваться, знает прелести жизни, заинтересованный в окружающем мире, здоровый, принимающий себя и свою жизнь, заботящийся о здоровье.</p> <p>Идеальные дедушки и бабушки — интересные, дружелюбные, любящие, заботящиеся о семье, щедрые, благодарные, преданные, заслуживающие доверия, умные, разумные, мудрые.</p> <p>Престарелый человек как защитник традиционных ценностей — консервативный, патристический, религиозный, эмоциональный, вспоминающий старые времена, передающий знания, гордый, решительный (Джон Уэйн или член консервативной партии).</p>

Источник. [11: р. 93].

то «третий возраст» приносит с собой много возможностей для проведения свободного времени полезным и приятным способом.

Восприятие «четвертого» возраста определенно отличается, поскольку этот период жизни прежде всего связан с болезнями преклонного возраста, потерей независимости и частыми финансовыми проблемами. На этом этапе жизни увеличивается риск инсульта, падений и болезней дегенеративного характера. Осведомленность об этих угрозах влияет на благополучие пожилых людей. Конечно, некоторым людям их состояние здоровья и материальная безопасность позволяют спокойно наслаждаться прелестями «осени жизни», однако именно этот, «четвертый» возраст вызывает опасения как молодых, так и пожилых людей, что и появляется в эйджизме.

### Вторичный детский лепет как признак эйджизма

Эйджизм, иными словами, дискриминация по возрасту — это «термин [...], введенный [...] для обозначения стереотипов,

дискриминации (например, на рынке труда, в политике, в культурной и/или общественной жизни) и предрассудков, основанных на возрасте» [38: с. 47]. Этот термин был введен Робертом Н. Батлером [3]. Это, по его словам, отражение страха и отвращения, глубоко ощущаемого молодым поколением к процессу старения, болезни и инвалидности, связанными со старостью; выражение их страха перед слабостью, бесполезностью и смертью. Феномен эйджизма также связан с боязнью старости, т. е. с геронтофобией, что подразумевает патологическое отношение к старости, в крайних случаях принимает форму страха и даже ненависти к пожилым людям, что вызвано страхом перед собственной смертью. Процесс старения воспринимается как конечная форма в ходе человеческой жизни, приближающая ее к смерти, что вызывает беспокойство и нежелание находиться в окружении, напоминающем об этом [6: с. 161]. Такое отношение благоприятствует развитию преобладающей в настоящее время культуре молодежи, в которой период поздней зрелости рассматривается как стигма, неизбежность процесса старения отрицается и все

усилия направляются на сохранение молодости любой ценой (антивозрастная культура).

Можно выделить два вида источников эйджизма:

– культурные — связаны с двойственностью восприятия старости и пожилых людей. С одной стороны, «достижение преклонного возраста считалось признаком благословения богов, а пожилой человек был олицетворением мудрости и жизненного опыта; с другой стороны, под влиянием страха собственного старения и смерти пожилые люди рассматривались как ненужное бремя, физическое доказательство движения к концу» [4: с. 246].

– структурные — в результате изменения экономических структур и социальных институтов, после преодоления отметки определенного возраста (60–70 лет) люди считаются не полностью физическими и интеллектуально способными, и поэтому менее гибкими в адаптации к изменениям [4: с. 246].

Эйджизм также касается сферы общения с пожилыми людьми. В своей крайней форме стереотипы включают в себя убеждение, что человек преклонного возраста имеет значительные ограничения в сенсорном и когнитивном функционировании и, следовательно, не способен воспринимать информацию, передаваемую способом, используемым в контактах с «нормальными» взрослыми. Поэтому сообщение должно быть упрощено на нескольких уровнях, включая содержание, словарный запас, синтаксис и даже фонетику. Такие изменения также проявляются в невербальном поведении, часто таком, которое не может быть использовано в отношениях другого собеседника, не преклонного возраста. Способы общения с пожилым человеком упоминаются в специальной литературе как упрощенный перечень, или дегенеративность ввода. Для того чтобы обратить внимание на некоторые общие характеристики речи, адресованные старикам и маленьким детям, используются термины «вторичный детский лепет» или «старческая речь» [14]. Другие термины, используемые в литературе, указывают на отрицательные коннотации: поддерживающая зависимость коммуникация, покровительственный разговор или инфантильная речь. В российской литературе, посвященной данной теме, используются

следующие термины: старческая речь, язык старости, речь людей старшего поколения; геронтное общение; речь / коммуникация пожилых людей. Явление, наблюдаемое в общении физически крепких людей с людьми с (предполагаемыми) более низкими лингвистическими навыками и/или интеллектуальными способностями (включая престарелых), основанное на адаптации лингвистического поведения физически крепкого человека к ограниченным возможностям своих собеседников, называется доброжелательной конспирацией. Это особая манера речи, которая направлена на облегчение участия собеседника в разговоре и понимания содержания, а также на защиту его от проявления сниженных функций. Такая «дружеская» манера относиться к собеседнику на самом деле подчеркивает его инвалидность (реальную или предполагаемую), снижает его самооценку и ограничивает инициативу.

В подобный упрощенный перечень лингвистических признаков входит:

– в области словарного запаса: выбор простых (редко используются слова из трех слогов) и общеупотребительных слов; редкое использование многосложных слов, частое использование так называемого детского словаря; модификации произношения;

– в синтаксической структуре: выражения и предложения простой структуры; незначительное число сложных предложений; частые повторы; использование выражений, поддерживающих внимание слушателя (например, «Вы знаете», «видите ли»), использование вопросов, предлагающих ответ; частое использование повелительного наклонения;

– медленный темп речи и частые паузы;

– предмет разговора: ограниченный круг тем беседы, сосредоточение внимания на прошлом; отказ от других предметов; преувеличенная похвала за небольшие достижения, прерывание беседы;

– способы обращения к старшему: использование имени или псевдонима; употребление ласковых слов (например, дорогуша, любовь моя), а также фраз, обычно используемых в отношении детей (например, «хорошая девочка», «Вы непослушный», «плохой мальчик»); обращение к собеседнику в третьем лице (например, «Она ела красиво») [26; 35].

Вокальные и невербальные признаки включают:

- высокий голос, подчеркнутая интонация, преувеличения, громкость речи, замедленный темп речи, с использованием отчетливой артикуляцией;
- ограниченный зрительный контакт или пристальный взгляд на пожилого человека, «округленные глаза», подмигивание;
- с точки зрения социальной дистанции: слишком близкое или слишком далекое расположение собеседника, вторжение в личное пространство собеседника, как бы нависая над ним;
- выражение лица и мимика: нахмуривание или поднятие бровей, нарочитая улыбка;
- жесты: встряхивания головой, пожимание плечами, расположение рук на бедрах, прекрещивание рук, грубые и резкие движения;
- касание: похлопывание по плечам, рукам [26].

Использование таких приемов из упрощенного перечня обусловлено убеждением окружающих в какой-то «коммуникативной неспособности» пожилого человека. Иногда это может быть (по крайней мере, с точки зрения говорящего) выражением положительных чувств (любовь, забота о старших), иногда результатом желания облегчить им понимание информации или защитить их от новостей, которые говорящий считает неуместными. Приемы «старческой речи» в устах близких людей значительно лучше воспринимаются пожилыми людьми, чем когда такая форма общения используется людьми, которых они не знают. Однако чаще всего основанием для введения таких изменений в общении является неприязнь и предвзятости в отношении пожилого человека. Этот подход наблюдается особенно часто во время контактов пожилых людей с представителями многих учреждений; к сожалению, это также происходит в отношениях между врачом и пациентом и с медицинским персоналом. «Одной из основных причин отказа общаться и понимать друг друга между врачами и пациентами является негативный стереотип пожилого человека и пожилого пациента. Этот стереотип является источником неприязни и негативных чувств к пациенту. В результате врачи рассматривают больного пожилого возраста как менее

желательного» [1: с. 98]. Признаки такого обращения с пожилыми людьми со стороны представителей служб здравоохранения перечислены Ярославом Баранским:

- отсутствие уважения к пациенту;
- принижение проблем пациента;
- не проявление симпатии;
- отсутствие внимания к типам реакции и поведения, характерным для пожилых людей;
- принятие покровительствующего отношения к пациенту;
- навязывание патерналистских форм контакта» [1: с. 98].

Одним из признаков такого патерналистского и покровительственного отношения к людям преклонного возраста также является несоответствующий образ лингвистической коммуникации — использование упрощенного перечня или даже игнорирование собеседника старшего в разговоре и обращении только к тем, кто его сопровождает.

Использование «старческой речи» в контакте с пожилыми людьми вызывает разные, иногда бурные эмоции, поэтому это неоднозначное явление. На оценку этого перечня влияют среди прочих аспектов следующие:

- контекст (используется ли такой стиль общения представителями учреждений, оказывающих медицинские услуги по уходу, или ближайшие родственники),
- когнитивное функционирование человека пожилого возраста: контакт с человеком с умственной неполноценностью или продвинутой деменцией в определенной степени требует упрощения при предоставлении информации и может в определенной степени оправдать использование упрощенного регистра;
- отношения между собеседниками (близкими, медицинским персоналом, незнакомцами) [35].

Исследование Брайана П. О'Коннора и Эдуарда С. Сеньера [28] показало, что «старческая речь» является часто наблюдаемым явлением, независимо от жизненной ситуации пожилого человека, его возраста или состояния здоровья. Тем не менее это чаще всего случается с людьми, использующими институционализированный уход, например, в домах престарелых, где и члены семьи, и персонал общаются с ними таким образом.

Разумеется, использование такого упрощенного перечня иногда кажется оправданным, по крайней мере, в определенной степени. Марта Дэвис, Ким Палег и Патрик Фаннинг пишут: «Разговор с пожилым человеком часто требует определенных специфических коммуникативных навыков, так как многие пожилые люди теряют способность эффективно общаться» [7: с. 290]. Это может сделать разговор с ними несколько обескураживающим и сложным. Неоспоримым фактом является то, что старость, даже считающаяся «здоровой и активной», несет в себе целый ряд проблем, которые могут повлиять на качество общения. Понимание в разговоре с человеком преклонного возраста становится сложным из-за развивающихся психофизиологических возрастных изменений, связанных с особенностями восприятия стимулов из окружающей среды у пожилого человека — потеря слуха или дефекты зрения явно препятствуют передаче информации пожилым людям. Поэтому применение определенных стратегий, которые используются в «старческой речи» (например, более медленный темп речи, короткие фразы, одни и те же слова, забота о четкости передаче информации), по-видимому, оказывается полезнее при обращении к пожилым людям. К сожалению, во многих случаях использование этого перечня не оправдано вообще и приводит лишь к ошибочной оценке способностей пожилого человека к восприятию информации.

Джейк Харвуд, Ховард Джайлс и Эллен Бухард Райан [10] утверждают, что использование «старческой речи», как и других поведенческих модификаций собеседником, приводит к углублению стереотипа восприятия старости и снижению самооценки пожилого человека. Такой способ общения является не только признаком отсутствия уважения к старости со стороны собеседника, но и нередко приводит к резкому ограничению общения, прерыванию рассказа пожилого человека во время беседы с ним, а также наводит собеседника на мысль о наличии возможных когнитивных дефектов у пожилого человека. Поэтому подобная манера общения рассматривается как признак эйджизма, как действия, дискриминирующие человека по возрасту.

Однако явно отрицательная оценка «старческой речи» была бы слишком односторонней. Хотя исследования показывают, что упрощенный перечень используется в общении с пожилыми людьми независимо от того, являются ли они здоровыми или имеют симптомы деменции [13: с. 55], «старческая речь» модифицируется в зависимости от ситуационных и межличностных указаний, которые получает говорящий. Сьюзан Кемпер, Андреа Финтер-Урчик, Патрис Феррелл, Тамара Харден и Кэтрин Биллингтон [13] показали, что молодые люди регулируют использование и модификацию «старческой речи», предвидя и оценивая потребности пожилых людей в разговоре. В исследованиях, в которых пожилые люди имитировали деменцию, демонстрируя многочисленные ошибки, неопределенность, неправильное использование слов и фраз, молодые люди, в беседе с ними, были склонны использовать разные формы «старческой речи», по сравнению с экспериментами, в которых пожилые люди не демонстрировали таких проблем. В беседе с пожилыми людьми, у которых могли быть отмечены когнитивные проблемы, молодые люди использовали более простые предложения, давали им больше инструкций, чаще повторяли сказанное и их речь была более краткой.

Однако, несмотря на решительно (как может показаться) отрицательные реакции пожилых на использование такого упрощенного лингвистического перечня в общении с ними, они сами могут быть «обвинены» в его использовании. Иногда их реакция убеждает в том, что они менее компетентны в своем коммуникативном поведении, чем люди младших поколений. Считается, что в определенной мере они сами поддерживают такую манеру общения, демонстрируя поведение людей, нуждающихся в помощи и поддержке, представляясь более беспомощными, чем есть на самом деле. В недружественной социальной среде пожилые люди демонстрируют инфантильное поведение, компенсируя таким образом осознанную недостаточную безопасность: принятие на себя роли ребенка является гарантией того, что другие люди, рассматривая пожилого человека как дитя, просто не навредят им. Это подтверждает доминирующее восприятие пожилых людей

как детей [1]. Феномен вторичного ребячества в его более широком контексте было открыто пионером в исследованиях в области человеческой этиологии, соучредителем и первым председателем Международного общества этиологии человека Иренеусом Эйбл-Эйбесфельдтом, который в своей работе «Любовь и ненависть, естественная история элементарных манер поведения» (наименование в оригинале: *Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen*) писал: «В определенных ситуациях взрослый ведет себя так, как если бы он был ребенком. Люди, нуждающиеся в помощи или в уходе, пытающиеся выявить ласковое чувство в другом человеке, совершенно не желая того, попадают на роль ребенка. Такая регрессия часто наблюдается у пожилых людей в присутствии других людей среди маленьких детей, чей младший брат или сестра только что родился брат, который поглощает чрезмерное внимание родителей, заставляя ребенка чувствовать себя заброшенным» [9: р. 196–197].

Пожилые люди, особенно те, кто живет в домах по уходу, пытаются получить большую помощь благодаря принятию такого способа общения с ними [27]. Они опасаются, что явные возражения могут привести к ограничениям этой помощи или к их восприятию как трудных и неприятных людей.

### Заключение

Вальдемар Тлокински в своей работе под названием «Речь людей с наступлением старости» указывает три основные направления деятельности, ведущие к улучшению общения с пожилыми людьми [36: с. 136–137]. Среди них автор упоминает:

– принятие отношения эмпатии к людям старшего возраста, что позволяет передавать важный контекст отношения к этому периоду жизни (например, альтруизм, помощь, утешение). Затем эмпатия становится индикатором взаимных коммуникативных контактов и лучшей формы межличностного общения;

– сознательное и целенаправленное повышение коммуникативных способностей пожилых людей;

– улучшение общения с пожилыми людьми посредством соответствующей организации свободного времени. Значительная форма помощи, поддерживающая активную жизнь пожилых людей, — это университеты третьего возраста. Пожилые люди могут прикоснуться к миру культуры, музыки, искусства и науки, а участие в такой деятельности позволяет им поддерживать и даже развивать вербальные навыки в межличностных контактах.

Как подчеркивает Джоанна Бучковска, «хорошее общение подразумевает беседу, в которой больной человек чувствует себя в безопасности, комфортно, не чувствует, что его оценивают (например, потому что он переживает отрицательные эмоции), и в которой он чувствует к себе уважение (например, собеседник внимателен к его опасениям и страхам, но в то же время он честен и краток в оценке степени комфорта)» [2: с. 109]. Развивающиеся в настоящее время за рубежом, а также в Польше исследования в области лингвистической геронтологии и гериатрической логопедии, безусловно, приведут к лучшему пониманию процессов коммуникации при физиологическом старении и механизмов психических заболеваний в пожилом возрасте. Результаты таких исследований позволят разработать оптимальные методы общения с людьми в период поздней зрелости.

### Литература / References

1. **Barański J.** Komunikowanie się z pacjentem w podeszłym wieku // Porozumiewanie się pacjenta z lekarzem i jego rodziną. Wybrane zagadnienia [Communication with a patient of advanced age // Patient communication with the doctor and family. Chosen issues] / ed. by A. Steciwka, J. Barański. Wrocław: Elsevier Urban & Partner, 2012. P. 94–103.
2. **Buczowska J.** Komunikacja zależna od nastroju // W: Pogoda na starość. Podręcznik skutecznego wspierania seniorów [Communication dependent on mood // A Time for Old Age: Textbook of Effective Support of Seniors] / ed. by K. Owczarek, M. Łazarewicz. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015. P. 104–111.



3. **Butler R. N.** Age-ism: Another form of bigotry // *The Gerontologist*. 9. 1969. P. 243–246.
4. **Chabior A., Fabiś A., Wawrzyniak J.** Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej [Human old-age. Chosen issues in social gerontology]. Krakow: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.
5. **Colman A., Słownik M.** psychologii [Dictionary of Psychology]. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
6. **Czekanowski P.** Społeczne aspekty starzenia się ludności w Polsce: perspektywa socjologii starości [Social aspects of the aging population in Poland: the perspective of sociology of aging]. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2012.
7. **Davis M., Paleg K., Fanning P.** Jak usprawnić komunikatywność? [How to enhance communicativeness?]. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2007.
8. **Długosz Z., Biały S.** Starzenie się ludności Polski na tle Europy w perspektywie 2030 i 2050 r. w świetle wybranych parametrów // Społeczno-ekonomiczne przemiany regionów [Aging of the Polish population relative to Europe in the perspective of years 2030 and 2050 in light of selected parameters // Social-economic changes of regions] / ed. by P. Raźniak. Krakow: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, 2013. P. 9–12.
9. **Eibl-Eibesfeldt I.** Miłość i nienawiść [Love and Hate]. Warsaw: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1997.
10. **Harwood J., Giles H., Ryan E. B.** Aging, communication, and intergroup theory: Social identity and intergenerational communication // *Handbook of Communication and Aging* / ed. by J. Nussbaum, J. Coupland. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1995. P. 133–159.
11. **Hummert M. L., Garstka T. A., Bouchard Ryan E., Bonnesen J. L.** The Role of Age Stereotypes in Interpersonal Communication // *Handbook of Communication and Aging Research*. Second edition / ed. by J. F. Nussbaum, J. Coupland. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. P. 91–114.
12. **Jack L., Airhihenbuwa C.O., Namageyo-Funa A. Owens M.D., Vinivor F.** The Psycho-social Aspects of Diabetes Care. Using Collaborative Care to Manage Older Adults with Diabetes // *Geriatrics*. no 59. 2004. P. 26–31.
13. **Kemper S., Finter-Urczyk A., Ferrell P., Ferrell P., Harden T., Billington C.** Using elderspeak with older adults // *Discourse Processes*. Volume 25. 1998. P. 55–73.
14. **Kemper S., Vandeputte D., Rice K., Cheung H., Gubarchuk J.** Speech adjustments to aging during a referential communication task // *Journal of Language and Social Psychology*. 14. 1995. P. 40–59.
15. **Kielar-Turska M.** Wprowadzenie // Starość. Jak ją widzi psychologia [Introduction // Old age. How it is viewed by psychology] / ed. by M. Kielar-Turska. Krakow: Akademia Ignatianum in Krakow, Wydawnictwo WAM, 2016. P. 11–32
16. **Kilian M.** Starzenie się społeczeństw wyzwaniem dla współczesnego świata // *Praca Socjalna* [Aging of society — a challenge for the contemporary world // *Social Work*]. 1 (Jan. – Feb.). 2010. P. 21–34.
17. **Kokoszka A.** Słowo wstępne // *Pogoda na starość. Podręcznik skutecznego wspierania seniorów* [Preface // A Time for Old Age: Textbook of Effective Support of Seniors] / ed. by K. Owczarek, M. A. Łazarewicz. Warsaw: Wolters Kluwer SA, 2015. P. 13–16.
18. **Komp K. Aartsen M.** Introduction: Older People under the Magnifying Glass // *Old Age in Europe: A Textbook of Gerontology* / ed. by K. Komp, M. Aartsen. New York, London: Springer, 2013. P. 1–14.
19. **Krupa B.** Starość w percepcji młodzieży — perspektywa pedagogiczna [Old Age in the perception of youth — a pedagogical perspective] // *Nowiny Lekarskie*. 81. no 1. 2012. P. 36–43.
20. **Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M.** Słownik pedagogiczny [Pedagogical Dictionary]. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
21. **Milewski S. Kaczorowska-Bray K.** Późna dorosłość jako przedmiot zainteresowania współczesnej logopedii — perspektywy badawcze [Late adulthood as a subject of interest of contemporary speech therapy — research perspectives] // *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki* / ed. by S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis. 2015. P. 153–170.
22. **Milewski S., Kaczorowska-Bray K., Kamińska B.** Późna dorosłość z perspektywy logopedycznej [Late adulthood from a speech therapy perspective] // *Pogranicze. Studia Społeczne*. Vol. XXVIII. 2016. P. 165–182.
23. **Milewski S., Kaczorowska-Bray K.** The Use of *Secondary Baby Talk* in Communication with Elderly People // *Problems of ontolinguistics – 2016: The proceedings of the annual international scientific conference*. 23–26 March, 2016, Saint Petersburg / Herzen State Pedagogical University, Department of child's language and literature education, Department of child language / ed. by T. A. Kruglyakova, M. A. Elivanova. Ivanovo: LISTOS, 2016. P. 335–341.

24. **Milewski S., Kaczorowska-Bray K.** Czy jest potrzebna *gerontologopedia*? Późna dorosłość z perspektywy logopedycznej [Is *geriatric speech therapy* necessary? Late adulthood from a speech therapy perspective] // *Nowa Logopedia*, t. 5, Diagnostyka i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych / ed. by M. Michalik. Kraków: Collegium Columbinum, 2014. P. 13–26.
25. **Milewski S., Kaczorowska-Bray K.** The communication problems of people in late adulthood // *Bulletin of science and education. Pedagogics. Psychology. Medicine. International scientific journal* № 3 (13) [V. 3 (13)]. 2014. P. 55–66.
26. **Namysłowska I.** Kontakt terapeutyczny z osobą chorą na schizofrenię [Therapeutic contact with a person suffering from schizophrenia] // *Postępy Psychiatrii i Neurologii*. № 15 (3). 2006. P. 137–141.
27. **Njuguna V., Kariuki D.** The Role of Communication Competence in Elderly Care: A Carers' Perspective, Arcada, Degree Thesis: Human Ageing And Elderly Service. 2012. <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/42435/ROLE%20OF%20COMMUNICATION%20COMPETENCE%20IN%20ELDERLY%20CARE.pdf?sequence=1> [access: 27.04.2015; time. 14.00]
28. **O'Connor B. P., Rigby H.** Perceptions of baby talk, frequency of receiving baby talk, and self-esteem among community and nursing home residents // *Psychology and Aging*. № 11. 1996. P. 147–154.
29. **O'Connor B. P., St. Pierre E. S.** Older persons' perceptions of the frequency and meaning of elder-speak from family, friends, and service workers // *Aging and human development*. V. 58(3). 2004. P. 197–221.
30. **Pietras T., Witusik A., Panek M., Kuna P., Górski P.** Problemy zdrowia somatycznego u osób z niepełnosprawnością intelektualną [Health Problems in people with intellectual disability] // *Niepełnosprawność intelektualna [Intellectual disability]* / ed. by K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki. Wrocław: Wydawnictwo Continuo, 2012. P. 374–398.
31. **Potent-Ambroziewicz M.** Starość w języku młodzieży współczesnej [Old Age in the Language of Contemporary Youth]. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2013.
32. **Reber A., Reber E. S.** Słownik psychologii [Dictionary of Psychology]. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2008.
33. **Stańczak J., Szalys D., Witkowski J.** Potencjał ludnościowy Unii Europejskiej // *Ekonomiczna pozycja Europy w świecie [The Population Potential of the European Union // Economic Position of Europe in the World]* / ed. by J. Kleer, K. Prandecki. Warsaw: Polska Akademia Nauk, 2016. P. 29–56.
34. **Studen S.** Psychologia starzenia się i starości [Psychology of Aging and Old Age]. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
35. **Straś-Romanowska M.** Starość: kres rozwoju czy kontynuacja? Czas utrapień czy dar losu? // *Starość. Jak ją widzi psychologia [Old age: the end of development or a continuation? A time of trouble or a gift of fate?]* // *Old Age: How it is viewed by Psychology* / ed. by M. Kielar-Turska. Krakow: Akademia Ignatianum in Krakow, Wydawnictwo WAM, 2016. P. 33–46.
36. **Szukalski P.** Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych [Generational Solidarity. Dilemmas of Inter-generational Relations]. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.
37. **Thornton R., Light L. L.** Language Comprehension and Production in Normal Aging // *Handbook of the Psychology of Aging*. 6th Edition / ed. by J. Birren, K. W. Schaie Academic Press. P. 261–287.
38. **Tłokiński W.** Mowa ludzi u schyłku życia [The Speech of People in the Autumn of Life]. Warsaw: PWN, 1990.
39. **Zych A.** Język, mowa i komunikacja — ważną przestrzenią geragogiki specjalnej [Language, speech and communication — an important space of special geriatric pedagogy] // *Labor et Educatio*. № 3. 2015. P. 397–410.
40. **Zych A.** Leksykon gerontologii [Lexicon of Gerontology]. Krakow: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.

**SOCIO-LINGUISTIC ASPECTS  
OF COMMUNICATION WITH ELDERLY PEOPLE**

*K. Kaczorowska-Bray,  
S. Milewski,  
University of Gdansk, Gdansk,  
Poland*

Changes occurring with age in the functioning of people of advanced age also involve communication. Not only does the speech of this group of people change, but also one's manner of communication with them is altered depending on age. Ageism, understood as discrimination based on age, a perception of old age and elderly people full of prejudices and negative stereotypes, is also reflected in the manner in which we communicate with a senior. In this article the authors discuss the often encountered linguistic phenomenon referred to as *secondary baby talk*. This involves simplification of the conveyance of information and speaking 'as if to a child.' Such a manner of communicating results from the conviction that a person of advanced age, due to sensory and cognitive deficits, will not be able to understand utterances of a complicated structure or content. The authors indicate linguistic signs as well as vocal and non-verbal manners of such a manner of communication. In the work they also draw attention to the phenomenon referred to as *benevolent conspiracy*. This is a particular manner of speech which is meant to facilitate the interlocutor's participation in conversation and reception of conveyed content, as well as protect them from revealing deficits.

*Keywords:* Aging; old age; ageism; elderspeak; secondary baby talk; benevolent conspiracy.

*For citation:* Kaczorowska-Bray K., Milewski S. Socio-linguistic aspects of communication with elderly people // Systems psychology and sociology. 2017. № 4 (24). P. 65–75.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ ЦИВИЛИЗАЦИИ: XIV век<sup>1</sup>

Б. Н. Рыжов,  
МГПУ, Москва

Статья является продолжением исследования, посвященного системной периодизации развития современной европейской цивилизации и сопоставления этапов развития цивилизации с соответствующими периодами жизни человека. Начало этого исследования включает описание аналогий в психологическом развитии ребенка от рождения до 12 лет и развития европейской цивилизации с V до начала XIV века. Настоящая часть работы посвящена аналогии предподросткового возраста ребенка и культуры Проторенессанса, а также исследованию психологической конгруэнтности процессов индивидуального развития, происходящих в ходе кризиса подросткового возраста, и процессов общественного развития европейской цивилизации во второй половине XIV столетия.

Дается обоснование вызревания к XIII–XIV векам двух очагов цивилизации, ставших источниками большинства культурных и экономических импульсов, сплачивающих цивилизацию в единую систему: *северного*, включившего северо-восток современной Франции, юго-восток Англии, исторические Нидерланды и северо-запад Германии, и *южного*, охватывающего Центральную и Северную Италию. Рассматривается постепенное преодоление в живописи Проторенессанса типичных для среднего детства особенностей восприятия и представления предметов, включая свойственную этому возрасту типизацию и схематичность образов. На смену этому приходит свойственная уже подростковому возрасту способность воспринимать косвенные признаки предметов, мысленно трансформируя их до уровня, позволяющего адекватно идентифицировать воспринимаемый объект. Признаки психологического созревания цивилизации проявляются также в поэзии Данте и Петрарки, создающей образы чистой платонической любви, весьма созвучные романтическим переживаниям, которые возникают на исходе среднего детства у ребенка.

Приводится сравнительное описание системных особенностей подросткового кризиса в онтогенезе и особенностей системного кризиса европейской цивилизации второй половины XIV века, нашедших свое проявление в многочисленных эпизодах своеобразного «подросткового бунта» социальных низов, Великой схизме римской церкви и ряде негативных тенденций в искусстве.

*Ключевые слова:* системная периодизация развития; системная психология; психологический возраст цивилизации; очаги европейской цивилизации; предподростковый возраст; кризис подросткового возраста; Проторенессанс; Треченто; Джотто; Данте; черная смерть; Великая схизма; макабр; средневековое искусство; пламенеющая готика; подростковый рисунок.

*Для цитаты:* Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации: XIV век // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 76–93.

### Два очага европейской цивилизации

Несмотря на неоспоримую в Средние века духовную доминанту Рима, в XIII–XIV веках в европейской цивилизации явно обозначились два географических центра или два очага, служивших местом притяжения для всей остальной Европы и одновременно источником большинства культурных и экономиче-

ских импульсов, сплачивающих цивилизацию в единую систему. Южный, или италийский, очаг не ограничивался Римом, представляя собой круг радиусом 250–300 км с центром во Флоренции (рис. 1). Размеры этой зоны определялись своеобразной «шаговой доступностью», позволявшей при тогдашних средствах передвижения, пересечь ее из конца в конец за несколько дней, не подвергая себя

<sup>1</sup> Продолжение, начало см. в журнале «Системная психология и социология» 2015 / № 2 (14); 2015 / № 3 (15); 2016 / № 1 (17); 2016 / № 3 (19).

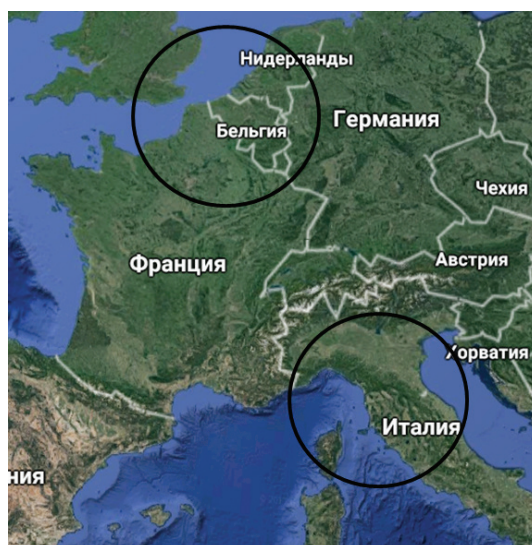


Рис. 1. Очаги европейской цивилизации и границы современных государств

чрезмерным трудностям и опасностям. Такая «шаговая доступность» вместе с этнической однородностью и отсутствием серьезных языковых барьеров превращала всю заключенную в ней область в единую культурно-экономическую систему.

На протяжении V–VIII веков здесь успешно соперничала с Римом расположенная близ Адриатического побережья Равенна, которой суждено было стать последней столицей Западной Римской империи, а затем столицей Остготского королевства и Равеннского экзархата и, наконец, резиденцией могущественных лангобардских королей. В границах этого круга помимо Рима и Флоренции лежала почти вся Северная и Центральная Италия с городами Болонья, Венеция, Генуя, Милан, Мантуя, Падуя и др.

Северный очаг также представлял круг радиусом 250–300 км, имевший геометрический центр, приблизительно совпадающий с французским городом Лиллем (рис. 1). В этот круг входили северо-восток современной Франции, юго-восток Англии, исторические Нидерланды (т. е. современные Нидерланды и Бельгия) и северо-запад Германии. На его территории располагалась столица империи Карла Великого — город Ахен — и такие известные города, как Париж, Реймс, Лондон, Оксфорд, Антверпен, Брюгге, Амстердам, Кёльн, Бонн и др.

В начале XIV века оба очага цивилизации включали в себя самые густонаселенные земли Европы, далеко обогнавшие по числу

жителей многолюдные в раннем Средневековье Южную Италию и французский Прованс. Плотность населения здесь была высока и по современным меркам, достигая 50 и даже 100 человек на квадратный километр [14].

Возникновение двух центров цивилизации было определено ее происхождением, в котором ключевую роль сыграло принятие пришедшими из-за Рейна германскими племенами религиозного импульса римского христианства, а вместе с ним и основ римской культуры. Германские племена широко растеклись по землям Западной Римской империи, однако центр их оседлого расселения на новых территориях, где они составляли основную часть населения, остался далеко от Рима, вблизи современной франко-бельгийской границы. Это стало этногенным фактором образования северного очага.

В то же время центр религиозной жизни новой цивилизации традиционно располагался в Риме — местопребывании ее духовного отца — Папы. Рим неизменно притягивал к себе взоры германских племен, оставаясь при этом, несмотря на все пережитые катастрофы, надежным заслоном от исходившей из Южной Италии опасности вторжения сарацин. Всё это приводило к тому, что немало переселенцев с севера оседало в пространстве, замкнутом подковой Альп, морем и стенами Вечного города. Смешавшись с остатками римского населения многочисленных

городов Северной и Центральной Италии, они стали этнической базой формирования южного очага цивилизации. При этом центром этого очага стала процветающая Флоренция: сам Рим, при всей незабываемости его духовного значения, расположился вблизи его южной границы<sup>2</sup>.

Вокруг двух очагов лежала основная территория цивилизации, в которую к XIV веку входила вся католическая Европа, за исключением северной Скандинавии и юга Пиренейского полуострова. Восточная Европа и Балканский полуостров, включая Грецию, составляли периферийную зону цивилизации, границы которой были весьма расплывчатыми и легко перемещались в зависимости от тех или иных исторических событий. За ними лежали земли уже других цивилизаций — Византии, Руси и различных мусульманских стран.

Разделение двух очагов цивилизации определяло своеобразие происходивших там культурных процессов. Одни и те же возрастные особенности цивилизации по-разному обнаруживали себя на севере и юге. В северном очаге XIII и XIV века стали временем расцвета готического стиля, чье влияние ощущалось даже в Северной Италии. Но на юге италийского очага, прежде всего в Тоскане, это была эпоха появления нового стиля, получившего название Проторенессанс.

Сравнение психологического развития человека и цивилизации показывает, что главной особенностью периода их среднего детства (для Европы соответствующего XIII – первой половине XIV веков) становится выдвигание на первый план учебно-познавательной деятельности [7; 12]. Основное же различие между севером и югом представляла

направленность этой деятельности. В северном очаге острее познания было направлено на главный объект Вселенной — ее Создатель — и данное им человечеству откровение в Священном Писании.

В южном очаге формально все было так же. Но здесь были свои условия и традиции. Здесь подспудно жил нестертый временем архетип античного сознания, для которого Божество было не мировым объектом, а субъектом действия правящих миром сил. Этот архетип требовал большего внимания к субъективным характеристикам персонажей Священной истории, приближая тем самым их изображение к живой действительности. Ранее всего эта тенденция обнаружила себя в изобразительном искусстве.

### Оживающие мадонны Проторенессанса

Еще в середине XIII века итальянская живопись по-ученически копировала византийские образцы, стараясь во всем следовать сохраняемому там церковному канону. Примером работ того времени служит диптих, приписываемый Бонавентуре Берлингьери (1210–1287) — самому видному представителю известного семейства иконописцев Берлингьери из тосканского города Лукка (рис. 2 А). Схематичное, застывшее в традиционной позе изображение Мадонны мало чем отличается от безжизненных фигур предшествующей романской эпохи. По сути, это еще не живопись в современном смысле слова, а именно икона, т. е., согласно учению Церкви, напоминательное начертание священного первообраза, имеющее исключительно религиозное значение.

Но ближе к концу столетия в работах тосканских иконописцев начинают появляться незнакомые ни византийскому, ни романскому искусству реалистические черты. Они говорят о постепенном преодолении типичных для среднего детства особенностей восприятия и представления предметов. В том числе свойственной этому возрасту типизации и схематичности образов, проявляющихся в выпадении из восприятия ребенка многих частных индивидуальных признаков и деталей предметов и приближающих представление о них

<sup>2</sup> Сложившееся в Средневековье разделение двух очагов цивилизации более чем на тысячу лет обусловило ряд психологических стереотипов взаимного восприятия проживающих в них народов. На бытовом уровне это способствовало возникновению у итальянцев устойчивого взгляда на живущие за Альпами народы, как «северных варваров». В то же время сами итальянцы, знакомые этим народам в немалой степени благодаря пышности папской курии, находчивости банкиров и умению аптекарей изготавливать яды, приобрели в их глазах образ людей коварных, склонных к обманам и интригам.



**Рис. 2.** Эволюция изображений Мадонны в тосканской живописи середины XIII – начала XIV века:

- А — Бонаventura Берлингьери. «Мадонна с младенцем и святыми», фрагмент диптиха. 1255. Галерея Уффици, Флоренция, Италия;  
 В — Чимабуэ. «Мадонна на троне», фрагмент. 1286. Галерея Уффици, Флоренция, Италия;  
 С — Джотто ди Бондоне. «Мадонна Оньисанти», фрагмент. 1310. Галерея Уффици, Флоренция, Италия

к упрощенной схеме [10, с. 250]. На смену этому приходит свойственная уже подростковому возрасту «способность воспринимать косвенные признаки предметов, мысленно трансформируя их до уровня, позволяющего адекватно идентифицировать воспринимаемый объект» [10, с. 321].

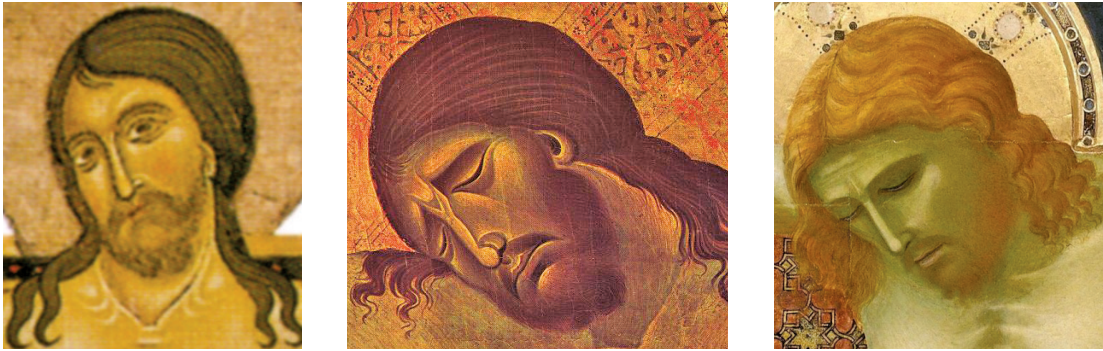
Именно эта способность станет первой отличительной чертой живописи итальянского Проторенессанса, родоначальником которой принято считать флорентийского художника Чимабуэ (1240–1302). Его наиболее известное произведение — «Мадонна на троне», или «Маэста» (рис. 2 В), ныне хранящаяся в галерее Уффици. Внешне этот большой алтарный образ сохраняет все признаки детского рисунка: те же плоские, лишённые объёма изображения фигур, обилие позолоты, заполняющей почти половину живописного пространства, явное преобладание размеров главного персонажа — Мадонны над второстепенными — ангелами и святыми. Но в работе Чимабуэ что-то останавливает наш взгляд. Внимание зрителя привлекают великолепные и как будто материально осязаемые одежды Мадонны. Благодаря этой, пусть пока еще частной, детали икона начинает «оживать», превращаясь в произведение искусства.

Прославленным учеником Чимабуэ был другой знаменитый тосканец, Джотто ди Бондоне (1266–1337), к творчеству которого впоследствии не раз обращались великие мастера высокого Возрождения. В искусстве «оживления» живописи Джотто пошел значительно дальше своего учителя, привнеся в свои картины ощущение глубины пространства и незнакомый прежней иконописи психологизм трактовки библейских образов и сюжетов. Ярким образцом этих новаций стала большая алтарная икона «Мадонна Оньисанти», написанная Джотто в 1310 году для одной из флорентийских церквей. По своей композиции и обширности золотых поверхностей «Мадонна Оньисанти», как и «Маэста Чимабуэ», сохраняет приверженность канонической традиции и характерные черты детского рисунка. Но в отличие от работ Чимабуэ в ней «оживает» уже не одна деталь, а весь облик Мадонны (рис. 2 С). Нежный цвет лица, спокойный и чуть задумчивый взгляд, великолепно выписанные полупрозрачные складки одежд — всё это скорее напоминает прекрасный портрет живого человека, а не условный образ Богородицы. Отсюда только один шаг до той черты, которая в искусстве пройдет между иконописью и портретной живописью,

а в жизни цивилизации — между детством и эпохой юности.

Не менее точно отражает быстрое взросление цивилизации эволюция изображений Христа на алтарных распятиях тосканских живописцев. В хранящемся в галерее Уффици большом расписном кресте (рис. 3 А), созданном в 1240–1245 годах Бонавентурой Берлингьери совместно с одним из своих учеников, называемым «Мастером креста № 434», образ Спасителя выписан столь же схематично, как и его образ Мадонны. Глаза Христа спокойно и безучастно смотрят на зрителя. Иконописец не делает даже попытки передать чувства измученного, пригвожденного к кресту человека. Это — беспомощный детский рисунок, не выходящий за пределы средневековой традиции.

называемой капелла дель Арена, или капелла Скровеньи, в Падуе, уже совсем необычны ни для детского восприятия, ни для средневекового канона. Наполняющие их фигуры кажутся объемными и находящимися в движении, а прекрасное лицо Христа на знаменитой фреске «Поцелуй Иуды» выразительно передает безмолвный укор и бесконечное сострадание Богочеловека. Столь же прекрасен обрамленный светлыми локонами, склонившийся лик Христа на расписном кресте Джотто, который ныне висит перед алтарем флорентийской церкви Санта-Мария-Новелла (рис. 3 С). Земные мучения и смерть не способны затмить его классической красоты. Здесь мастер уже переступил рубеж эпох: детство закончилось, и юность стоит у порога.



**Рис. 3.** Эволюция изображений Христа в тосканской живописи середины XIII – начала XIV века:

- А — Бонавентура Берлингьери. Расписной крест, фрагмент. 1240–1245. Галерея Уффици, Флоренция, Италия;
- В — Чимабуэ. Расписной крест, фрагмент. 1270. Базилика Сан-Доменико, Ареццо, Италия;
- С — Джотто ди Бондоне. Расписной крест, фрагмент. 1290–1300. Церковь Санта-Мария-Новелла, Флоренция, Италия

Но в созданном всего тремя десятилетиями позже расписном кресте Чимабуэ (рис. 3 В) уже явно видна попытка прорвать границы канонической формы. В этом большом распятии, которое сегодня, как семь с половиной веков назад, находится над алтарем базилики Сан-Доменико в тосканском городе Ареццо, больше трагизма, на нем более реалистично изображено изогнувшееся в крестной муке тело. Голова Христа в изнеможении упала на плечо, лицо искажено страданием. И хотя по технике живописи крест Чимабуэ все еще принадлежит эпохе детства цивилизации, в нем есть предчувствие ее приближающегося конца.

Выполненные же еще через тридцать лет фрески Джотто в небольшой церкви,

### Детская влюбленность и детские страхи XIV века

Еще заметнее признаки психологического созревания цивилизации, приближающие ее к эпохе юности, проявились в поэзии Проторенессанса, поднятой на небывалую высоту двумя знаменитыми соотечественниками Джотто — величайшим итальянским поэтом Данте Алигьери (1265–1321) и его младшим современником Франческо Петраркой (1304–1374). Жизнь Данте была наполнена множеством событий. Ему не раз доводилось исполнять важные государственные поручения. Пришлось испытать горечь изгнания из родной Флоренции и до последнего дня искать приют у своих



покровителей. При этом у него были талантливые друзья и большая семья, а его книги и трактаты высоко ценили современники [3]. Но лишь два события стали его судьбой. Первым была возникшая в детстве и пронесенная до последнего дня любовь к Беатриче Портинари.

На излете среднего детства у ребенка нередко возникает романтическое увлечение, предметом которого чаще всего становится кто-то из его ближайшего окружения — одноклассники или сверстники, живущие по соседству. Иногда это увлечение принимает форму детской дружбы, и ее романтический компонент не осознается ребенком. Иногда, напротив, романтическое увлечение перерастает в очень сильное чувство, при котором любимый образ не просто вызывает восхищение, а как бы окутывается ореолом и отрывается от земли, препятствуя сближению с ним. Детская влюбленность чаще всего имеет платонический характер и почти полностью лишена сексуальных переживаний. Как правило, после завершения пубертата детская романтическая любовь угасает, оставаясь, однако, одним из незабываемых элегических воспоминаний детства. В редких случаях возникшая в детстве любовь сопровождает человека всю жизнь.

Именно это произошло с Данте. Влюбившись в девятилетнем возрасте в соседскую девочку, восьмилетнюю Беатриче, он навсегда превратил ее в символ недостижимого совершенства. Этому не помешали ни замужество Беатриче и ее ранняя смерть, ни брак самого Данте, ни даже то, что, хотя поэт множество раз встречал Беатриче во Флоренции, он всего лишь два раза обменялся со своим идеалом несколькими ничего не значащими фразами. Благоговейная любовь к Беатриче заполняет всё творчество Данте. Ей посвящены его сонеты и автобиографическая повесть «Новая жизнь», к ней он обращается в философском трактате «Пир», наконец, Беатриче сопровождает поэта в Раю в его «Божественной комедии».

Данте не был первым певцом Прекрасной Дамы в европейской поэзии. Психологическая близость переживаний ребенка предпубертатного возраста и человека эпохи высокого Средневековья задолго до него поставило

тему куртуазной любви на одно из главных мест в песнях провансальских трубадуров, северофранцузских труверов и немецких миннезингеров [11]. Однако никто из предшественников Данте не обладал ни его талантом, ни его, созвучному философским идеям Фомы Аквинского, взглядом на любовь как на высшее проявление разумной жизни, устремляющее душу через ее духовную связь с любимым к Божественной истине и совершенству. Таким образом, личный опыт Данте и мастерство, с которым он рассказал о властвующем над ним чувстве, явились причиной того, что вскоре сам образ поэта и его возлюбленной — Данте и Беатриче — стал своего рода символом, олицетворением чистой платонической любви.

Этот образ породил множество подражателей и последователей, из которых самым известным стал Франческо Петрарка. Как и его великий предшественник, свои сонеты, считающиеся лучшими из написанных на итальянском языке, Петрарка посвятил своей возлюбленной Лауре. Безответную платоническую любовь к ней он, как и Данте, пронес через всю жизнь и, по-видимому, также едва ли обмолвился с ней хотя бы несколькими фразами. Популярность среди современников поэзии и публицистики Петрарки была столь велика, что в 1341 году 36-летний поэт, еще не успевший создать свое лучшее сочинение — «Канцоньере», — был торжественно увенчан лавровым венком в Сенатском дворце, возвышающемся на вершине Капитолийского холма в Риме. Для потомков же сочетание имен Петрарки и Лауры стало столь же привычно выразительным, как Данте и Беатриче.

Главным же судьбоносным событием для Данте стало создание обессмертившей его имя «Божественной комедии». Исследователи творчества Данте не раз замечали, что композицией и многими деталями знаменитая поэма напоминает готический собор. Подобно скульптуре и витражам собора в ней запечатлены не только сотни библейских персонажей и исторических личностей, но бесчисленное множество реальных людей. Безымянных и именитых, тех, кому была уготована скромная роль статиста в массовой сцене и тех, чья жизнь и судьба настолько тронули автора, что он посвятил беседе

с их тенями запоминающиеся страницы своего труда. Весьма символично, что подобно входу в собор, над которым по традиции изображается Страшный суд и мучения грешников, «Божественная комедия» также начинается с описания Ада.

Характерно, что в концепции готического собора вызывающие ужас inferнальные сцены никогда не являются самой важной деталью, всегда выполняя подсобную, вспомогательную роль напоминания о том, к чему влекут человека его грехи. Однако эти небольшие фигурки, в которых фантазия мастера меньше, чем где-нибудь ограничена церковным каноном, запоминаются лучше крупных и выполняющих в символике собора более важную роль фигур святых. Внимание к реалистическим деталям в живописи Проторенессанса делает inferнальные мучения еще более выразительными. «Страшный суд» Джотто в капелле Скровеньи в Падуе производит впечатление не меньшее, чем «Поцелуй Иуды». Но даже он не достигает устрашающего эффекта работ своего современника и соотечественника, флорентийца Буонамико ди Мартини (1262–1340), прозванного Буффальмакко, т. е. весельчак, за свою непревзойденную, по свидетельству современников, фантазию в шутках и розыгрышах<sup>3</sup>. Свообразным проявлением

<sup>3</sup> Если довериться Боккаччо, витавшие в воображении Буффальмакко страшные образы никак не мешали ему оставаться шаловливым ребенком, будучи давно уже признанным мастером. Рассказывая о его многочисленных проделках, в девятой новелле восьмого дня «Декамерона» Боккаччо, например, сообщает, как Буффальмакко с товарищем решили посмеяться над вернувшимся из Болонского университета глуповатым врачом, пригласив его в выдуманное общество, где якобы всем были обещаны необыкновенные наслаждения. Бедняга стал упрашивать помочь попасть туда, несмотря даже на то, что, по словам обманщиков, сделать это было можно, лишь оседлав в полночь на кладбище некое дьявольское существо. В условный час Буффальмакко, в звериной шкуре и жуткой маске, предстал перед перепуганным врачом и принялся скакать и кривляться, изображая выходца из преисподней. Когда жертва, крестясь, всё же осмелилась забраться ему на спину, большой и сильный Буффальмакко провез ее на плечах до соседней улицы и сбросил в яму с нечистотами. Сегодня невозможно представить, что в этой затее принимали участие не двенадцатилетние школьники, а вполне взрослые люди.

фантазии и таланта Буффальмакко стала приписываемая ему огромная (42 квадратных метра) фреска «Ад» на северной стене клуатра кладбища Кампосанто на Площади Чудес в Пизе, поражающая почти садистическими подробностями загробных мучений (рис. 4).

Та же реалистичность картины страданий грешников присуща и «Комедии» Данте. Все части его поэмы — «Ад», «Чистилище» и «Рай» — строго соразмерны друг другу, и описание Ада занимает лишь первую треть повествования. Но именно эта треть, а не последующие части, является подлинным мировым шедевром. Многие фразы и образы «Ада», начиная со знаменитой первой строфы «Земную жизнь пройдя до половины...» или надписи на адских вратах «Входящие, оставьте уповань», давно стали крылатыми выражениями. Другие приобрели символическое значение, подобно тому, как рассказанная в V песне «Ада» трагическая история Паоло и Франчески сделала ее героев олицетворением страстной любви, которую не могут одолеть ни смерть, ни адское пламя. На их фоне песни «Чистилища» и «Рая» кажутся слишком аллегоричными и многословными. В них, несмотря на явление Беатриче, как будто бледнеет талант Данте. В чем причина этого парадокса?

Церковь учит, что для истинного христианина смерть — это врата в жизнь вечную, в которой нет места земным страданиям и печалю. Современники Данте, так же как их деды и внуки, конечно, не сомневались в своей греховности, но при этом были искренне верующими людьми. Большинство из них старалось выполнять предписанные церковью обязанности: регулярно причащаться Святых Тайн, соблюдать посты, не красть и не убивать невинных, — а потому имело все основания считать себя истинными христианами. В ситуации выбора, как показали войны с иноверцами, они, как правило, предпочитали погибнуть, но не изменить своей вере<sup>4</sup>. Почему же смерть и преисподняя

<sup>4</sup> Примеров тому множество. В их числе судьба 230 знатных европейских рыцарей, захваченных в плен мусульманами в знаменитой битве при Хаттине, которая произошла задолго до Данте, в эпоху первых крестовых походов, в 1187 году. Угрожая пыткой и казнью, победители предложили



Рис. 4. Буффальмакко Буонамико. «Ад», фрагмент. 1336–1340.  
Клуатр Кампосанто, Пиза, Италия

вызывают у них такой болезненный интерес, и даже круги Ада выписаны поэтом ярче и выразительнее, чем сферы Рая? Традиционный ответ гласит, что жизнь человека того времени была короткой и незащищенной и смерть притягивала взоры потому, что она как бы стояла за плечами у каждого, будь то немощный старец или пышущий здоровьем юноша [16]. Но разве жизнь человека

им «поднять палец и принять их веру». Все рыцари ответили отказом и обрекли себя на мучения и смерть. Таким же примером служит судьба недавно причисленных папой Франциском к лику святых «отрантских мучеников» — 813 мирных жителей итальянского города Отранто, захваченного турками в 1480 году, полутора веками позднее эпохи Данте, Несчастных схватили в их же домах и три дня держали скованными и раздетыми, предлагая принять ислам, чтобы спасти свою жизнь. Ни один из арестованных не предал свою веру, и все они были изрублены захватчиками. Стойкость жителей маленького итальянского городка так потрясла одного из палачей, что он прямо на месте казни заявил о своей приверженности Христу и тут же был убит своими товарищами.

была продолжительнее и безопаснее в эпоху крестовых походов или во времена Карла Великого?

Более убедительный ответ дает сравнение переживаний человека эпохи Данте и ребенка предподросткового возраста. Приводя результаты многолетних исследований возрастной динамики детской тревожности, А. М. Прихожан в своей работе «Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст» указывает, что проявления тревожности нарастают при переходе в среднюю школу (от 4-го к 5-му классу) и от предподросткового — к подростковому возрасту [9]. При этом по частоте переживания страхов и их интенсивности наибольшие различия выявляются между пятым и шестым классами, с одной стороны, и седьмым классом, с другой, т. е. на рубеже 12- и 13-летнего возраста [9]. Существенным также является сходство содержания детских страхов, на которое, несмотря на культурные и национальные различия, указывают многие исследователи [6; 9]. Если для дошкольников характерны страхи темноты, сказочных персонажей и воображаемых существ,

то у младших школьников преобладает страх смерти и «опасных» людей [9].

В этой же связи М. В. Осорина подчеркивает особую привлекательность для ребенка этого возраста «страшных» и запретных мест, таких как кладбища, подвалы и свалки [8]. Автор считает, что посещение подобных мест позволяет ребенку пережить экзистенциальный ужас и сформировать наполненную мифическими представлениями детскую картину мира [8].

Таким образом, складывается уникальная, свойственная только младшему школьному возрасту ситуация, которая создает идеальную питательную среду для заворачивающего ребенка интереса к ужасам загробного мира и населяющим его видениям. В ее основе лежат как приходящийся на этот возраст один из пиков детской тревожности, так и страх смерти и неизжитый до конца страх воображаемых существ. Заметная роль при этом принадлежит также свойственной возрасту неспособности критического отношения к своим страхам. Подобного болезненного интереса не возникает ни в предшествующем дошкольном возрасте, для которого загробный мир — слишком сложное понятие, ни на последующих этапах жизненного пути, когда способность к критическому мышлению поставит серьезный заслон для иррациональных переживаний.

Аналогично исключительное внимание к страданиям в Аду, которое столь характерно для духовной жизни человека XIII и XIV века и которое столь явно ощущается в готике и искусстве Проторенессанса, уже никогда не будет заметно в последующие столетия. Всё это служит дополнительным подтверждением того, что психологический возраст европейской цивилизации первой половины XIV века соответствовал завершению предпубертатного возраста жизни человека.

### **Системные особенности подросткового кризиса в онтогенезе**

В отличие от «малых» кризисов детского возраста подростковый кризис, как следующий много позже кризис среднего возраста,

принадлежит к «большим» кризисам, ставшим стереотипами далеко за пределами психолого-педагогического сообщества. В его основе, согласно Л. С. Выготскому, лежит запускаемое биологическим взрослением организма разрушение прежней системы ценностей и интересов ребенка, сопровождаемое отмиранием и редукцией части этих интересов [2]. По Выготскому, это — негативная фаза кризиса, которая затем сменяется позитивной фазой, связанной с формированием новой системы ценностей, учитывающей новые влечения и новую социальную позицию подростка.

С позиций системной психологии кризис подросткового возраста предстает первым истинным экзистенциальным кризисом, в основе которого лежит завершение эпохи детства, главной смыслообразующей функцией которой является рост и созревание человека как биологического индивида. Начало пубертата знаменует наступление последнего этапа формирования функциональной системы организма. Одновременно пубертат означает начало новой эпохи жизни человека — юности, главной смыслообразующей функцией которой становится развитие социальной системы личности человека [13]. При этом резко изменяются границы актуального для подростка социума. Коренным образом меняются и усложняются связи с другими элементами этого социума. Прежняя структура связей деформируется, уступая место новой, где на первый план выходят связи со сверстниками. На их основе возникает особый микросоциум — подростковая группа. Она заявляет о себе как полноправный элемент большой социальной системы, давая подростку ощущение независимости от мира взрослых и преодоления свойственной ребенку социальной неполноценности. Социальная эмансипация подросткового микросоциума почти закономерно ведет к временной деградации и утрате некоторых других социальных связей его элементами.

На обостренную потребность подростка в групповой принадлежности, сопровождающуюся неповиновением и протестом против любых требований взрослых, указывают большинство исследователей [10; 18].

Ввиду навязчивого характера этой потребности некоторые авторы называют ее стадным чувством [5]. Итогом нередко становится конфликт с родителями и учителями, иногда принимающий форму вербальной, даже физической агрессии.

Во время подросткового кризиса серьезные изменения претерпевает и мотивация к учебно-познавательной деятельности. В захватившем подростка водовороте мотивационной перестройки еще недавно занимавший лидирующее положение интерес к учению стремительно теряет свои позиции, уступая место интересу к своему душевному миру и мыслям и чувствам других людей.

### Голод и чума — провокаторы кризиса цивилизации XIV века

Важной особенностью психологического кризиса подросткового возраста у ребенка является то, что в качестве его пускового механизма выступают причины не психологического, а биологического характера, т. е. причины внешние, независимые от психики ребенка. Подобно этому, природные катаклизмы, которые резко ускорили нарастание социального кризиса в середине и второй половине XIV века, имели внешний по отношению к цивилизационным процессам характер.

В начале XIV века Европа могла не опасаться разорительных чужеземных нашествий<sup>5</sup> и, несмотря на громкие призывы к новым походам, сама навсегда оставила бесплодные попытки вернуть гроб Господень. Политическая жизнь растворилась во множестве мелких региональных распрей, не мешавших продолжавшемуся росту населения и расцвету городов. В таких центрах, как Париж, Венеция и Флоренция, число жителей уже достигло 80–100 тысяч человек. Доходы некоторых итальянских городов превосходили доходы крупных европейских монархий, а флорентийская монета — знаменитый золотой флорин — превратилась в международную денежную единицу, напоминающую современный доллар США.

<sup>5</sup> Лишь к концу века на юго-востоке континента стали сгущаться тучи османского завоевания.

Процветание коснулось и северного очага цивилизации, где особо бурный экономический рост переживали фламандские города. Среди них выделялись Гент, считавшийся вторым по величине городом Европы после Парижа, торговый Антверпен и богатейший город Фландрии — Брюгге, снискавший благодаря своей красоте и каналам славу северной Венеции. Богатство Фландрии не раз привлекало к ней взоры соседей, прежде всего французского королевства, бывшего ее сюзереном. В отличие от итальянских городов, предпочитавших в таких случаях услуги наемных отрядов кондотьеров, фламандцы сами охотно становились на свою защиту. В 1302 году жители Брюгге подняли восстание против захвативших их город французов, получившее название Брюггской заутрени. Через два месяца в знаменитой битве при Куртре, или Битве золотых шпор городские ополченцы наголову разгромили французскую рыцарскую конницу, считавшуюся одной из лучших в Европе. Это еще больше возвысило фламандские города в глазах современников.

Но в середине второго десятилетия XIV века период процветания был внезапно прерван катастрофой, не поддававшейся в те времена рациональному объяснению и потому казавшейся наказанием высших сил<sup>6</sup>. В 1315 году в Европе выдался необыкновенно дождливый год, ставший первым вестником наступившего малого ледникового периода. Последовавший неурожай вызвал массовый голод, которого избежали лишь Италия и Испания. Продолжавшийся, подобно библейскому, семь лет, голод уничтожил миллионы людей, вызвав запустение целых областей, случаи людоедства и невиданный разгул преступности [4].

Другим бедствием стали массовые заболевания — пандемии. В раннем детстве отсутствие элементарных гигиенических навыков у ребенка часто приводит к возникновению

<sup>6</sup> Во Франции, например, за год до катастрофы были сожжены рыцари-тамплиеры, вся вина которых заключалась в том, что богатства их ордена потребовались королю. Молва о павшем на всю французскую монархию предсмертном проклятье великого магистра тамплиеров предоставляло вполне убедительное объяснение всем обрушившимся на страну бедам.

желудочно-кишечных заболеваний. Нечто подобное произошло в раннем детстве Европы, в X–XI веках. Тогда частое употребление бедняками в пищу зерна, зараженного грибок спорыньи, спровоцировало эпидемию горячки, или, как ее стали называть, антонова огня. Заболевание сопровождалось судорогами и галлюцинациями, нередко приводя к гангрене конечностей и смерти человека. И так же, как приобретение гигиенических навыков позволяет уменьшить риск желудочно-кишечных инфекций у ребенка, улучшение культуры земледелия в последующие столетия позволило исключить отравление спорыньей из числа массовых заболеваний.

Переход от раннего к дошкольному детству приводит к новым заболеваниям. Расширение контактов ребенка с окружающими в дошкольном и младшем школьном возрасте становится причиной резкого роста заболеваемости острыми детскими инфекциями — корью, ветряной оспой и др. Следствием перенесенных заболеваний становится приобретенный человеком иммунитет, который препятствует рецидиву этих заболеваний во взрослом возрасте.

В XII–XIII веках Европа, как и ребенок, уже столкнулась с «детскими заболеваниями цивилизации», постепенно вырабатывая к ним «социальный иммунитет». С началом первых крестовых походов здесь заметно возросла заболеваемость проказой<sup>7</sup>. Вскоре это заболевание стало бичом европейских стран, вызвав весьма действенные меры по предотвращению развития эпидемии. Основой таких мер стало создание системы лепрозориев, число которых, по данным хронистов, в XIII веке превысило 19 тысяч. В результате заболевания проказой, как и отравления спорыньей, стали встречаться все реже и реже.

Свиерепствовали и другие инфекции. Прежде всего черная, или натуральная оспа. Однако самая страшная пандемия в истории

европейской цивилизации началась в середине XIV века. Осенью 1347 года чума была завезена в Европу на кораблях из генуэзских колоний в Крыму<sup>8</sup>. Во всех портах от Мессины на Сицилии до французского Марселя, где причаливали генуэзцы, вспыхивала болезнь. В следующем году она распространилась по всей Южной и Западной Европе, а в последующие два года поразила северную и восточную части континента [20].

Это было не первое знакомство Европы с чумой. В 558 году из Византии пришла пандемия, названная Юстиниановой чумой (по имени правившего тогда в Византии императора Юстиниана). Но в те времена цивилизация находилась еще в младенческом возрасте, и своеобразный «младенческий иммунитет» защитил значительную часть европейцев. Болезнь поразила лишь романизированные народы. Жившие пока еще обособленными сообществами германцы не были затронуты мором. Они даже получили некоторые преимущества. Например, ослабившая кельтов болезнь облегчила англам и саксам завоевание Британии.

В XIV веке всё было иначе. Наступившее глобальное похолодание снизило урожайность на многих территории к северу от Альп. Недоедание здесь стало частым явлением, а ослабленный организм человека хуже сопротивлялся инфекциям. Свою роль сыграли и сопутствующие быстрому росту городов скученность населения, теснота и антисанитария городских кварталов, недостаток чистой воды. Все это позволило чуме произвести неслыханное опустошение [17]. В период с 1347 по 1350 годы пандемия унесла от трети до половины населения Европы. Такие крупные города, как Париж, Венеция и Флоренция, лишились трех четвертей своих жителей. Затем с промежутком

<sup>7</sup> Наряду с естественным переносом инфекции из эндемичных районов, по-видимому, нельзя исключить случаи намеренного заражения проказой крестоносцев и их лидеров. Во всяком случае ставшее прологом к падению Иерусалимского королевства заболевание в детском возрасте проказой Балдуина IV, будущего короля Иерусалимского, оказало необычайную услугу противникам крестоносцев.

<sup>8</sup> Центр генуэзских владений в Крыму, город Кафа — современная крымская Феодосия — был осажден в 1346 году войсками хана Золотой Орды Джанибека. По свидетельству одного из генуэзцев, когда в стане ордынцев вспыхнула занесенная из монгольских степей чума, хан приказал забрасывать трупы умерших в осажденный город с помощью катапульта [17]. Это первое, как полагают, применение бактериологического оружия вызвало эпидемию в Кафе, однако взять город хану так и не удалось.

в 5–10 лет эпидемия, хотя и в меньшем масштабе, еще несколько раз до конца столетия возвращалась в Европу, поражая отдельные регионы и целые страны. Лишь после 1400 года упоминания о новых массовых заболеваниях чумой исчезают из хроник<sup>9</sup>.

В целом же черная смерть до основания потрясла всё здание европейской цивилизации. Она вызвала взрыв суеверий и фанатизма, вылившегося в погромы лепрозориев и убийства евреев и всех других, кого считали причиной бедствия. В то же время она впервые поставила под вопрос непреложный авторитет высшей светской и духовной иерархии.

### Кризис подросткового возраста цивилизации

Совпадение по времени действия двух факторов, один из которых внешний, связанный с природными катаклизмами, а другой — внутренний, связанный с объективными процессами развития цивилизации, преодолевшей психологические границы детского возраста, стали причиной нового кризиса цивилизации, во многом подобного кризису подросткового возраста ребенка.

В эпоху детства цивилизации, т. е. в продолжительный период времени с V до начала XIV столетия, в Европе существовал относительный социальный консенсус, весьма похожий на консенсус в отношениях взрослого и ребенка младшего школьного возраста. Но, подобно подростковому конфликту с взрослыми, уже в начале XIV века в Италии появились первые вспышки неповиновения

<sup>9</sup> Как и другие инфекции, чума способствовала приобретению цивилизацией особого «социального иммунитета». К нему следует отнести специальную службу «чумных» врачей, пусть и малоэффективную в ту эпоху, а также противочумные костюмы, отчасти напоминающие современные. Но, пожалуй, главным приобретением стало создание карантинных заслонов, запрещавших в течение сорока дней контакты с людьми, прибывшими из подозрительных в эпидемиологическом отношении регионов. Эти меры смогли существенно ограничить масштабы бедствия при возвращении чумы в Европу в XVI–XVII веках.

власти, разросшиеся во второй половине столетия в пламя, охватившее оба очага цивилизации.

В это время стремительно взрослеющая цивилизация коренным образом меняет взгляд на соотношение земной и небесной власти. В предшествующие столетия земная власть казалась зримым проявлением власти небесной, поскольку «значимым взрослым» для цивилизации оставался сам Господь. Его присутствие в миру казалось почти осязаемым, постоянно проявляясь во множестве больших и малых событий, неизменно вызывающих детский восторг и умиление. Это Он устами папы призывал освободить Иерусалим и оставлял на телах праведников стигматы, которые своими глазами видели окружающие. Это Он заставлял отступать орды варваров и постоянно творил более мелкие чудеса, о которых повсюду с благоговением рассказывали их «очевидцы». Что же до земных властей, то мало кто сомневался, что они от Бога и поставлены Им, чтобы реализовывать Его волю. И пусть некоторые носители власти, как и все люди, были подвержены слабостям, сама власть мыслилась священной и непререкаемой.

Как свидетельствует Авиньонское пленение пап, такое, по-детски наивное, представление о власти стало анахронизмом уже в начале XIV века, а обрушившиеся на цивилизацию катастрофы заставили окончательно пересмотреть представление о правящих миром силах. Господь как бы поднимается над земной суетой. Он властвует над всем, но, как ясно показали великий голод и чума, Его замыслы абсолютно непостижимы для человека. При этом полудетское сознание эпохи вполне уживается с верой во всякого рода чудеса и таинственные явления. Только теперь в них всё чаще видят не предзнаменование свыше, а козни ведьм и иных слуг врага рода человеческого, с кем истинный христианин обязан вести беспощадную борьбу.

В то же время в народном сознании все земные власти, и светские, и духовные, — это и есть реальные «взрослые». Они правят здешним миром и потому их долг — защищать простого человека, у которого, как у ребенка, нет никаких прав. Но они бросают

народ на произвол судьбы, когда приходит чума или страну разоряют враги. Мало того, попирая свой долг и заповеди Божьи, они душат голодных людей новыми налогами и безжалостно расправляются с теми, кто взывает к справедливости. Таким образом, для бедных людей власть не только утрачивает свой ореол, но и превращается в худшего врага, чем пираты или разбойники, не заслуживая, как и они, никакой пощады.

Первой искрой всеобщего «подросткового» бунта стало крестьянское восстание Дольчино, разыгравшееся в 1304–1307 годах в Пьемонте, на северо-западе Италии. Называвшие себя апостольскими братьями повстанцы требовали установления «царства равенства и справедливости». Действия восставших были направлены против светских и духовных владык, но их лозунги были еще сродни ересям предшествующего столетия. В отличие от этого вспыхнувшее в 1345 году во Флоренции первое крупное восстание городских низов, получившее название Восстания чомпи<sup>10</sup>, выдвинуло иные лозунги: «Долой налоги» и «Смерть жирному народу», т. е. городскому патрициату и зажиточным горожанам. Оба восстания были быстро подавлены, но последовавшее вскоре восстание горожан в Риме имело временный успех.

В мае 1347 года (т. е. еще до чумы, которая пришла в октябре того года) восстание в Риме возглавил сын трактирщика Кола ди Риенцо. Рим был объявлен республикой, папа лишен светской власти, а Кола ди Риенцо провозглашен народным трибуном. Знать была обязана принести присягу республике и сдать ей свои оборонительные сооружения. На сторону Кола ди Риенцо встали лучшие умы Италии, Петрарка посвятил ему восторженную канцону. Популярность же Кола ди Риенцо в народе была такова, что, даже потерпев поражение, он смог через несколько лет вновь возглавить республику в Риме.

Десятью годами позже нечто подобное произошло в Париже. Раздраженные непомерными налогами и поражением в войне с англичанами парижские ремесленники под руководством купеческого старшины Этьена

Марселя ворвались в королевский дворец и на глазах у наследника французского короля убили несколько его сановников. Едва избегнувший смерти дофин подтвердил ряд политических и экономических льгот для горожан, а Этьен Марсель, как незадолго перед тем Кола ди Риенцо в Риме, на непродолжительное время возглавил власть в столице.

По времени парижское восстание совпало с грандиозным восстанием крестьян Северной Франции, получившее у дворян название «Жакерия» от распространенного в народе имени Жак. Восстание возглавил простой крестьянин Гильом Каль, выдвинувший призыв «истребить всех знатных людей до последнего» [1: с. 78]. Несмотря на презрение к Жаку-простаку, восстание вызвало панику среди французских сеньоров, заставив их для его подавления объединиться со своими врагами — английскими рыцарями.

Перечисление народных восстаний можно продолжать и дальше. Это и новое восстание чомпи во Флоренции в 1378 году, и охватившее в 1381 году всю Англию восстание крестьян под предводительством Уота Тайлера, и много других более мелких выступлений.

Столь же кризисным выдался XIV век для церкви. Большую его часть, с 1309 по 1378 год, папы римские провели во французском Авиньоне, став, по сути, орудием в руках французской монархии и значительно утратив свой авторитет. Но возвращение папы Урбана VI в Рим после почти 70-летнего Авиньонского пленения обернулось еще большей трагедией. Французские кардиналы и их единомышленники избрали альтернативного папу, который остался в Авиньоне. Половина европейских стран поддержала одного первосвященника, другая половина — второго. Это крайне болезненное для церкви состояние получило название Великой схизмы и длилось почти сорок лет — с 1378 до 1417 года. Мало того, в 1409 году к двум действующим папам добавился еще третий, избравший своей резиденцией тосканский город Пизу. Закономерным итогом этой нелепой ситуации стало изменение взгляда на саму сущность папской власти. Если раньше для большинства католиков личность папы была окружена ореолом сакральности —

<sup>10</sup> Чомпи (ит.) — шерстянщики.



он был не только наместником, но и живым воплощением св. Петра, — то теперь все больше людей смотрели на него просто как на главу римской церковной администрации. Все это очень напоминало десакрализацию личности учителя у подростка.

Теологическим обоснованием для десакрализации церковной иерархии стало учение оксфордского профессора Джона Уиклифа (1320–1384), выступившего против неправедного духовенства и таких средств его обогащения, как индульгенции. Отвергая целый ряд догматов католической церкви, о которых нет упоминания в Евангелиях, Уиклиф утверждал, что всеведение и всемогущество Бога исключают необходимость посредников для Его связи с человеком. Настаивая на своей посреднической роли, католическая церковь отступает от христианской веры, и папа стоит во главе этого отступничества.

Не испытывали пиетета по отношению к служителям церкви и первые гуманисты — близкие друзья и прославленные писатели — Франческо Петрарка (1304–1374) и Джованни Боккаччо (1313–1375). Оба они были искренними католиками, что не мешало первому язвительно критиковать папский двор в Авиньоне, называя его новым Вавилоном, а второму — по-мальчишески насмехаться над пороками духовенства в своем «Декамероне». С неменьшим скепсисом относился к церковной аскезе и монашеству их младший современник — канцлер Флорентийской республики и признанный идеолог раннего гуманизма — Колуччо Саллотати (1331–1406), считавший античную образованность основой для формирования нового общества.

### Inter arma silent Musae

Когда гремит оружие, музы молчат. Это восходящее к Цицерону изречение вполне применимо ко второй половине Треченто (как называют XIV век в Италии), когда на фоне социальных бурь и катастроф в искусстве произошел спад, продолжавшийся в течение нескольких десятков лет.

Произведение искусства — это субъективная модель мира, главным образом мира

человеческой личности и тех общественных отношений, в которые она погружена. Посредством этой модели цивилизация познает себя, обретая знание, которое оно не может получить другим путем, например с помощью науки и технологий. Особенно возрастает роль искусства в периоды ускоренного общественного развития. Служа инструментом эффективной трансляции в различные слои общества мировоззрения ее интеллектуальной элиты, искусство обеспечивает духовную сплоченность общества, служит языком взаимопонимания ее членов. Такие периоды, делая искусство мощным двигателем общественного развития, рожают плеяды гениев.

Вместе с тем кризису общественной системы всегда предшествует интеллектуальная и нравственная деградация ее элит, что объективно обесценивает значение искусства как транслятора элитарного мировоззрения. Именно это происходит во второй половине XIV века. «Подростковый» кризис цивилизации нашел свое внешнее проявление в массовом неповиновении власти, церковной схизме и политическом ослаблении ведущих европейских монархий<sup>11</sup>. В то же время в духовном плане амбивалентность и парадоксальность подросткового возраста цивилизации обнаружили себя в ряде противоречий. В их числе особо примечательно усиление мистических настроений в обществе, происходившее одновременно с обострившейся тягой к роскоши, украшениям и комфорту. В северном очаге это обусловило завершение периода высокой готики. В Италии привело к временной утрате полученного от Данте и Джотто реалистического импульса.

После 1350 года преобладающее место в архитектуре занимает стиль, получивший название «пламенеющая готика» за изобилие каменных узоров, отчасти похожих

<sup>11</sup> Крупнейшая европейская держава — Священная Римская империя — в период правления Карла IV Люксембургского (1346–1378) фактически превратилась в аморфную конфедерацию семи независимых государств. Еще хуже обстояли дела в недавно могущественном Французском королевстве. В XIV–XV веках династические распри и поражения в Столетней войне с Англией несколько раз ставили страну на грань утраты суверенитета.

на поднимающиеся к небу языки огня. Строения этого стиля кажутся еще более легкими и ажурными, чем здания зрелой готики. Но переизбыток мелких украшений усложняет их целостное восприятие, свидетельствуя о близящемся исчерпании присущего готике потенциала выразительных средств. Этот стиль также называют интернациональной готикой за то, что с его появлением мистические мотивы, наиболее ярко воплотившиеся в архитектуре и декоре готического собора, распространяются и получают развитие далеко за пределами северного очага цивилизации. Они проникают даже в Италию, где ранее готика почти не имела никакого значения и всецело господствовали романская и византийская традиции. Зримым примером экспансии готического искусства за Альпы становится закладка в 1386 году знаменитого Миланского кафедрального собора — Дуомо, до настоящего времени являющегося вторым по величине готическим храмом Европы.

Самым заметным новшеством в живописи становится изображение смерти. Акцентированное внимание к ее образу очевидно связано с ужасами чумы 1347–1350 годов, с одной стороны, и детскими страхами смерти — с другой.

Впервые образ смерти в виде фантастического существа с косой, появляется на одной из гигантских фресок клуатра Кампосанто в Пизе, имеющей говорящее название «Триумф смерти». Фреска изображает выехавших на конную прогулку цветущих молодых людей, повстречавших три отверстых гроба, полуразложившиеся обитатели которых говорят им: «Мы были такими же, как вы, а вы будете такими же, как мы» (рис. 5). За спиной у молодых красавцев летит смерть, с распущенными волосами и огромной косой в когтистых руках. В XIV и последующих веках тема триумфа смерти много раз повторится в живописи большинства европейских стран.

Дальнейшее развитие образ смерти получает в макабре, или пляске смерти, — излюбленном начиная с конца XIV века сюжете, изображающем процессию живых людей разных сословий попеременно с танцующими скелетами. Один из первых макабров был создан в 1380-е годы на стене несохранившегося в настоящее время кладбища Невинных в центре Парижа (рис. 6), а затем, как и сюжет триумфа смерти, распространился по всей Европе. Эмоциональное воздействие макабра нельзя отрицать и сегодня, но художественные достоинства



Рис. 5. Фреска «Триумф смерти», фрагмент. 1350–1355. Клуатр Кампосанто, Пиза, Италия



Рис. 6. «Пляска смерти», фрагмент фрески кладбища Невинных, после 1380, Париж, Франция<sup>12</sup>

большинства известных изображений образа смерти в живописи XIV – начала XV столетий по-прежнему напоминают скорее подростковый рисунок.

Ученики и последователи Джотто — Таддео Гадди, Орканья, Спинелло Аретино — и их современники также оказались под сильным воздействием пришедшей с севера интернациональной готики. Их искусство приобрело

декоративные черты и в определенной мере утратило жизненность произведений Джотто. Все это позволило Стендалю сказать: «После такого блестящего начала искусства внезапно остановились в своем развитии на целых восемьдесят лет. Джотто оставался самым великим живописцем, куда вместе с Брунеллески, Донателло и Мазаччо искусство не перешагнуло от детства к юношеству» [15: с. 37].

### Литература

1. Всемирная история: Начало возрождения. Минск: Харвест, 2000. 592 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005, 611 с.
3. Голенищев-Кутузов И. Н. Творчество Данте и мировая культура. М.: Наука, 1971. 563 с.
4. Кёнигсбергер Г. Средневековая Европа, 400–1500 годы. М.: Весь Мир, 2001. 384 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
6. Малкова Е. Е. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 24–32.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
8. Осорина М. В. Секретный мир ребенка в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер-юг, 2013. 359 с.
9. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
10. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 651 с.
11. Пуришев Б. Лирическая поэзия средних веков // Поэзия трубадуров. Поэзия миннезингеров. Поэзия вагантов. М.: Художественная литература, 1974. С. 5–28.
12. Рыжов Б. Н. Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские технологии, 2017, 356 с.
13. Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации (XIII – начало XIV веков) // Системная психология и социология. 2016. № 3 (19). С. 60–73.

<sup>12</sup> Прорисовка из книги «Пляска смерти», изданной Гийо Маршаном в 1485 г. в Париже [19].

14. Самаркин В. В. Историческая география Западной Европы в средние века. М.: Высшая школа, 1976. 248 с.
15. Стендаль. Раннее Возрождение: Джотто, Мазаччо, Вирландайо и другие // История в Италии / пер. с фр. О. Федунинной. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. 127 с.
16. Хейзинга Й. Осень Средневековья. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2013. 768 с.
17. Carmichael A. Diseases of the Renaissance and early modern Europe // The Cambridge World History of Human Disease / ed. K. Kiple. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 279–287.
18. Corsaro William A. The sociology of childhood. 2005. P. 124, 191.
19. Fein D. (translator) The danse macabre: printed by Guyot Marchant, 1485. Tempe, Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies, 2013. 58 p.
20. Nohl J. The black death: a chronicle of the plague. Pennsylvania: Westholme Publishing, 2006. 284 p.

## THE PSYCHOLOGICAL AGE OF CIVILIZATION: XIV century

*B. N. Ryzhov,*  
MCU, Moscow

The present article is the continuation of research devoted to system periodization of development of modern European civilization and the comparison of the stages of civilization development to the corresponding periods of a person's life. The beginning of this research published in № 14; 15; 17; 19 of the journal "Systems Psychology and Sociology" includes the description of analogies in the psychological development of a child from birth up to the age of 12, and of the development of European civilization from the fifth century to the beginning of the fourteenth century. The present part of the work is devoted to the analogy between the pre-adolescent age of a child and the Proto-Renaissance culture, as well as to the research of psychological congruence of the processes of individual development occurring during the crisis of the adolescent age — and the processes of social development of European civilization in the second half of the fourteenth century.

Substantiation is given of the two civilization centres' growth, by the thirteenth and fourteenth centuries, which became the sources of the majority of cultural and economic impulses consolidating the civilization into a unified system: the northern centre including the north-east of the present-day France, the south-east of England, the historical part of the Netherlands and the north-west of Germany — and the southern centre embracing central and northern Italy. The article considers the gradual process of Proto-Renaissance painting's overcoming the peculiarities of perceiving and viewing things, typical of middle childhood, including typification and the sketchy character of images. This is replaced by the ability, characteristic of adolescence age, to perceive the indirect attributes of objects, mentally transforming them to the level enabling a person to identify a perceived object adequately. The features of psychological maturation of civilization are also revealed in the poetry of Dante and Petrarch creating the images of pure platonic love — very much in tune with romantic experience that occurs at the end of middle childhood.

The article provides a comparative description of system characteristics of adolescence crisis in ontogenesis — and characteristics of system crisis of European civilization of the second half of the fourteenth century which found their manifestation in the numerous episodes of specific «teenage rebellion» of lower social strata, the Great Schism of the Roman Church and a number of negative tendencies in art.

*Keywords:* system periodization of development; systems psychology; psychological age of civilization; centres of European civilization; pre-adolescent age; adolescence crisis; Proto-Renaissance; Trecento; Giotto; Dante; the Black Death; the macabre; Great Schism; medieval art; «gothique flamboyante»; teenage drawing.

*For citation:* Ryzhov B. N. The psychological age of civilization (XIV century) // Systems psychology and sociology. 2017. № 4 (24). P. 76–93.

### References

1. The world history: the beginning of the Renaissance. Minsk: Harvest, 2000. 592 p.
2. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. M.: AST, 2005. 611 p.
3. Golenishchev-Kutuzov I. N. Dante's creative work and world culture. M.: Nauka, 1971. 563 p.
4. Königsberger G. Medieval Europe, 400–1500 years. M.: Ves mir, 2001. 384 p.
5. Kon I. S. The psychology of early adolescence. M.: Prosveshenie, 1989. 256 p.

6. **Malkova E. E.** Age dynamics of anxiety manifestations in schoolchildren // Questions of psychology. 2009. № 4. P. 24–32.
7. **Obukhova L. F.** Age psychology. M.: Pedagogical society of Russia, 2000. 448 p.
8. **Osorina M. V.** The secret world of a child in the space of an adult world. SPb.: Peter-south, 2013. 359 p.
9. **Prikhozhan A. M.** Psychology of anxiety: preschool and school age. SPb.: Piter, 2007, 192 p.
10. The psychology of a man from the birth to death. Psychological Atlas of a human / ed. by A. A. Rean. SPb.: Praym–evroznak. 2007. 651 p.
11. **Purishev B.** Lyrical poetry of the middle ages // The poetry of the troubadours. The poetry of the minnesingers. The poetry of vagantes. M., 1974. P. 5–28.
12. **Ryzhov B. N.** Systemic psychology. M: T8 Publishing technologies, 2017. 356 p.
13. **Ryzhov B. N.** Psychological age of civilization (the XIII – beginning of the XIV centuries) // Systems psychology and sociology. 2016. № 3 (19). P. 60–73.
14. **Samarkin V. V.** Historical geography of Western Europe in the middle ages. M.: Higher School, 1976. 248 p.
15. Stendal. The Early Renaissance: Giotto, Masaccio, Velandia and others // The history in Italy / ed. by O. Fedunina. M.: OLMA Media Grupp, 2014. 127 p.
16. **Huizinga Y.** The Autumn of the Middle Ages. SPb.: Limbach, 2013, 768 p.
17. **Carmichael A.** Diseases of the Renaissance and early modern Europe // The Cambridge World History of Human Disease / ed. K. Kiple. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 279–287.
18. **Corsaro William A.** The sociology of childhood. 2005. P. 124, 191.
19. **Fein D.** (translator) The danse macabre: printed by Guyot Marchant, 1485. Tempe, Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies, 2013. 58 p.
20. **Nohl J.** The black death: a chronicle of the plague. Pennsylvania: Westholme Publishing, 2006. 284 p.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ  
В 60-Х ГОДАХ XVIII ВЕКА. Я. П. КОЗЕЛЬСКИЙ**

*Д. В. Иванов,*  
НГПУ, Новосибирск

В статье рассматриваются основные научные взгляды выдающегося русского просветителя Якова Павловича Козельского (1728 – ок. 1794), внесшего серьезный вклад в развитие психологической мысли в России в эпоху Просвещения. В тени веков теряются биографические сведения о Козельском, не сохранился сам образ этого просветителя. Однако остаются ценными его труды, формирующие представление о масштабности мысли и литературной одаренности этого ученого.

Жизненный и творческий путь Козельского — воплощение того идеала «нового человека», от которого еще Пётр Великий ожидал верного служения России и «общему благу» независимо от сословного происхождения.

Козельский служил России «и телом и душою». В этом служении он был и успешным офицером, и должностным лицом, и талантливым ученым. Козельский оставил после себя ряд произведений, среди которых можно выделить как самое существенное для понимания востребованности гуманитарного знания в философском веке (А. С. Пушкин) «Философические предложения» (1768). В этом научном трактате впервые используется термин «психология», введенный Козельским в отечественную литературную традицию. Представляя в своей работе психологический раздел, Козельский определяет психологию как науку о душе человека и приводит ряд дефиниций, помогающих ее описывать. Интересными для психологии «в варианте Козельского» становятся человеческий разум, воля и страсти (чувства) человека, его темперамент, борьба и способы самосовершенствования.

В соответствии с традицией общественной мысли, заложенной еще Петром Великим, Козельский придерживался твердой уверенности в приоритетности разума и, соответственно, разумности в поведении человека. Особые надежды Козельский связывает с человеческой волей, способной отвращать человека от дурного в его разуме и поведении. Понятие «воля» Козельским взаимосвязывается с понятием нравоучительной философии, представлениями о добре и зле. Человек благодаря воле готов бороться за претворение добра в свою жизнь и обустройства людского сообщества.

Мыслитель замечает разницу между людьми в их индивидуально-психологических особенностях. Он специально останавливается на проблеме темперамента человека, тех его качествах, которые могут быть полезны или нет в реализации жизненных планов в обществе.

Психологические высказывания и теории Козельского связаны единой системой «размышления» о природе человека и его мире (материальном, социальном, духовном). Просветитель поступательно развивает свою мысль о человеческом сообществе, в соответствии с которой психология приобретает большое значение, что не остается незамеченным как современниками Козельского, так и наследниками просветительской традиции в психологическом знании в России.

В статье используются историко-психологическая реконструкция, библиографический метод, способствующий систематизации источников и материалов по теме изыскания, а также психологическая интерпретация представлений Я. П. Козельского о человеческой природе, человеческих качествах, его борьбе и тех принципах, которые позволили русскому просветителю описать круг значимых психологических явлений и понятий.

*Ключевые слова:* человеческая природа; человеческие качества; система психологических понятий; темперамент; человек борющийся; воля; разумность; добродетельность; «должности» человека.

*Для цитаты:* Иванов Д. В. Психологическая мысль в России в 60-х годах XVIII века. Я. П. Козельский // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 94–113.

## Введение

Русская психологическая мысль прошла длительный и трудный период своего становления и развития от летописных, теологических источников и лирических произведений до философско-психологических трактатов, составляющих теперь ее золотой фонд. Наши современники признают, что в ходе этого пути отечественная психологическая мысль неотделима от мировой психологической науки, но являет собой отдельную и весьма «оригинальную» ее часть (Б. Н. Рьжов) [42: с. 164].

К XVIII столетию отечественная психологическая мысль находилась в творческом поиске обозначения самой себя как таковой, выбирая из многообразия «собственных определений», сформировавшихся в ходе «национального исторического пути» [42: с. 164]: «душесловие», «сердцеведение», «пневматология» («пнеуматология»), «пнеуматика», «психология» [1: с. 33–63; 4: с. 245–264; 7; 15; 17: с. 158–163; 20; 28; 30; 31; 38; 42: с. 15–88; 46: с. 11–18; 47: с. 249–395]. Несмотря на все возникающие сложности в ходе своего становления и развития — «общих путей развития психологической науки», отечественная психологическая мысль формировалась на стойком методологическом восприятии складывающейся системы концептов, позволявшей ей охватывать многие проблемы человека, его природы, борьбы и взаимодействия с миром, что всегда помогало находить «зоны роста» дальнейшего формирования [39: с. 5]. Одним из активных проводников философско-психологической мысли, введшим в литературную традицию само понятие «психология» в 60-х годах XVIII века, формировавшим ее описательный аппарат — систему, — был самобытный ученый Я. П. Козельский, оставивший после себя серьезное научное наследие, значимое для психологии сегодняшнего дня.

### Я. П. Козельский: труд на ниве просвещения

С позиций «исторического» времени Яков Павлович Козельский (1728 – ок. 1794) видится самым крупным представителем

просветителей XVIII столетия в России [10: с. 113], «видным общественно-политическим деятелем» (И. С. Бак) [6: с. 83], «выдающимся мыслителем-материалистом, сторонником демократических преобразований в стране» (В.В. Большакова) [38: с. 60]. Идеи Козельского наряду с творчеством других мыслителей философского века (А. С. Пушкин) относят к «национальным идейным источникам просветительской теории» (З. А. Каменский) [22: с. 124]. Козельский — «человек энциклопедических интересов» (Г. А. Гуковский) — литератор, просветитель, ученый, создавший работы по математике и механике, анатомии и ботанике, философии (психологии). Он остался в истории русской общественной мысли как опытный переводчик с европейских языков исторических, литературных, философско-психологических работ, как сторонник практического и опытного знания [14: с. 34]. Еще современник Козельского — «рыцарь пера и книги» (В. О. Ключевский) Н. И. Новиков — в своем «Опыте исторического словаря о российских писателях» (1772) упоминает о нем как об авторе-сочинителе, переводчике многих «полезных» и «заслуживающих похвалу» книг [32: с. 313]. Главная задача Козельского — направлять научное знание на службу человеку. Успех русского просветителя в том, что, оформляя свои взгляды на природу человека и его бытие в соотношении с фундаментальными законами, он уходит от объяснения их функционирования лишь вмешательством трансцендентных, сверхъестественных сил [8: с. 178–179]. Это было важно для прогрессивной просветительской мысли в 60-х годах XVIII века, считавшей, что психологии необходимо следовать «одним путем» с естественными, а не богословскими науками [1: с. 33–63; 7; 17: с. 137–171; 30: с. 57–92; 31: с. 13–15, 23–26, 30–31; 42: с. 73–78; 43: с. 5–8].

В своих работах Козельский выступает как самостоятельный и независимый мыслитель, обладавший собственным мнением, критически пересмотревший ряд известных ему теорий и концепций, поэтому его труды имеют большое значение для русской психологии [15: с. 53; 30: с. 89; 47: с. 344].

Прозаик, поэт, отец двух декабристов — М. Н. Муравьев — в одном из писем сообщает своему адресату о «знакомстве» с одной

из работ Козельского. Из сообщения становится понятно, что даже при критическом восприятии работы основные положения и взгляды мыслителя продолжали «двигать мысль» заинтересованных читателей [37: с. 301]. Заметим, что сам, склонный к философствованию и учительству, Муравьев — наставник царя Александра I и выдающегося русского поэта, философа и психолога начала XIX века К. Н. Батюшкова — продолжил «линию Козельского» в деле ориентирования научного знания на службу человеку.

Философ, психолог и литератор первой трети XIX века, царскосельский наставник русского гения А. С. Пушкина — профессор А. И. Галич в своей фундаментальной работе «Картина человека» (1834) подчеркивает тот существенный вклад в психологическую теорию, который внес Козельский своими «философическими предложениями» [11: с. 34].

Исследователи истории русской психологии говорят не только о той высокой оценке, которую дали представители других поколений философствующих психологов в России достижениям Козельского, но и о том положении, которое он занимает на линии преемственности просветительской позиции, «переходящей» от М. В. Ломоносова к Н. И. Новикову и А. Н. Радищеву, в чьих сочинениях «русская материалистическая психология XVIII в. достигает высшей степени своего развития» (А. В. Петровский) [30: с. 89; 36: с. 4; 40: с. 90].

В свете сегодняшнего дня личность Козельского гармонично сочетает в себе все характеристики ученого-просветителя, среди которых главная — дидактический интерес во взаимодействии с миром, яркое желание просвещать и обучать окружающих.

Дату рождения Козельского относят к 1728 году [23: с. 77]. Отмечается интерес к обучению, самообразованию, который проявился у юного Козельского достаточно рано. Заметим, что это было своего рода ответом детей из служилого дворянства на запросы уходящей петровской традиции, видевшей идеал в «новом» человеке, который проявляет интерес к здоровой активности и полету творческой, «просвещенной» мысли. Традиция уходила, а отзвук — потребность в инициативном человеке вне «словных предрассудков» — еще задержался

до елизаветинской поры. Козельский с 1742 года посещает класс грамматики, а с 1744 года прилежно изучает латынь и риторику в стенах «духовно богатой» Киево-Могиланской академии, где обучался и преподавал член петровской «ученой дружины» — философ Феофан Прокопович. Киево-Могиланская академия в XVII–XVIII веках активно воспринимала передовые идеи в философии, здесь преподавались курсы психологии. Авторы психологических курсов, хотя и называли их аристотелевскими, но критически перерабатывали основные положения, дополняли и развивали их [35: с. 81; 82]. Козельский, по всей видимости, застал «наследников» тех авторов — учеников Феофана Прокоповича, — по «прописям», которых он слушал достижения современной ему философско-психологической мысли. В этом случае становится объяснимым, например, тот факт, что в системе психологических понятий у Козельского присутствует термин «темперамент», который в академии воспринимался в «материалистических тенденциях» как «изменяемый» под влиянием внешних факторов, а также его глубокий интерес к проблеме чувств (ощущений), чувственного познания мира [35: с. 88; 47: с. 348].

В 1750 году произошел, как известно, решающий поворот в жизни Козельского — ученика с высокими достижениями в образовании и самообразовании: им было подано прошение гетману К. Г. Разумовскому о выдаче паспорта для выезда в столицу [23: с. 77; 33: с. 111]. Документ был выдан, и будущий просветитель продолжил обучение в гимназии при Академии наук в Петербурге. В 1752 году Козельский уже числится «академическим студентом» с хорошим «прилежанием», знанием немецкого и французского языков, курсов математики, географии, рисования, фортификации. Следит за его обучением «закрепленный» за ним наставник, профессор и ректор С. П. Крашеннинников — известный ботаник-натуралист, этнограф и географ, исследователь Сибири и Камчатки, друг М. В. Ломоносова [23: с. 77; 25: с. 35–36]. Студент Козельский слушал курсы по физике, химии, астрономии, истории, гражданскому и естественному праву, активно участвовал в философских диспутах. Курс философии ему читает физик И.-А. Браун, сразу



сочетая «рассуждения» и их практическое значение.

Академия наук, где проходил обучение Козельский, созданная благодаря энергии Петра I, отражала потребность общества в знаниях, формировала импульс, созидавший просветительскую мысль, способствовала формированию самостоятельности научного познания, привлекала к деятельности инициативных, талантливых ученых. Академия наук являлась в тот период одновременно и научным сообществом, и учебным центром, нацеленным на высшее образование студентов, способствовала развитию психологического знания в России в эпоху Просвещения [38: с. 17–55]. В число почетных академиков был избран крупнейший западноевропейский просветитель Хр. Вольф, автор многих научных трактатов, а также «Эмпирической психологии» (1732) и «Рациональной психологии» (1734), наставник Ломоносова.

Козельский входил в близкий к Ломоносову круг, где проявляли себя такие же неординарные мыслители, как и он сам: А. А. Барсов (философ, лингвист, переводчик, член Российской академии, профессор Московского университета), А. Я. Поленов (философ, правовед), Н. Н. Поповский (философ, профессор красноречия Московского университета). Предположительно, Козельский мог слушать лекции Ломоносова [25: с. 38]. Ломоносовские идеи, в частности его философско-психологические взгляды, становились близкими и понятными представителю нового поколения просветителей — Я. П. Козельскому, принявшему от него эстафету в деле их приумножения и распространения.

Благодаря заинтересованности ректора Крашенинникова в талантливом ученике студент Козельский не только слушал лекции, но уже смог сам проявить свои педагогические способности — обучать гимназистов немецкому языку, востребованному в среде будущих профессионалов: юристов, врачей, инженеров, архитекторов, кораблестроителей, военных — тех, кому предстояла каждодневная практическая деятельность. Немецкий язык в XVIII столетии был средством взаимодействия людей практической деятельности. В Германию для «профилизации» направлялись русские

студенты, как Ломоносов, в свое время вернувшийся из этой страны доктором химии — человеком, освоившим «практическую науку».

Козельскому — преподавателю немецкого языка помогала собственная духовность, возведенная им в ранг педагогических способностей, она позволяла ему реализовать себя как наставника той части молодежи, которая всё еще искала возможность приложения своих сил на благо Отечества. Козельский являлся репетитором по немецкому, латинскому языкам и математике у племянника влиятельного елизаветинского вельможи — прокурора коммерц-коллегии Н. М. Самарина, который, вероятно, способствовал зачислению Козельского гренадером в Преображенский полк после его прошения (челобитной) по неизвестным причинам об отчислении из Академии наук в 1757 году [23: с. 81]. Закончился большой период ученичества, включивший в себя дидактическую практику, ставшую значимой для многих мыслителей эпохи Просвещения.

Однако период воинского служения (пребывания в Преображенском полку) продолжался недолго, поскольку инженера-капитана Козельского влекло желание обучать и наставлять: он преподает математику и механику в Артиллерийской и инженерной школе (преобразованной в 1762 году в кадетский корпус). В его жизни наступает период учительства, творчества и созидания идей, которые необходимо было донести до людей. Была жива петровская идея воспитывать в специализированных школах внутри России необходимые профессиональные кадры. В таких школах требовались учебные пособия, представленные «печатно» для всех обучающихся. Каждый преподаватель мог (и был обязан) подготовить свои лекции в виде соответствующего труда, который становился настольной книгой для кадетов, слушателей, гимназистов, студентов. Козельский живо, с просветительским рвением откликается на запрос, и в 1764 году выходят из печати его «Арифметические предложения» и «Механические предложения». О последней работе говорят в научной, «просвещенной» среде, упоминают в личной корреспонденции [37: с. 301]. Личные письма, оставшиеся со времен философского века

как исторический источник, живо рисуют нравы и запросы эпохи, например, в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения, и даже упоминание в них о работах и книгах, которые отвечали таким запросам весьма интересно для историков общественной мысли.

В 1787 году выходит переиздание «Механических предложений» [23: с. 86], что указывает на жизненную необходимость такого знания у стремящихся к просвещению заинтересованных читателей.

Образ мыслей Козельского связан с точными науками и естественнонаучным подходом к пониманию проблем человека, его природы, вопросов борьбы, формирования социальных связей — «должностей». Помогают его дальнейшему становлению, как и в годы студенчества, «непреодолимая нужда упражняться в чтении философских книг» [27: с. 3], переводы трудов западноевропейских мыслителей, среди которых Хр. Вольф, Э. Шефтсбери, Ж.-Ж. Руссо, Ф. М. Вольтер, К. А. Гельвеций, Ш. Монтескьё, Д. Локк, Д. Дидро и др. Корни методологической рефлексии Козельского уходят в античную философско-психологическую традицию, поддерживаемую, так или иначе, его любимыми французскими и немецкими просветителями. У Козельского в «образе его мышления» контурно просматриваются также идеи «психологии сердца» («добродетельности человека»), значимой для всех просветителей философского века, размышлявших над вопросами о человеческой природе, говоривших приоритетно либо о «сердце», либо о «разуме» человека. Общее выражение собственного мнения относительно прочитанного, переведенного и продуманного найдет выход в ценном для отечественной истории психологии произведении — «Философических предложениях» (1768) [21: с. 411–551; 26; 27: с. 3–144]. Здесь обсуждаются научные представления, имеющие, как правильно отметят исследователи, «непосредственное отношение к новой картине мира» [41: с. 236]. Новый человек — мыслитель и просветитель — формировал новую картину мира, определяя самому себе в ней место.

Историк психологии А. В. Петровский настаивает на том, что в сочинениях Козельского «мы находим ряд интереснейших психологических высказываний» [36: с. 4].

С этим произведением Козельский вошел в ряд отечественных просветителей, повлиявших на становление отечественной психологической мысли (мы используем здесь это понятие в контексте идей, предложенных Б. Н. Рыжовым [42]). В «Философических предложениях» Козельского психология уже называется «психологией», что позволяет этому термину закрепиться в отечественной психологической литературе [47: с. 346].

Для Козельского приходит пора активного труда на государственной службе, а именно в Правительствующем сенате, в типографии которого в 1768 году и были изданы его «Предложения». Однако его деятельность этой поры вполне соответствует продолжающемуся периоду учительства, если судить по тем интересам, которые направлены на создание единой концепции человека и общества в его «Философических предложениях» с дальнейшей перспективой обучить ей своих творчески мыслящих сограждан. Козельский с просветительским энтузиазмом надеялся, что его «Предложения» станут полезными для дворян-депутатов, съезжающихся работать над новым, «екатеринским», сводом законов в Уложенную комиссию (1767). Однако матушка Екатерина II осталась недовольна «Предложениями» секретаря Козельского. Она не была готова разрешать философствовать всем и каждому, вносить соответствующие «предложения», если заранее «не было на то уговора». В 1770 году Козельский переезжает в Глухов для работы в Малороссийской коллегии, он все еще надеется «учительствовать» — способствовать так или иначе делу просвещения, оказывать влияние на течение повседневных дел. Известно, что в 1778 году он оставляет службу по состоянию здоровья, пишет, размышляет на досуге в своем имении.

Однако в 1788 году Я. П. Козельский снова работает в Петербурге в Дирекционной комиссии по составлению нового уложения, тех законов, которыми Екатерина II хотела поддержать свою абсолютистскую монархию [6: с. 88; 23: с. 108–109; 33: с. 112]. Начинается период наставничества. Козельский пишет свое последнее, обращенное в будущее «наставительного плана» произведение — «Рассуждения

двух индийцев Калана и Ибрагима о человеческом познании» (1788) [27: с. 144–212]. Оно представлено в виде ставшего традиционным для выражения отечественной философско-психологической мысли диалога, пришедшего из ранней христианской традиции «споров», «прения души и тела». Сказалось знание Козельским античной философско-психологической мысли и традиции древнерусской литературы. В качестве примера поддержания в отечественной «психологической литературе» (В. А. Снегирёв) этой традиции можно привести трактат старшего современника Козельского — просветителя В. Н. Татищева, а именно, его «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733), в котором поднимаются важные философско-психологические и педагогические проблемы, значимые для человека эпохи Просвещения [20: с. 84]. В духе традиций времени написан и трактат Козельского, хорошо воспринятый его современниками.

В 1791 году Я. П. Козельский соглашается инспектировать специально открытую при знакомом ему Артиллерийском инженерном кадетском корпусе гимназию для детей из греческих семей, переехавших жить в Россию после Русско-турецкой войны (1787–1791). Он, известный просветитель, автор ряда крупных научных произведений, обладающий всеми навыками для проведения подобной работы, старается «наставлять» преподавателей, обучающихся там гимназистов в вопросах просветительской деятельности. Заметим, что это стало последним трудом Козельского на ниве просвещения. Весь его жизненный путь связан с просветительской деятельностью: обучался сам, обучал и воспитывал других, писал, как и чему обучать.

Несколько фактов из биографии выдающегося просветителя, оставившего свой след в истории отечественной психологической мысли, пунктирно выделенные периоды («ученичество», «воинское служение», «учительство», «наставничество») в его судьбе могут быть соотнесены с главным его трудом — «Философическими предложениями». Это позволяет выделить два больших этапа в деятельности Козельского на ниве просвещения, а именно: до «Предложений» (1744–1768) и после них (1768 – ок. 1794). На каждом этапе своей

жизни просветитель имел возможность обобщить собственный опыт, определить новый смыслопоиск. Он все время накапливал свои знания, систематизировал их, оставив значимое для философско-психологической мысли наследие.

Общий библиографический анализ выборочного списка работ из публикационного эшелона, имеющего непосредственное отношение к изучению наследия Козельского показывает, что научному творчеству русского просветителя посвящен целый ряд исследований, которые охватывают в первую очередь его философские, социологические, экономические, исторические, политические, юридические взгляды и теории (Т. В. Артемьева, И. С. Бак, Ю. А. Бубнов, Э. С. Виленская, А. А. Галактионов, М. И. Гильман, Т. А. Глоба, Г. А. Гуковский, Л. А. Дебров, В. А. Демичев, В. Б. Качарава, Ю. А. Коган, О. Коробкина, Г. П. Макогоненко, С. В. Папаригопуло, И. Я. Щипанов и др.) [5: с. 195–197; 6; 8: с. 171–179; 10: с. 113–118; 12: с. 5, 6–8; 13; 14; 16; 23–25; 29; 33; 34; 49: с. 3–10]. Часть библиографических источников включает биографические данные и результаты архивных исследований [6; 16; 23–25; 29; 33; 48].

Интерес в XX столетии к личности Козельского был «заложен» статьей в журнале «Русская старина» (1906, № 12), публиковавшем материалы из жизни допетровской Руси и петровской России [48], воспоминания, мемуары, дневники, записки и автобиографии современников, т. е. всё то, что становилось доказательством бытия идей, мнений, разнообразных оценок исторических событий. Публикация статьи о Козельском в этом издании было привлечением внимание читающей аудитории к идеям и личности выдающегося просветителя.

Серьезное начало изучения научного творчества Я. П. Козельского в 40–50-х годах XX века положено благодаря диссертационному исследованию Ю. А. Когана «Русский мыслитель XVIII века Я. П. Козельский» (1946), написавшего по его результатам первую монографическую работу [25], которая стала своего рода «образцом идей» для последующих поколений исследователей. Своего рода исследовательским канонем стал когановский общий контекст понимания жизненного пути

просветителя и круг тем, которые необходимо изучать. Позже были защищены диссертационные работы философами В. С. Дмитриченко («Общественно-политические и философские взгляды Я. П. Козельского» (1955)) и В. А. Демичевым («Философские, социологические и общественно-политические взгляды Я. П. Козельского» (1959)) [16]. Особое место для Козельского нашел в своей докторской диссертации «Общественно-политические и философские воззрения русских просветителей второй половины XVIII века» (1953) И. Я. Щипанов, сделавший труды русского просветителя доступными для наших современников [21; 49]. Они впервые были переизданы с момента их опубликования в XVIII столетии, спустя 184 года.

Интересным является тот факт, что в 1950-х годах в ЛГУ поиск биографических данных был поручен студентке-выпускнице О. Коробкиной, изложившей свои изыскания в дипломном сочинении и статье «К биографии Якова Козельского» [29]. Значимыми для анализа достижений общественной мысли философского века стали диссертационные исследования наших современников В. Б. Качаравы и Т. А. Глобы, посвященные биографическим и теоретическим взглядам русского просветителя [13; 24]. Особый интерес представляют «психологические высказывания» о творчестве Козельского и его времени (Б. Г. Ананьев, Э. Л. Беркович, В. В. Большакова, А. И. Галич, Р. Г. Гурова, А. Н. Ждан, В. А. Кольцова, И. М. Кондаков, Е. С. Кузьмин, Ю. Н. Олейник, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, М. В. Соколов, В. А. Якунин) [1: с. 44–47; 2: с. 213–215; 7; 11: с. 34; 15: с. 53; 17: с. 159; 30: с. 89; 36: с. 4; 38: с. 11, 60–68, 171–173, 175–177, 190, 203; 40: с. 90; 46: с. 13; 47: с. 343–361; 50: с. 234–235]. Из всех перечисленных выше работ можно выделить один психологический очерк, написанный историком русской психологии В. М. Соколовым «Я. П. Козельский» [47: с. 343–361] и две диссертации, где философско-психологическим идеям времени творчества русского просветителя уделено должное внимание: Э. Л. Беркович «Очерки по истории психологии в России в XVIII и первой половине

XIX в.» (1939) и Б. Г. Ананьев «Формирование психологической науки в СССР» (1939). Благодаря достижениям всех психологов, дифференцировавших психологические взгляды и теории просветителя, их оценке его творчества наметилась «психологическая линия» в исследовании идей и теорий Козельского, положено начало изучению вклада русского мыслителя в развитие истории психологии в России. Однако на настоящем этапе «психологическая линия» в изучении творческого наследия Козельского по-прежнему остается актуальной для истории отечественной психологической мысли.

К сожалению, не сохранился портрет Козельского, но можно составить социально-психологическое представление о его образе как просветителя философского века. Характерными чертами образа мысли и действий будут выступать понимание инициативы как добродетели, несмотря на внешние препятствия, стремление к совершенству и разнообразной интеллектуальной деятельности, возвышенный полет фантазии, способность к сотрудничеству, основанному на «разумности» и «душевности», яркое желание обучать и наставлять, восприятие человеческой жизни, наполненной ежедневной работой на благо своего Отечества.

#### **Я. П. Козельский: «наука о душе есть психология»**

Российский психолог, один из создателей отечественной психологической науки, С. Л. Рубинштейн в третьей главе монографии «Основы общей психологии» остановился на исторических вопросах [40: с. 62–104]. Начинается эта глава с определения продолжительности того пути («тысячелетнее прошлое»), который прошла «очень старая» и «совсем еще молодая» мировая психология и подчеркивается разворачивающийся в будущее ее потенциал. Касалось это в большей степени отечественной психологической мысли. Рассматривая историю русской научной психологии, Рубинштейн говорил о том существенном влиянии передовой общественной мысли («классического философского материализма»)

и естествознания, которое оказывалось на само-бытную отечественную психологическую мысль, обобщившую и критически осмыслившую достижения мировой психологии, создавшую новые пути в общем своем развитии [40: с. 89].

Сочинение Я. П. Козельского «Философские предложения» стало одним из таких обобщений, критических осмыслений общественной мысли и естествознания в истории психологии, попыткой их ясного изложения для широкой аудитории [26; 27]. До Козельского такого рода сочинений в России не было [10: с. 113]. В глазах исследователей материалистически ориентированной истории психологической мысли, находивших в высказываниях и взглядах Козельского утверждение сенсуалистического принципа, оно стало попыткой преодоления интеллектуализации страстей человека, а также представлением нового пути общего развития отечественной психологии [30: с. 89; 36: с. 4]. Особенно это заметно, когда имя философствующего психолога Козельского становится на «одну линию» с именами Новикова и Радищева.

Началом размышлений Я. П. Козельского о психологии становится понятие «душа». Он определяет психологию как «науку о душе» [26: с. 38; 27: с. 38, 45]. Причем понятие «душа» для Козельского синонимично понятию «дух», под которым он подразумевает такое существо, которое обладает как волей, так и разумом, он видит в нем человека.

Козельский не использует термин «пневматология» (учение о духах), оставшегося в русской метафизике XVIII века, утверждавшего бессмертие человеческой души [4: с. 245–264; 28]. Человеку, по Козельскому, присуща душа, или «конечный дух», а идеалу (богу) — «дух бесконечный». В распространенной лексике XVIII века слово «дух» рассматривалось так же, как «настроение», «выражение», «мотив», что позволяло достаточно широко его использовать. С пониманием разумности человеческого существа, выделением его познавательного потенциала «дух» мог быть соотнесен с понятием «ум» [9: с. 160–161], что также расширяло понимание этого философско-психологического концепта.

Козельский «включается» в поиск источников и причин возникновения психических форм, которые в конечном итоге оказываются, с его точки зрения, обусловленными «движением» (активностью), действием «трех сил человеческой души», а именно — чувствованием, рассуждением и умствованием [21: с. 429–440]. Когда философствующий психолог начинает описывать человеческую природу, качества человека, то он использует известную ему систему психологических понятий, доставшуюся от мыслителей — его старших современников — В. Н. Татищева, А. Д. Кантемира, М. В. Ломоносова, А. П. Сумарокова и др.

Козельский признает не только «необходимость человеческого тела», обладающего «чувственными орудиями», но и потребность в душе, способной чувствовать перемены, происходящие в теле. «Чувственными орудиями» он называет «суть видение, слух, обоняние, вкус, осязание» [26: с. 47]. Человек оказывается в зависимости от развитости собственных сенсорных систем, реагирующих на информацию, приходящую извне. Он нуждается в минимальной стимуляции своих сенсорных систем. Всё, что «попадает в глаза», уши, нос, «ударит в чувства», проникает, как сквозь окна и двери, в душу, представляющую себе причину — «перемену» в «чувственных наших орудиях» [27: с. 50]. Сильные чувства, болевые ощущения оказываются не во власти человека, не подчиняются воле, но показывают его присутствие в этом мире, доказывают явственность психической реальности, он интенсивно проживает эти ощущения. Козельский утверждает, что сильнейшее чувствование преодолевает слабейшее [21: с. 458]. Источники ощущений множественные, они могут быть как внутренне-го, так и внешнего происхождения. Человек обладает общим свойством ощущать, тем сенсорным потенциалом, который можно и нужно совершенствовать. Свойство ощущать у человека взаимосвязано с восприятием окружающего мира. Козельский уверен, что «все познание человеческое начинается с чувств» [26: с. 37]. Воздействия на «чувственные орудия», предмет или источник информации становятся внутренне обусловленным явлением, способным оживлять

в душе целостный образ известного предмета. Ощущения и восприятия не исчезают бесследно после прекращения воздействия на «чувственные орудия», они остаются с человеком в виде представлений — ясных и темных, явственных и неявственных, полных и неполных.

Привлекают внимание Козельского представления памяти и воображения, которые он предлагает понимать как способности человеческой души сохранять образ («представлять себе вещи») явления даже тогда, когда они не воздействуют на «чувственные орудия». Воспоминания приводят к уточнению частей образа («прежде понятых вещей» [26: с. 61]), а воображение («выдумыванья») к «совокуплению» разных частей, к образованию нового образа, причем либо положительного, либо отрицательного — химерического. Всё, что доступно воспоминанию, образует память человека. Память обладает «некой» силой, позволяющей организовать в единое целое человеческий опыт прошлого: последовательность душевных состояний, действий и поступков, преемственность внешнего и внутреннего («понятия... суть те, которые мы прежде имели» [27: с. 51]), а также удерживает от распада человеческую целостность — взаимодействие тела и души в ходе познания мира. Сохранение как содержание памяти удерживает всё: сенсорные и перцептивные явления, эмоциональные оценки — душевные состояния и рассмотренные в качестве предлагаемых на выбор мотивы поведения и поступков («возобновляем вид прежде понятых вещей»).

Просветитель обращает внимание на проблему забвения как слабости человеческой души к «возобновлению» и «признанию понятия». Тогда человек либо утрачивает свое «содержание», либо начинает испытывать трудности в его воспроизведении («возобновлении»). В ходе своего «возобновления» (воспроизведения) память не только обнаруживает и проявляет, изменяет и преобразовывает, но и продлевает себя. Козельский предлагает проверять (изучать) память человека по скорости запоминания и объему запоминаемого материала, длительности сохраняемого смысла. Формирование памяти обуславливается

деятельностью, желанием самого человека. Развивать память Козельский предлагает с учетом индивидуальных возможностей человека — «смотря по силам». В развитии памяти основными условиями должны выступать четкость запоминаемого образа («явственно понимаем») и интенсивность его воспроизведения. Запоминающая, человек должен уметь сосредоточиваться — чаще думать о понятных вещах.

Неудивительно, что Козельский в своей психологии обращается к такому понятию, как внимание. Под последним подразумевается направленность («примечание») и сосредоточенность («так внимает» вещь, что о других «вещах, сильно поражающих его чувства, не будет сведом» [27: с. 52]) человека на определенной «вещи». В теории самого Козельского при отсутствии употребляемых им понятий «непроизвольное» и «произвольное» внимание, присутствует высказывание о проявлениях этого феномена у человека, а именно таком, которое не требует усилий и прилежания и которое возникает в ходе целенаправленного приложения сил («умение отвлекаться от “ненужных вещей”»). Внимание способствует познанию мира («человеку принадлежащее познание»), практической деятельности человека. Козельский настаивает, что внимание можно совершенствовать. Частые упражнения на внимание ведут к выработке у человека внимательности, формируют способность сосредоточиваться на вещи» или «части истины», а главное, размышлять — рефлексировать. Тогда конкретное, чувственное для человека становится частным вариантом — модусом, планом выражения всеобщего — умозрительного и понятийного.

О воображении Козельский говорит как о способности души, позволяющей человеку преобразовывать мир, создавать детализированные, насыщенные эмоциональностью и сюжетностью картины, образы, символы. Образы воображения коренятся в прошлом, ранее пережитом, прочувствованном опыте человека. Для Козельского «воображение есть продолженное чувствование» [26: с. 60]. Под источником фантастических представлений, возникающих у него, просветитель видит совмещение «разных воображенных

вещей» [26: с. 61]. Воображение всегда отличается яркостью и живостью, однако сам этот эффект должен достигаться в наполненном «благорастворенным воздухом» месте. Для полета фантазии, создания его образов и символов («суть действия воображения») необходима настроенность души человека, в этом случае созданные образы будут практически неотличимы от реальных объектов. Мыслителем признается, что воображение не зависит от воли человека, оно свободно в своих проявлениях. Козельский рассматривает воображение как «продолженное чувствование», подчиняя его тем же закономерностям, что и ощущения. Воображение также связано, по Козельскому, со сновидениями человека, оно генерирует образы, которые душа «имеет во время покоя чувств». Иными словами, просветитель находит жизненное объяснение явлениям сна, не прибегая к идее сверхъестественного.

Интересными для истории отечественной психологической мысли представляются высказывания Козельского о разуме и уме человека.

Для мыслителя разум — это способность человеческой души «представлять себе явственно истины» [27: с. 49]. Разумный человек умеет мыслить самостоятельно [26: с. 154]. Человеческий разум направлен на познание, организацию хода его мыслей, характеристику выражения всеобщего (умозрительного и понятийного), к которому человек постоянно восходит в своем «разумении» вещей и явлений. Разум в той или иной степени своего проявления присущ всем людям, а ум может пониматься, например, как индивидуальная психологическая характеристика конкретного человека. В своем сочинении Козельский выделяет качества ума: остроумие, глубокоумие, проницание, прозорливость, хитрость и мудрость [27: с. 65]. Человека можно характеризовать, таким образом, в соответствии с обнаруженным у него умом, однако необходимо обращать внимание на его умение не только умно мыслить, но и умно поступать. Наблюдение за действиями человека в различных ситуациях может позволить составить представление о качествах его ума. Козельский фактически настаивает на социальной

детерминации умственных успехов конкретного человека. В пользу этого говорят, например, включенные им в качества ума хитрость и мудрость — социально значимые характеристики, демонстрирующие связь интеллектуальных и морально-нравственных категорий. Человек с присущими ему естественными, природно-выраженными качествами побуждается обществом к их «нравственному» проявлению. Эти категории значимы только в культурно-временной традиции взаимодействия людей с позиции моральных законов их «сожития», которое контекстуально в философском веке соотносится со словом «общество» [9: с. 45]. Основное требование «сожития» как существования человеческого общества заключалось в том, чтобы люди «делали взаимную помочь и добро» (Я. П. Козельский).

Так, хитрость как совокупность психологических характеристик, позволяет выделять человека, умеющего преднамеренно искажать действительные вещи в свою пользу, имея злонамеренную или добрую цель. Поэтому хитрый человек, как считает мыслитель, использует в своих целях выдуманные другими или придуманные им самим «средства для достижения худых или добрых намерений».

Мудрость предстает искусством, показывающим уместность применения человеком своих знаний и опыта в конкретных ситуациях. Мудрый человек, живущий по «всем правам и непорочным законам» умеет «выдумывать» добродетельные средства к «достижению доброго намерения».

В психологии мышления у Козельского условием появления понятия, которое, например, может быть представлено в опыте мудрого человека, выступает рассуждение. Мыслитель считает, что «чрез различение» рассуждения и понятия можно узнать «действия сил души человека» [26: с. 18]. Рассуждение — процесс формирования понятия, тогда как последнее — определенный результат. Козельский видит разницу между чувственным познанием и мышлением человека. Кроме того, он отмечает различия в «даровании» суждения у людей, весьма, например, ограниченных в способности к мышлению. Низшую степень в развитии ума занимают дураки: они могут в какой-то степени понимать суть

явлений и предметов, но не могут рассуждать о них или повторять уже готовое суждение. Следующая ступень отводится людям глупым, способным повторять рассуждения других, не осмысливая их. Третья ступень принадлежит разумному человеку, рождающему мысль, одаренному способностью самостоятельно мыслить [26: с. 154]. Разумный / умный / мудрый человек способен размышлять, склонен к верному разумению мира, его порядка и самого себя.

Однако Козельский, как и полагается просветителю, уверен, что ум можно упражнять — «приводить познание свое в совершенство», достигая искусства мысли. Он хотя и понимает под ним «дар природы», но настаивает на его воспитании. При этом он выбирает между умным и добродетельным человеком — последнего («...добродетельный человек не променяет совершенства в добродетели ни на что...» [21: с. 481]). Так просветитель решает вопрос о приоритете ума или сердца в воспитании и развитии человеческой природы в пользу «психологии сердца», опирающейся традиционно на кардиогностический принцип в отечественной психологической мысли, имевший место в методологической рефлексии о человеке и мире со времен Древней Руси. Кардиогностический принцип утверждает ценность чувств (сюда относят и страсти) доброго человека, что в целом не противоречит философско-психологическим взглядам и установкам русского просветителя на первоочередную необходимость чувственного восприятия внешнего мира.

По этой причине Козельский поднимает вопросы взаимопроникновения ума и страсти. Так, для развития ума необходимо страстно желать «научать себя», однако нельзя позволять страсти нарушать логику мысли. Козельский также видит в человеческой природе присущие ей выражения эмоций и чувств. Сложные взаимодействия между «чувствительностью человеческой» и «чувствуемыми вещами» сопровождают любую деятельность человека. Все переживания носят сугубо конкретный характер, и всё же особенности допустимых их проявлений зависят также от «сожития человеческого», тех идеалов, которые господствуют [21: с. 455–456; 26: с. 56]. Кто и каким образом может донести

до других свою оценку вещей и явлений, решается в условиях этого «сожития».

В представлениях Козельского чувства могут быть приятными или неприятными и переживаться людьми неодинаково по силе их проявлений. В своих размышлениях о чувствах просветитель приходит к описанию настроений человека, поддерживающих тонус его жизнедеятельности. Сильными, яркими и опасными чувства становятся тогда, когда они переходят в страсть. Человеческие страсти (от лат. *affectus* — чувства) представляются результатом неумеренного желания «какой-либо вещи или дела» или такое же «отвращение» от них. Согласно теории Козельского страсти «происходят от сильного поражения чувств и души» [27: с. 49].

В борьбе со страстями и желаниями человеку призвана помогать воля. Козельский определял волю как желание того, что «она почитает за доброе» и избегание (испытывает отвращение) того, что ей кажется «худым» [27: с. 46]. Волевое поведение в этом случае может представлять не только действие, на которое ориентирован человек, но воздержание от него. Воля предполагает преднамеренные действия и поступки человека, которые изначально требуют преодоления возникающих препятствий, борьбы для достижения цели. В своих «Предложениях» Козельский отводит воле как своеобразному пусковому и тормозному механизму фактически функцию контроля и регулирования поведения человека. Она стимулирует человека в проявлениях желаний, его активность в обществе, сам процесс познания им окружающего мира. Главным вектором приложения усилий человека должна быть добродетельность в действиях и поступках.

В рассуждениях просветителя находится место и объяснению словам — «гласным знакам понятий наших о предлагаемых истинах» — в жизни человека, в его познании мира. Человек «чрез слова» выражает свои мысли [27: с. 25], самого себя. Совокупность слов производит речь, которую Козельский объясняет возможностью соединения человеком смысла и знания в произносимых словах и предложениях. Слово предстает предметным содержанием мысли, ее смысловой формой.



Как проявление индивидуальности конкретного человека речь доступна для самонаблюдения и рефлексии, ее можно воспитывать. Козельский понимает необходимость научения человека способам выражения себя через речь. Обществу людей присущ «обычай разговора», созданная культура взаимодействия. Поэтому Козельский уверен, что люди должны уметь слушать, понимать, принимать или опровергать сказанное, пользоваться речью на благо своего «сожития».

Обобщая результаты некоторой историко-психологической реконструкции и психологической интерпретации взглядов и теорий Козельского, содержащихся в его психологических «предложениях», можно отметить их целостность и взаимосвязанность, позволяющих представить на уровне научных достижений того времени образ человека и его отношения с миром.

Психологию Козельский определял как науку о душе и рассуждал о психологических понятиях, пытаясь их объединить важными составляющими — «способностями души» человека. Под душой Козельский подразумевал человека — носителя этих способностей.

Для отечественной психологической мысли важно то, что Козельский в качестве исходного пункта познавательного процесса рассматривал чувственное восприятие человеком внешнего мира. Для него и воображение, и память — «продолженное чувствование» (ощущения, восприятия и представления). Тем не менее Козельский выделяет мыслительный процесс из явлений психической реальности, саму возможность рассуждать, данную человеку, обнаруживать «качества ума», взаимодействовать с понятным ему миром, представленным в умозаклчениях и понятиях. Как к одному из доказательств он обращается к понятиям «слово» и «речь» — показателям рождающегося размышления, «означения нашей мысли». Иными словами, в психологических идеях и теориях Козельского присутствует различие между возможным процессом чувственного познания мира и абстрактным суждением о нем.

Ценным является также понимание просветителем неравенства людей в «возможностях» познания (градация типов людей по их

уму), а как следствие, признание существующих отличий или индивидуальных различий по силе природных способностей в этом.

Человеческую волю он определяет как регулирующую страсти силу, необходимую в жизнедеятельности человека.

В целом же в психологических изысканиях, где присутствует система психологических понятий, Козельский придерживается главного правила, заключающегося в том, что познавательный потенциал человека, его способности должны служить благополучию людского «сожития».

### **Я. П. Козельский: борющийся человек добродетелен**

Проблема человека являлась основополагающей для русских просветителей XVIII столетия в их «умопомышлениях», философско-психологических построениях, разного рода конструкциях и описаниях мира. Представлена она в сочинениях и трактатах В. Н. Татищева, А. Д. Кантемира, М. В. Ломоносова, А. П. Сумарокова, М. М. Хераскова, Я. Б. Княжнина, П. М. Захарьина, И. А. Крылова, И. П. Пнина, М. М. Щербатова и др., развивавших своими взглядами и теориями отечественную психологическую мысль в России в философском веке. Сама проблема человека как объект философского и психологического анализа позволила выявить основные характеристики научного мышления исследователей эпохи Просвещения. Здесь сказывался их энциклопедический подход к «объяснениям мира», позволивший рассматривать проблему человека на стыке самых разнообразных наук, причем не только гуманитарных, но и естественных. Глубокий интерес к естествознанию на практике сочетался со всё еще не уходящим в прошлое интересом к метафизическим вопросам. Однако запросом в области философии было материалистическое направление, представляющее доступные и объяснимые аргументы в доказательствах сущностных аспектов человеческой природы. Рассматриваемые с точки зрения естественнонаучного подхода вопросы взаимоотношения человека и окружающего его мира становились основными и при рассмотрении

отношений его с обществом себе подобных. Краеугольным камнем рассуждений о человеческой природе и человеческом «сожитии» был вопрос о добродетели и возможных путях обнаружения или воспитания ее у человека.

Русскому просветителю-энциклопедисту, философствующему психологу Козельскому человек виделся объемно и целостно во всей совокупности его сущностных характеристик во взаимодействии с миром. Поэтому, например, Козельский специально обращается к вопросу темперамента, «естественно» выраженному у каждого, как показательному для понимания природы человека. Эта проблема, которая издревле интересовала многих исследователей человеческой природы. Еще древние мыслители, начиная со времен Гиппократ и Галена, задавались вопросом о соотношении зримых и незримых частей в природе человека, которое позволило бы его описать. Отметим, что начиная с XV века в Московской Руси имел «хождение» трактат «Галиново на Ипократ». Трактат, где рассматривались взгляды Гиппократ и Галена, позволял заглянуть в «тайные механизмы» человеческой природы. В нем заинтересованному читателю сообщалось, что психические особенности человека обусловлены естественными причинами.

Козельский в своем сочинении расширяет понятие «темперамент», он включает в него «чисто характерологические» качества [47: с. 359]. Характерология появляется как решение проблемы понимания взаимодействия человека с обществом, «должностей» — обязанностей по отношению к человеческому «сожитию», исполнению им главного в своей жизни — «добродетельности». Однако люди различны по своим дарованиям, поэтому возможна градация их по способностям. Русский просветитель верит в саму возможность воспитания способностей и их совершенствования. В идеальных «конструкциях» общественных взаимоотношений для Козельского значим борющийся, свободно мыслящий и творчески представляющий себя человек.

Козельский с пытливым настойчивостью выявляет «нужность» и значимость качеств человека для «отправления» им своих обязанностей («должностей») в обществе.

Описать человека, по Козельскому, можно благодаря «прилежным опытам» [21: с. 505; 27: с. 97–104]. В том случае, если человек соответствует ряду определенных выявленных у него качеств, то можно говорить о «господствующем» у него темпераменте.

Так, сангвиники в описании Козельского — «полнотелесны», милостливы, забавны, непостоянны, болтливы, нежны, «много обещают, а мало исполняют». «Характерология» холериков, по Козельскому, дается следующим образом: они неустрашимы в опасностях, благородны духом, нетерпеливы, стремительны, грозны, справедливы, честолюбивы, горды. Меланхоликов и флегматиков Козельский определяет так: если первые «неутомимы в самых претрудных делах», воздержаны, «невероимчивы», медлительны в советах, то вторые — смиренны, незлобивы, тихи, весьма ленивы и во всем медлительны [21: с. 506].

Градация темпераментов по «способности к добродетели» у Козельского выглядит следующим образом: «всех способнее к добродетели» флегматики, которые по своей медлительности менее остальных «предприимчивы» к нанесению вреда ближним. Далее по выраженности «способности к добродетели» следуют холерики, сангвиники и последними — меланхолики.

Козельский считает, что темперамент в сочетании с индивидуальной склонностью к чему-либо становится нравом человека, характеристикой поведения и за его проявлениями можно наблюдать в повседневности.

Козельский допускает мысль об «умерении худых качеств темперамента», о борьбе с дурным нравом у человека. Поскольку он, как и многие представители эпохи Просвещения, верит в возможность борьбы индивида с ними и их изменения вследствие самосовершенствования, а также в решение вопросов о развитии человека средствами воспитания.

Размышления Козельского относительно темперамента человека как проблемы индивидуально-психологических различий, попытка типологии выделяют его в общем ряду российских просветителей, писавших на психологические темы сочинения и трактаты.

Понимание собственной природы, своей природы (например, особенностей темперамента),

телесных и душевных возможностей, склонность к размышлениям (рефлексия) служат существенными моментами общественного функционирования человека. Данные качества выделяют борющегося человека как стремящегося к самосовершенствованию.

Однако Козельский понимает, что на развитие человеческой сущности оказывает влияние, с одной стороны, его природа (закрепившийся нрав), а с другой — общество («сожитие человеческое»). Сам человек всегда чувствителен к «добру или худу» и эта чувствительность направляет его совершенствование. Человек выступает, говоря современным языком, практически субъектом собственного преобразования, он здесь свободен и активен [18: с. 85]. Развивая чувствительность к добру, человек совершенствуется в «добродетельности», что, по мнению Козельского, более полезно для общества, чем «совершенство ума, силы и красоты» человека [26: с. 102]. Особо ценится мыслителем «личная добродетель», касающаяся конкретного человека, определяющая его поведение, которое последний соотносит с понятиями «честь» и «справедливость» [26: с. 158–160].

В своих философско-психологических рассуждениях Козельский допускает возникновение борьбы в ее личностно-ценностной и даже общественно-полезной причинности. С его точки зрения, такая борьба необходима для защиты «добродетельности» человека и «добродетельного» общества. Однако даже если она оправдана, то, по Козельскому, не является основным смыслом существования индивида, но является одной из его «должностей» по отношению к себе и обществу. В идеале борьба должна способствовать проявлению лучших его «сил» и быть морально оправданной. Этим важным постулатом определяется сущность борьбы в психологических «построениях» Козельского, его предположений относительно природы человека.

Свой вклад Козельский внес и в понимание моделей социальности — «сожития человеческого», — взаимосвязанных с исполнением всеми участниками общественных обязанностей («должностей»), где фактически обозначил для борющегося человека приоритетное место. Козельский рассуждает об отношениях человека и общества в плане

их морально-нравственного соответствия и психологического комфорта [21: с. 486]. При этом он допускает в духе отечественной философско-психологической традиции (Татищев, Кантемир и др.) мысль о стремлении русского человека к благополучию как «постоянному удовольствию» [26: с. 9] в своем жизнеосуществлении [19: с. 30]. Это становится самостоятельным вопросом для дальнейшего обсуждения другими отечественными философствующими психологами [3: с. 101].

В целом можно сказать, что Козельский в своих «предложениях» определил ряд взаимосвязанных теорий о человеке и идей о его совершенствовании. Мыслитель представил в качестве приоритета такого совершенствования добродетельного человека, умеющего бороться и достигать благополучия в обществе. Отметил значимость взаимодействия внутри людского «сожития» и человеческих «должностей».

### Заключение

Наши современники отмечают, что «синтез разносторонних знаний о человеке» становится основополагающим «условием развития психологического знания» [45: с. 72]. Эпоха Просвещения в России была периодом, когда этот синтез способствовал кристаллизации идей психологического характера. Это было время труда и коллекционирования, попыток создания различных классификаций [42: с. 75; 43: с. 7; 44: с. 60]. Упорный труд и собранные «коллекции» фактов о человеке, его борьбе и отношении с обществом позволили состояться науке о душе — психологии в России в середине XVIII века.

Середина философского века, его 60-е годы, в истории психологической мысли в России ознаменована творчеством талантливого ученого, «самого крупного просветителя» (А. А. Галактионов), большого труженика на ниве просвещения — Я. П. Козельского. Его жизненный и творческий путь органически включали в себя значимые для просветителя того времени периоды ученичества, воинского служения, учительства, наставничества, а главный для истории психологии труд —

«Философические предложения», — вышедший из печати в Санкт-Петербурге в 1768 году, стал своеобразным водоразделом в творчестве: до «Предложений» и после них. Впервые в этом сочинении Козельский использует термин «психология» [47: с. 346]. Козельский описывает психологические феномены, психическую реальность человека, последовательно используя систему понятий, составлявших к середине XVIII столетия «наработанный» его предшественниками — философствующими психологами (Тагищевым, Кантемиром, Ломоносовым, Сумароковым и др.) — профессиональный тезаурус. В его конструктивных построениях эта система психологических понятий зримо присутствует.

Козельский, будучи сенсуалистом по своим методологическим предпочтениям, находит качественную грань между чувственным познанием и мышлением человека.

Идеалом в его социально-психологических, философско-психологических «конструкциях» выступает борющийся человек, способный к совершенствованию себя в добродетели, активный в воспитательном процессе («упражнениях») субъект собственного преобразования [18: с. 85], рассчитывающий на достижение благополучия как «постоянного удовольствия» в своем жизнеосуществлении. Козельский утверждает, что «человек борющийся» добродетелен, он честен и справедлив. Козельский следует канону кардиогностического о принципа («психологии сердца»), характерного для отечественной психологической мысли.

Понятие о воспитании как процессе формирования мироощущения у человека и практика во взаимодействии с окружающим миром содержат у Козельского ряд представлений о борьбе (лично-ценностной и общественно-полезной). Такие представления позволяют направлять человека в борьбе за человеческое в себе («добродетельность»), помогают создавать условия для благоприятного развития человеческого сожития.

Идеи Я. П. Козельского остаются значимыми для понимания «ровности ткани истории отечественной психологии» [20: с. 83]. В настоящее время остается еще в стороне историко-культурологический анализ текстов Козельского, «археология» его идей, историко-психологическая реконструкция «порядка движения» от прошлого к настоящему и от настоящего к прошлому, когда возможно объемное восприятие тех базальных психологических представлений в истории психологии, которые оказываются адекватными нашему сегодняшнему мировидению, создают возможность для дифференцирования собственного опыта, определяют новый смыслопоиск в жизни.

В целом можно отметить, что творческое наследие выдающегося просветителя, философствующего психолога 60-х годов XVIII века — Я. П. Козельского составляет одну из ярких страниц «национального исторического пути» [42: с. 164] отечественной психологической мысли.

### Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков: монография. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
2. **Ананьев Б. Г.** Избранные труды по психологии: в 2 т. / [под ред. Н. А. Логиновой]. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. Т. 1. 412 с.
3. **Аржанухин В. В.** Русские риторика как историко-философское явление // Философские науки. 1990. № 6. С. 99–105.
4. **Артемьева Т. В.** История метафизики в России XVIII века: монография. СПб.: Алетей, 1996. 320 с.
5. **Артемьева Т. В.** От славного прошлого к светлому будущему: Философия истории и утопия в России эпохи Просвещения: монография. СПб.: Алетей, 2005. 496 с.
6. **Бак И. С. Я. П. Козельский** (философские, общественно-политические и экономические воззрения) // Вопросы истории. 1947. № 1. С. 83–100.
7. **Беркович Э. Л.** Очерки по истории психологии в России в XVIII и первой половине XIX в.: дис. ... канд. пед. наук. Чкалов, 1939. 280 с.
8. **Бубнов Ю. А.** Метафизика русского Просвещения: монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. 256 с.

9. **Веселитский В. В.** Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX вв.: монография. М.: Наука, 1972. 320 с.
10. **Галактионов А. А., Никандров П. Ф.** Русская философия XI–XIX веков: монография. Л.: Наука, 1970. 652 с.
11. **Галич А. И.** Картина человека, опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий: монография. СПб., 1834. XIV, 677 с.
12. **Гильман М. И.** Некоторые вопросы развития передовой социологической мысли в России второй половины XVIII – первой четверти XIX веков (Проблема естественного права и общественного договора): автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1954. 15 с.
13. **Глоба Т. А.** Философская мысль в России во II половине XVIII века (Г. С. Сковорода и Я. П. Козельский): дис. ... канд. философ. наук. Мурманск, 2009. 129 с.
14. **Гуковский Г. А.** Очерки по истории русской литературы и общественной мысли XVIII века: монография. Л.: Художественная литература, 1938. 315 с.
15. **Гурова Р. Г.** Передовая психологическая мысль в Московском университете XVIII в. // Советская педагогика. 1952. № 6. С. 52–79.
16. **Демичев В. А.** Философские, социологические и общественно-политические взгляды Я. П. Козельского: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Л., 1959. 13 с.
17. **Ждан А. Н.** История психологии: от Античности до наших дней. 7-е изд., испр. и доп. М.: Мир, 2007. 576 с.
18. **Иванов Д. В., Галюк Н. А.** Человек как субъект воспитания: теоретический и прикладной аспекты // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6-3. С. 84–93.
19. **Иванов Д. В.** Естественное право как основа профессионального образования и становления человека // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 1 (12). С. 27–32.
20. **Иванов Д. В.** Психологическая мысль в России в начале XVIII в. // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 83–93.
21. Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века: в 2 т. / [под ред. и со вступ. ст. И. Я. Щипанова]. Т. 1. М.: Политическая литература, 1952. 711 с.
22. **Каменский З. А.** Философские идеи русского Просвещения (деистическо-материалистическая школа): монография. М.: Мысль, 1971. 398 с.
23. **Качарова В. Б.** Я. П. Козельский. Материалы к биографии русского философа // Вече. Альманах русской философии и культуры. Вып. 10. СПб., 1997. С. 75–120.
24. **Качарова В. Б.** Яков Павлович Козельский как представитель энциклопедизма в России во второй половине XVIII века: дис. ... канд. философ. наук. СПб., 1998. 136 с.
25. **Коган Ю. Я.** Просветитель XVIII века Я. П. Козельский: монография. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 188 с.
26. **Козельский Я. П.** Философические предложения, сочиненные надворным советником и правительствующего сената секретарем Яковом Козельским. СПб., 1768. [40], 225 с.
27. **Козельский Я. П.** Философические предложения, сочиненные надворным советником. М.: ЛКИ, 2015. 216 с.
28. **Кондаков И. М.** Метафизика души в произведениях русских мыслителей XVIII–XIX вв. // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 89–96.
29. **Коробкина О.** К биографии Якова Козельского // Ученые записки Ленинградского университета. 1955. № 200. Вып. 25. С. 192–204.
30. **Кузьмин Е. С., Якунин В. А.** Развитие психологии в XVII–XIX веках. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. 112 с.
31. **Кузьмин Е. С., Якунин В. А.** Развитие психологии внутри естествознания. Л.: ЛГУ, 1985. 96 с.
32. **Новиков Н. И.** Избранные сочинения: сб. / [подгот. текста, вступ. ст. и коммент. Г. П. Макогоненко]. М.; Л.: художественная литература, 1951. XL, 744, портр.
33. **Папаригопуло С. В.** О двух Я. П. Козельских // Вопросы истории. 1954. № 8. С. 109–112.
34. **Папаригопуло С. В.** Прогрессивные русские мыслители XVIII века о мире и войне // Вопросы философии. 1960. № 2. С. 132–142.
35. **Пелех П. М.** Переводные идеи в отечественной психологии в XVII и начале XVIII века // Известия АПН РСФСР. 1955. № 65. С. 81–89.
36. **Петровский А. В.** Психологические воззрения А. Н. Радищева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1950. 13 с.

37. Письма русских писателей: сб. / [отв. ред. Г. П. Макогоненко]. Л.: Наука, 1980. 472 с.
38. Психологическая мысль России: век Просвещения: монография / [под ред. В. А. Кольцовой]. СПб.: Алетейя, 2001. 376 с.
39. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
40. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: монография: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 488 с. (Труды д. чл. и чл. кор. АПН СССР).
41. Русская мысль в век Просвещения: монография / [отв. ред. Н. Ф. Уткина, А. Д. Сухов]. М.: Наука, 1991. 280 с.
42. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воениздат, 2004. 240 с.
43. **Рыжов Б. Н.** Естественнаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. № 6 (II). С. 5–20.
44. **Рыжов Б. Н.** Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2015. № 2 (14). С. 60–70.
45. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
46. **Смирнов А. А.** Развитие и современное состояние психологической науки в СССР: монография. М.: Педагогика, 1975. 352 с.
47. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках: монография. М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.
48. **Столянский П. Н.** Один из незаметных деятелей екатеринской эпохи. Яков Павлович Козельский // Русская старина. 1906. № 12 (Декабрь). С. 567–584.
49. **Щипанов И. Я.** Общественно-политические и философские воззрения русских просветителей второй половины XVIII века: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. М., 1953. 26 с.
50. **Якунин В. А.** История психологии. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2001. 379 с.

## PSYCHOLOGICAL THOUGHT IN RUSSIA IN THE 60<sup>S</sup> OF THE XVIII CENTURY. Y.P. KOZELSKY

*D. V. Ivanov,*  
NSPU, Novosibirsk

The article considers the main scientific views of the outstanding Russian educator Yakov Pavlovich Kozelsky (1728–1794), who made a major contribution to the general outline of the development of psychological thoughts in Russia at the age of the Enlightenment. In the shade of centuries biographical information about Kozelsky was lost, the image of the educator was not preserved. However, there are valuable works, forming ideas about the scale of thought and literary talent of a scientist.

Life and career of Kozelsky is the embodiment of an ideal «new man» of which even Peter the Great expected, regardless of class origin, faithful service to Russia and the «common good».

Kozelsky served Russia «body and soul». In this «service» he was a successful officer, a public official, and a talented scholar. Kozelsky has left after himself a number of works, among which we can highlight as the most significant for understanding the relevance of the Humanities in the «philosophical century» (A. S. Pushkin) — «A philosophical proposal» (1768).

In this scientific tractate the term «psychology», which Kozelsky brought in a national literary tradition, is used. Introducing in their work the psychological section, Kozelsky defines psychology as «the science of the soul» of a person and gives a number of definitions that help describe it. Interesting for psychology «in the perception of Kozelsky» are: the human mind, will and passions (feelings) of a person, his temperament, struggle and methods of self-improvement.

In accordance with the tradition of a social thought, founded by Peter the Great, Kozelsky adhered to a firm belief in the priority of «mind» and accordingly «reasoning» in human behavior. Kozelsky connects hopes with the human will, able to «avert» man from the «evil» in his mind and behavior. The concept of «will» Kozelsky connects with the concepts of «moral philosophy», ideas of good and evil. Man, thanks to will, is ready to struggle for the implementation of «good» in his life and the arrangement of human community.

The thinker notices «the difference» between people in their individual psychological characteristics. He specially dwells on the problem of a person's temperament, those «qualities» that can be «useful or not» in implementing plans in the community.

Kozelsky's psychological statements and theories are linked by a unified system of «reflections» on the nature of man and his world (material, social, spiritual). The educator progressively develops his thought on human community, in accordance with which psychology acquires a great significance, which, in turn, does not go unnoticed both by Kozelsky's contemporaries and heirs of the enlightenment traditions of psychological knowledge in Russia.

In this article historical and psychological reconstruction, bibliographic method that helps systematize sources and materials of a research problem, as well as the psychological interpretation of the ideas of Russian philosophers of human nature, human qualities, his struggle and the principles allowing the Russian educator to describe a range of important psychological phenomena and concepts are used.

*Keywords:* human nature; human qualities; a system of psychological concepts; temperament; people struggle; will; intelligence; reasoning; the «position» of man.

*For citation:* Ivanov D. V. Psychological thought in Russia in the 60<sup>th</sup> of the XVIII century. Y. P. Kozelsky // Systems psychology and sociology. 2017. № 4 (24). P. 94–113.

### References

1. **Ananiev B. G.** Essays on the history of Russian psychology of the XVIII and XIX centuries: monograph. M.: OGIZ, 1947. 168 p.
2. **Ananiev B. G.** Selected works on psychology: in 2 vol. / [ed. N. A. Loginova]. St. Petersburg: Publishing house St. Petersburg University, 2007. T. 1. 412 p.
3. **Arzhanukhin V. V.** Russian rhetoric as a historical and philosophical phenomenon // Philosophical sciences. 1990. № 6. P. 99–105.
4. **Artemyeva T. V.** The history of metaphysics in Russia in the XVIII century: monograph. St. Petersburg: Aletejya, 1996. 320 p.
5. **Artemyeva T. V.** From the glorious past to the bright future: The philosophy of history and utopia in Russia of the Enlightenment: monograph. SPb.: Aletejya, 2005. 496 p.
6. **Bak I. S.** Y. P. Kozelsky (philosophical, socio-political and economic views) // Voprosy istorii. 1947. № 1. P. 83–100.
7. **Berkovich E. L.** Essays on the history of psychology in in the XVIII and the first half of the XIX century: dis. ... cand. pedagogic sciences. Chkalov, 1939. 280 p.
8. **Bubnov Y. A.** Metaphysics of the Russian Enlightenment: monograph. Voronezh: Publishing house Voronezh state university, 2003. 256 p.
9. **Veselitsky V. V.** The abstract vocabulary in the Russian literary language of the XVIII – early XIX centuries: monograph. M.: Nauka, 1972. 320 p.
10. **Galaktionov A. A., Nikandrov P. F.** Russian philosophy of the XI–XIX centuries: monograph. L.: Nauka, 1970. 652 p.
11. **Galich A. I.** The picture of a person, the experience of instructive reading about subjects of self-knowledge for all educated classes: monograph. SPb., 1834. XIV, 677 p.
12. **Gilman M. I.** Some issues of the development of advanced sociological thought in Russia in the second half of the XVIII – the first quarter of the XIX centuries (The problem of natural law and the social contract): the author's abstract dis. ... cand. philosophical sciences. M., 1954. 15 p.
13. **Globa T. A.** Philosophical thought in the II half of the XVIII century (G. S. Skovoroda and Ya. P. Kozelsky): dis. cand. ... philosophical sciences. Murmansk, 2009. 129 p.
14. **Gukovsky G. A.** Essays on the history of Russian literature and social thought of the XVIII century: monograph. L.: Xudozhestvennaya literatura, 1938. 315 p.
15. **Gurova R. G.** Advanced psychological thought in the Moscow university of the XVIII century // Sovetskaya pedagogika. 1952. № 6. P. 52–79.
16. **Demichev V. A.** Philosophical, sociological and socio-political views Ya. P. Kozelsky: the author's abstract dis. ... cand. philosophical sciences. L., 1959. 13 p.
17. **Zhdan A. N.** History of Psychology: from Antiquity to the present day. 7<sup>th</sup> ed., revised and enlarged. M.: Mir, 2007. 576 p.

18. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Man as a subject of education: Theoretical and applied aspects // Journal of applied psychology. 2006. № 6-3. P. 84–93.
19. **Ivanov D. V.** Natural law as the basis of professional education and human formation // Professional education in the modern world. 2014. № 1 (12). P. 27–32.
20. **Ivanov D. V.** Psychological thought in the beginning of the XVIII century // System psychology and sociology. 2015. № 1 (13). P. 83–93.
21. Selected works of Russian thinkers of the second half of the XVIII century: in 2 vol. / [edited and with an introduction by I. Y. Shchipanova]. T. 1. M.: Politicheskaya literatura, 1952. 711 p.
22. **Kamensky Z. A.** Philosophical ideas of the Russian Enlightenment (deistic-materialistic school): monograph. M.: Mysl', 1971. 398 p.
23. **Kacharava V. B.** Y. P. Kozelsky. Materials to the biography of the Russian philosopher // Veche. Almanac of Russian philosophy and culture. Issue 10. SPb., 1997. P. 75–120.
24. **Kacharava V. B.** Yakov Pavlovich Kozelsky as representative encyclopedic in Russia in the second half of the XVIII century: dis. ... cand. philosophical sciences. SPb., 1998. 136 p.
25. **Kogan J. Y.** Illuminator of the XVIII century Y. P. Kozelsky: monograph. Moscow: Publishing house of the USSR Academy of Sciences, 1958. 188 p.
26. **Kozelsky Y. P.** Philosophical proposals, composed by the court counselor and the government of the senate secretary Yakov Kozelsky. SPb., 1768. [40], 225 p.
27. **Kozelskiy Y. P.** Philosophical proposals, composed by the court counselor. M.: LKI, 2015. 216 p.
28. **Kondakov I. M.** Metaphysics of the soul in the works of Russian thinkers of the XVIII–XIX centuries // Psychological Journal. 1999. Vol. 20. № 6. P. 89–96.
29. **Korobkina O.** To the biography of Yakov Kozelsky // Scientific notes of Leningrad University. 1955. № 200. Issue 25. P. 192–204.
30. **Kuzmin E. S., Yakunin V. A.** The development of psychology in the XVII – XIX centuries. Leningrad: Publishing house of Leningrad University, 1982. 112 p.
31. **Kuzmin E. S., Yakunin V. A.** Development of psychology within the natural sciences. Leningrad: Publishing house of Leningrad University, 1985. 96 p.
32. **Novikov N. I.** Selected Works / [preparation of text, introductory article and comments by G. P. Makogonenko]. M.; L.: Xudozhestvennaya literatura, 1951. XL, 744 p.
33. **Paparigopulo S. V.** About two Y. P. Kozelskikh // Voprosy istorii. 1954. № 8. P. 109–112.
34. **Paparigopulo S. V.** Progressive Russian thinkers of the XVIII century about peace and war // Voprosy filosofii. 1960. № 2. P. 132–142.
35. **Pelekh P. M.** Translational Ideas in Russian Psychology in the XVII and the Beginning of the XVIII Century // Izvestiya APN RSFSR / [ed. N. A. Konstantinova]. 1955. № 65. P. 81–89.
36. **Petrovsky A. V.** Psychological views of A. N. Radishchev: the author's abstract. dis. ... cand. pedagogic sciences. M., 1950. 13 p.
37. Letters of Russian writers: collection / [executive editor G. P. Makogonenko]. L.: Nauka, 1980. 472 p.
38. Psychological thought of Russia: the age of Enlightenment: monograph / [ed. V. A. Koltsovoy]. SPb.: Aleteya, 2001. 376 p.
39. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** History of psychology from system positions // System psychology and sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
40. **Rubinstein S. L.** Fundamentals of General Psychology: monograph: in 2 vol. M.: Pedagogika, 1989. Vol. 1. 488 p.
41. Russian thought in the Enlightenment: monograph / [responsible. ed. N. F. Utkin, A. D. Sukhov]. Moscow: Nauka, 1991. 280 p.
42. **Ryzhov B. N.** The history of psychological thought. Ways and patterns. M.: Voennoe izdatel'stvo, 2004. 240 p.
43. **Ryzhov B. N.** Natural and philosophical prerequisites for the development of systemic psychology // System psychology and sociology. 2012. № 6 (II). P. 5–20.
44. **Ryzhov B. N.** Psychological age of civilization // System psychology and sociology. 2015. № 2 (14). P. 60–70.
45. **Ryzhov B. N.** System psychology: monograph. 2nd ed. M.: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
46. **Smirnov A. A.** Development and the present state of psychological science in the USSR: monograph. M.: Pedagogika, 1975. 352 p.



47. **Sokolov M. V.** Essays on the history of psychological views in Russia in the XI–XVIII centuries: monograph. M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1963. 420 p.
48. **Stolpiansky P. N.** One of the inconspicuous figures of the Yekaterinburg era. Yakov Pavlovich Kozelsky // Russkaya starina. 1906. № 12 (December). P. 567–584.
49. **Shchipanov I. Y.** Sociopolitical and philosophical views of the Russian Enlightenmentists of the second half of the XVIII century: the author's abstract. dis. ... dr. philosophical sciences. M., 1953. 26 p.
50. **Yakunin V. A.** The history of psychology. SPb.: Publishing house of V. A. Mikhailova, 2001. 379 p.

## Информация

---

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2017, № 4 (24)

---

#### «SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2017, № 4 (24)



**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 за 2009 год в области образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

**RYZHOV Boris Nikolayevich** — doctor of Psychology, full professor. Head of the department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University. Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rizhov51@mail.ru



**ЗОБКОВ Валерий Александрович** — доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ. Профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир.

**ZOBKOV Valery Alexandrovich** — doctor of psychology, full professor, honored worker of higher school Russian Federation. A professor of the department of Personality Psychology and Special Pedagogy at the Vladimir State University, Vladimir city.

E-mail: zobkov@gmail.com



**ТЮКОВ Анатолий Александрович** — кандидат психологических наук, доцент. Профессор кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**TYUKOV Anatoly Alexandrovich** — PhD (Psychology), docent. A professor at the department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University.

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



**ФЕТИСКИН Николай Петрович** — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии Костромского государственного университета, г. Кострома.

**FETISKIN Nikolai Petrovich** — doctor of Psychology, full professor. A professor of the department of Pedagogics and Acmeology of Personality at the Institute of Pedagogics and Psychology at the Kostroma State University, Kostroma.



**МИРОНОВА Татьяна Ивановна** — доктор психологических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии Костромского государственного университета, г. Кострома.

**MIRONOVA Tatyana Ivanovna** — doctor of Psychology, docent. A professor of the department of Pedagogics and Acmeology of Personality at the Institute of Pedagogics and Psychology at the Kostroma State University, Kostroma.

E-mail: [mironova@ksu.edu.ru](mailto:mironova@ksu.edu.ru)



**ПОЛЯКОВ Алексей Михайлович** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета.

**POLYAKOV Alexey Mikhaylovich** — PhD in Psychology, docent. A docent of the department of Psychology, Belorussian State University.

E-mail: [polyakov.bsu@gmail.com](mailto:polyakov.bsu@gmail.com)



**СЕМЁНОВА Лидия Эдуардовна** — доктор психологических наук, доцент. Профессор кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

**SEMENOVA Lidia Eduardovna** — doctor of Psychology, docent. A professor of the department of Practical Psychology at the Nizhny Novgorod State Pedagogical Minin University.

E-mail: [verunechka08@list.ru](mailto:verunechka08@list.ru)



**СЕМЁНОВА Вера Эдуардовна** — кандидат философских наук, доцент. Доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Нижегородского института развития образования.

**SEMENOVA Vera Eduardovna** — PhD in Philosophy, docent. A docent of the department of Theory and Methodology of Preschool Education, Nizhny Novgorod Institute of Education Development.

E-mail: [verunechka08@list.ru](mailto:verunechka08@list.ru)



**ШАШКИНА Наталия Павловна** — педагог-психолог детского сада № 25 «Сувенир», г. Павлово Нижегородской области.

**SHASHKINA Natalia Pavlovna** — the teacher-psychologist of Kindergarten № 25 «Souvenir» in Pavlovo, Nizhny Novgorod region.

E-mail: [natashashkina1983@rambler.ru](mailto:natashashkina1983@rambler.ru)



**КАЧОРОВСКА-БРЕЙ Катаржина** — доктор философии, доцент кафедры речевой терапии Гданьского университета; лингвист, нейрологопед, член Центрального правления польской логопедической ассоциации.

**KACZOROWSKA-BRAY Katarzyna** — PhD, Assistant Professor in the Department of Speech Therapy, the University of Gdańsk; linguist, neuro-speech therapist, member of the Main Board of the Polish Speech Therapy Association.

E-mail: [logkk@ug.edu.pl](mailto:logkk@ug.edu.pl)



**МИЛЕВСКИ Станислав** — хабилитированный доктор философских наук, профессор. Профессор Гданьского университета; заведующий кафедрой речевой терапии Гданьского университета. Вице-президент польской ассоциации речевой терапии, член дидактической комиссии Совета польского языка польской академии наук.

**MILEWSKI Stanislaw** — PhD hab., Professor at the University of Gdańsk, Director of the Department of Speech Therapy; Vice-President of the Polish Speech Therapy Association; member of the Didactic Commission of the Council for the Polish Language, Polish Academy of Sciences.

E-mail: [logsm@ug.edu.pl](mailto:logsm@ug.edu.pl)



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

**IVANOV Denis Vasilievich** — PhD in Pedagogics. A docent at the department of General Psychology and History Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: [ivanovdirkutsk@yandex.ru](mailto:ivanovdirkutsk@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 с пробелами). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, 14 кеглем через 1,5 интервала 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 14 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 расширенной аннотации (не менее 200 и не более 250 слов, или 1600–1850 знаков с пробелами) 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. Название статьи также переводится на английский язык.

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.

В списке литературы желательно указывать **не менее 15 источников**. Из них, желательно, чтобы **половина была на английском языке**, при этом **половина всех цитируемых источников** (как русскоязычных, так и англоязычных) — издания **за последние 5–7 лет**.

Рисунки, графики, схемы нельзя сканировать, они должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. К статье отдельно прилагаются файлы с рисунками, графиками в таком формате, чтобы легко можно было внести правки, согласно требованиям публикации.

К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество полностью; ученая степень и звание; место работы и должность; контактный телефон и адрес электронной почты, фото каждого автора 3 × 4 (в формате \*.jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных) 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 как по электронной почте журнала: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru), так и в распечатанном виде (+ копия статьи на диске в электронном формате \*.doc. Word 2000, 2003 (и выше)) в Институт психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

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

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

Телефон: 8 (495) 612 67 16

## AUTHOR GUIDELINES

An article should ordinarily not exceed 40 000 of signs, including references and tabular material. It should be typed in standard Times New Roman 11 print, with 1 line spacing in MS Office files (Word 2000, 2003 and etc.). Exceptions may be made with prior approval of the Editor in Chief. It is authors' responsibility to ensure their reviews are comprehensive and as up to date as possible so the data are still current at the time of publication.

### Article Structure

#### Abstract

A concise and factual abstract is required (**not exceeding 200–250 words**). The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. References here should be avoided.

#### Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of **10 keywords**. Be careful with abbreviations: only abbreviations firmly established in the field may be eligible.

#### Introduction

#### Research methods

#### Results and discussion

#### Conclusion

#### Literature (**at least 15 references and more**).

#### Graphical abstract and Tables

A graphical abstract is optional, its use is encouraged as it draws more attention to the article. The graphical abstract should summarize the contents of the article in a concise, pictorial form designed to capture the attention of a wide readership. Graphical abstracts should be submitted as a separate file via email. The image should be readable using a regular screen resolution. Preferred file types: \*.tiff, \*.pdf or MS Office files. Please submit tables as editable text and not as images. Tables can be placed either next to the relevant text in the article, or on separate page(s) at the end. Number tables consecutively in accordance with their appearance in the text and place any table notes below the table body.

Every author should send the following information: his full surname, name, his academic status and degree; the place of his work and information about the post he takes; contact information, including e-mail and his photo 3 × 4 (Preferred file types: \*tiff, \*jpg).

### **Contact Details for Submission**

Authors are requested to submit their articles and contact details electronically via e-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru). Authors also should remember to supply the names and contact details of all co-authors, mentioned in the article.

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)  
Tel.: 8 (495) 612 67 16



СООБЩЕНИЕ РЕДАКЦИИ

**НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ ФЕТИСКИН**  
(1942–2017)

Когда верстался журнал, из Костромы пришло печальное известие о скоропостижной смерти одного из авторов статьи текущего номера, ведущего психолога современной России — Николая Петровича Фетискина, доктора психологических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы РФ, чьи научные интересы охватывали проблемы психологии личности в аспекте гендерной акмеологии, социально-психологической девиантологии. Его докторская диссертация (1993), посвященная системному исследованию монотонии в профессиональной деятельности, выполнена в стилистике Санкт-Петербургской научной школы.

Н. П. Фетискин — автор учебных пособий по психологии, по которым обучаются студенты, магистранты и аспиранты. Ряд основных его работ: «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (М., 2005, 2009, в соавт.), «Психология и педагогика» (3-е изд., М., 2010, в соавт.), «Психология управления» (М., 2013, в соавт.), «Практическая девиантология» (М., 2015), «Психология гендерных различий» (М., 2014, 2017), «Психология воспитания стрессовладающего поведения» (М., 2015, 2017).

Н. П. Фетискин являлся руководителем аспирантуры и докторантуры, председателем диссертационного совета. Под его руководством защищено 40 кандидатских и докторских диссертаций. Продолжая научную традицию, его ученики работают во многих регионах России.

Н. П. Фетискин более 15 лет возглавлял кафедру общей психологии Костромского государственного университета. Последний год жизни работал профессором кафедры педагогики и акмеологии личности этого же университета. Его отличала искренность и заинтересованность в человеке, оригинальность когнитивного стиля и восприимчивость нового в науке. Широта мировоззренческой позиции позволяла охватывать многие вопросы психологии, направляя научный поиск в сторону практико-ориентированных способов их разрешения.

Имя Николая Петровича Фетискина, светлая память о нем навсегда останутся в истории отечественной психологической мысли.



**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

# СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2017

№ 4 (24)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

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

Редактор:

*И. Е. Посоха*

Корректор:

*К. М. Музамилова*

Техническое редактирование и верстка:

*О. Г. Арефьева*

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

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

Телефон: + 7 499 181 5036.

Подписано в печать: 20.12.2017 г. Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага офсетная.

Объем 7,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.