

Московский городской педагогический университет

Всероссийское периодическое издание

**СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И СОЦИОЛОГИЯ**

2018

№ 1 (25)

Выходит 4 раза в год

ISSN (print): 2223–6872

ISSN (online): 2223–6880

Москва

2018

Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2018.
№ 1 (25). 128 с.

ISSN (print): 2223–6872

ISSN (online): 2223–6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора),
Абушкин Борис Михайлович, Арзуманов Юрий Леонидович,
Бершедова Людмила Ивановна, Дочкал Владимир (Братислава, Словакия),
Дубровина Ирина Владимировна, Левченко Ирина Юрьевна,
Казаренков Вячеслав Ильич, Карпова Наталия Львовна,
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск)

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь),
Ананишнев Владимир Максимович (Москва), Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Георгиева Росица (София, Болгария),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),
Леньков Сергей Леонидович (Москва), Романова Евгения Сергеевна (Москва),
Рубцова Надежда Евгеньевна (Москва), Рычихина Элина Николаевна (Москва),
Тюков Анатолий Александрович (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 Роспечати: 80651

Зав. редакцией О. В. Чибискова

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

Тел.: +7 495 612 6716

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

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

<http://www.systempsychology.ru>

© ГАОУ ВО МГПУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические исследования

Валявко С. М., Староверова М. С. Произвольная регуляция дошкольников с ограниченными возможностями в контексте психологического сопровождения	5
Шамшикова О. А., Клепикова Н. М., Тайгулова Г. С. Психометрический анализ методики «Диагностика форм самосознания» З. Заборовски и А. Олешкевич	13
Пономарева Е. А., Пономарева Д. И., Афонская Т. А. Особенности личностной детерминации и коррекция агрессивности подростков	26
Шулекина Ю. А. Понимание поликодовых текстов детьми дошкольного возраста	36
Романова Е. С., Абушкин Б. М. Психологическая помощь подросткам в ситуациях их профессионального самоопределения	45

История психологии и психология истории

Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации: XV век, Северное Возрождение	55
Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в России в XVIII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде	67
Бершедова Л. И., Набатникова Л. П. Психологические грани семьи в судьбе и творчестве А. И. Куприна	88

Социологические исследования

Леньков С. Л., Мацюк Т. Б. Сравнительный системный анализ феноменов добровольчества и волонтерства	95
Юдина Е. Н., Мороз Н. А. Категория «жизненный мир» в социологии и литературе	110

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2018, № 1 (25)	119
Требования к оформлению статей	125

CONTENTS

Psychological Researches

Valyavko S. M., Staroverova M. S. Voluntary Regulation in Preschoolers with Disabilities in the Context of Psychological Counselling.....	5
Shamshikova O. A., Klepikova N. M., Taygulova G. S. Psychometric Analysis of the Questionnaire «Diagnostics of Self-Consciousness Forms» by Z. Zaborowski and A. Oleszkiewicz.....	13
Ponomareva E. A., Ponomareva D. I., Afonskaya T. A. The Features of Personal Determination and Correction of the Aggressiveness in Adolescents	26
Shulekina Ju. A Polycode Text Comprehension in Preschoolers	36
Romanova E. S., Abushkin B. M. Psychological Counselling for Adolescents in Situations of Their Professional Choice.....	45

History of Psychology and Psychology of History

Ryzhov B. N. The Psychological Age of Civilization: the XIV Century, the North Renaissance.....	55
Ivanov D. V., Galyuk N. A. Psychological Idea in Russia in the XIII Century: to Origins Basic Ideas about Human Potential, His Struggle and Labor.....	67
Bershedova L. I., Nabatnikova L. P. A Psychological Aspect of a Family in Kuprin's Destiny and Creative Activity	88

Sociological Researches

Lenkov S. L., Matsyuk T. B. Comparative System Analysis of the Phenomena of Volunteerism and Volunteering	95
Yudina E. N., Moroz N. A. The Category «Lifeworld» in Sociology and Literature.....	110

Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2018, № 1 (25)	119
Author Guidelines	125

ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

С. М. Валякo,
М. С. Старoвeрoвa,
МГПУ, Москва

В статье рассматривается проблема произвольной регуляции в контексте деятельностного подхода как интегративная характеристика особенностей психической деятельности ребенка, выявляемая в условиях психологического эксперимента. Обосновывается влияние произвольной регуляции на степень успешности реализации дошкольниками предпосылок будущей ведущей деятельности. В отношении дошкольников с ограниченными возможностями имеются только самые общие сведения, поскольку специальных исследований проводилось крайне мало.

Для изучения заявленной проблемы была создана диагностическая программа и подобрана репрезентативная выборка испытуемых на базе дошкольных образовательных учреждений г. Москвы. Авторами получены первичные данные оценки уровня произвольной регуляции деятельности старших дошкольников, имеющих недоразвитие речи, — одной из наиболее многочисленных групп детей с ограниченными возможностями. Выявленные особенности в проявлении произвольной регуляции познавательной деятельности дошкольников данной категории могут быть рассмотрены как проявления модально-неспецифических закономерностей нарушенного развития и рекомендованы для обоснования самостоятельного направления в психологическом сопровождении, предполагающем целенаправленное формирование регуляторной сферы для актуализации возможностей личностного развития детей с речевым недоразвитием.

Ключевые слова: активность; произвольная регуляция; эмоционально-волевая регуляция; саморегуляция; регуляционная составляющая учебной деятельности; трудности в обучении; дошкольный возраст; общее недоразвитие речи.

Для цитаты: Валякo С. М., Старoвeрoвa М. С. Произвольная регуляция дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в контексте психологического сопровождения // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 5–12.

Введение

Способность человека произвольно управлять своей активностью — важнейшая особенность социально развитой психики [1; 10; 17]. Онтогенетически она формируется постепенно: с двухлетнего возраста, наряду с рефлекторно-инстинктивными формами реагирования у детей встречаются и элементы волевого поведения. Экспериментальное исследование детей 3–4 лет, проведенное З. Д. Мануйленко, показало, что они еще не в состоянии полностью регулировать свое поведение и деятельность, хотя это эпизодически и становится возможным [12: с. 13]. Дошкольники в возрасте 6–7 лет уже способны в большей степени осуществлять

эмоционально-волевою регуляциoу своего поведения и деятельности. Всеми исследователями признается, что дошкольный возраст — это подготовительный период в развитии саморегуляции [2; 3; 12; 25; 31]. Л. И. Божович отмечала: «Типичная дошкольная деятельность... является, прежде всего, деятельностью процессуальной и необязательной; не требуется, чтобы в качестве результата возник объективно значимый продукт. Вследствие этого она носит преимущественно непроизвольный характер» [3: с. 213].

В психологии становление произвольности поведения и деятельности традиционно рассматривается как обусловленное и определяемое формированием мотивационной сферы [6; 12; 17; 29]; в то же время существует

нейропсихологический подход, в рамках которого рассматривается формирование произвольной регуляции в контексте физиологического созревания отдельных звеньев нервной системы [8; 9; 19; 22; 25; 27]. Однако вне зависимости от подхода к пониманию проблемы формирования произвольной регуляции исследователи отмечают, что характерная для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) недостаточная сформированность произвольной регуляции деятельности является тормозящим фактором когнитивного и личностного развития ребенка, а также одной из причин, порождающих трудности в учебно-познавательной деятельности [2; 4–6; 14–16; 18; 26–28; 30]. Основываясь на вышеизложенном, мы считаем, что формирование произвольной регуляции деятельности должно стать одним из приоритетных направлений психологического сопровождения детей данной категории.

В доступной литературе не удалось обнаружить информации о специальных исследованиях заявленной проблемы, к сожалению, наличествуют только самые общие упоминания о недостаточной сформированности саморегуляции как у детей с ограниченными возможностями в целом, так и у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) в частности.

Выявление и анализ специфических проявлений произвольной регуляции в познавательной деятельности дошкольников с ОНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками позволит обосновать особое направление психологического сопровождения, включающее целенаправленное формирование регуляторной сферы в качестве «мишени» коррекционно-развивающей работы с ребенком, способствующей актуализации потенциальных возможностей личностного становления, что, по сути, и является главной задачей инклюзивного образования.

Организация и методы исследования

Произвольная регуляция рассматривается как интегративная (а значит, в некотором отношении ее можно рассматривать как системную) характеристика особенностей психической

деятельности ребенка, выявляемая в условиях психологического эксперимента и потому доступная целенаправленному исследованию, контролю, описанию и выделению уровней ее сформированности.

Исследование проводилось на базе ряда образовательных учреждений СВАО и ЮАО города Москвы в 2015–2017 гг. В нем приняли участие 76 дошкольников, имеющих верифицированное заключение «Общее недоразвитие речи III уровня» (по Р. Е. Левиной). Контрольную группу составили 80 детей с нормальным уровнем речевого развития. Группы были сбалансированы по возрасту и полу. Средний паспортный возраст в обеих группах — 5 лет 8 месяцев.

Для изучения была создана специальная диагностическая программа, позволившая в контексте определения готовности дошкольников с ОНР к инклюзивному обучению, выделить уровни сформированности произвольной регуляции в познавательной деятельности. Выбор методик основывался на требованиях к диагностическому инструментарию для детей с речевыми недостатками и определялся возрастом детей. В схему анализа и интерпретации индивидуальных диагностических данных были включены «надтестовые показатели» [16] и параметры, характеризующие следующие «умения произвольной регуляции деятельности»: принятие и удержание программы действий, способность к длительной организации собственных усилий, в том числе в условиях воздействия отвлекающих факторов [2].

Результаты и их обсуждение

Оценка способности дошкольников к принятию, удержанию программы действий и способности к длительной организации собственных усилий с помощью методики «Графический диктант» Д. Б. Эльконина [13: с. 69–84] показала заметные различия в результатах между двумя группами исследуемых. Дошкольники, набравшие на первом этапе выполнения задания — действия под диктовку — от 11 до 16 баллов, что указывает на высокий уровень сформированности способности к принятию и удержанию

программы, составляют 67 % от детей с нормально развивающейся речью и 35 % от детей с ОНР (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$).

Большинство дошкольников экспериментальной группы — 52 %, — набрав от 5 до 10 баллов, отнесены к среднему уровню вследствие имеющихся трудностей с принятием вербальной программы. Следует отметить и тот факт, что среди дошкольников и контрольной, и экспериментальной групп есть и те, кто по количеству набранных баллов отнесены к низкому уровню. При этом следует отметить, что среди дошкольников с нормально развивающейся речью зафиксированы баллы в диапазоне от 3 до 5, а среди дошкольников с ОНР — от 0 до 3 (рис. 1).

у дошкольников с нормально развивающейся речью сформирована на более высоком уровне, чем у сверстников с ОНР. Дошкольники, точно воспроизводящие узор или допускающие одну ошибку, что соответствует высокому уровню, составляют 53 % от контрольной группы и 18 % от экспериментальной группы (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$).

Значимая часть дошкольников с ОНР при самостоятельном выполнении узоров допускали 2–3 ошибки, но при анализе результатов в контексте исследования произвольной регуляции мы уделяли особое внимание эффективности ее регуляции с учетом влияния различных видов помощи. Соответственно те, кто находил свои ошибки при организующей

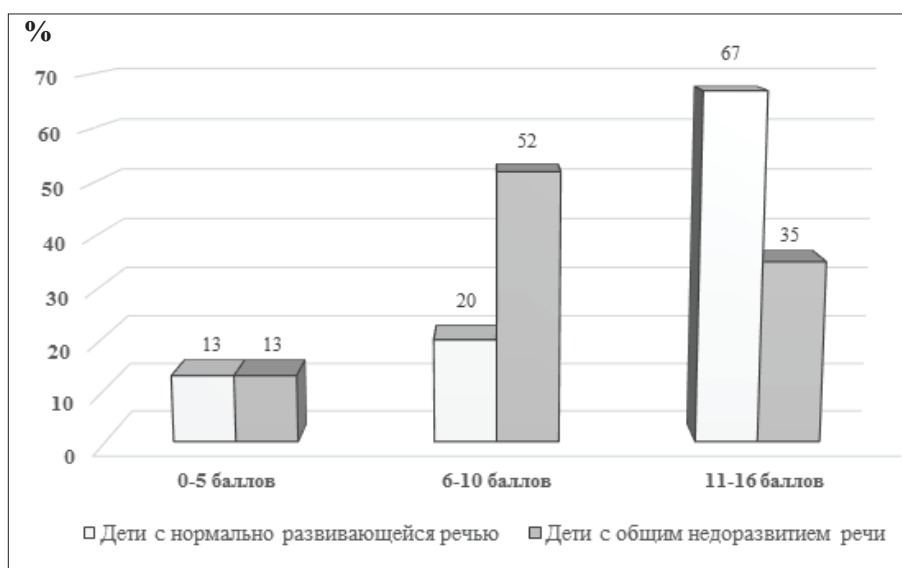


Рис. 1. Показатели выполнения задания «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин)

Второй этап задания — самостоятельное выполнение узора — позволил нам оценить такой показатель, как способность к организации собственных усилий. В процессе анализа полученных результатов обращает на себя внимание тот факт, что по уровню сформированности данного звена произвольной регуляции дошкольники обеих групп показали более низкие результаты по сравнению с предшествующим этапом исследования (см. рис. 2).

С учетом полученных данных можно говорить о том, что способность к организации собственных усилий при выполнении задания

помощи со стороны психолога, были отнесены к среднему уровню.

Способность к организации собственных усилий при выполнении задания на среднем уровне зафиксирована в следующем соотношении: 46 % — экспериментальная группа, 27 % — контрольная группа. Статистически значимых различий при $p \leq 0,01$ по уровню сформированности способности к организации собственных усилий в ходе выполнения задания между мальчиками и девочками ни в рамках контрольной, ни в рамках экспериментальной группы обнаружено не было.

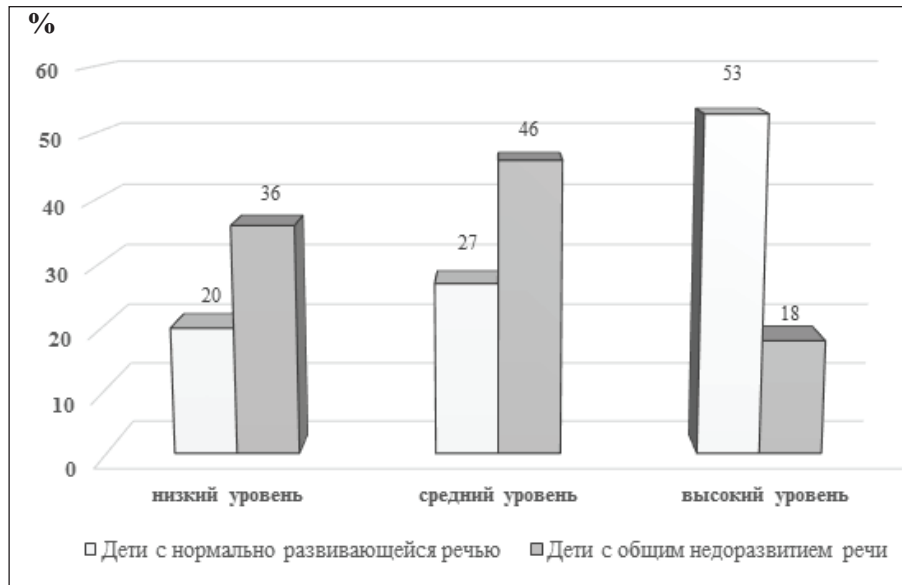


Рис. 2. Распределение результатов самостоятельного выполнения узоров «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин)

Оценка уровня ориентировки на систему заданных требований и способность к длительной организации собственных усилий в условиях воздействия отвлекающих факторов проводилась с помощью методики «Образец и правило» А. Л. Венгер [13]. Сравнительный анализ результатов по группам показал значительные различия в сформированности исследуемого звена произвольной регуляции (результаты, полученные по группам, достоверно различаются по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$).

Высокий уровень отмечен только у 12 % дошкольников с ОНР, что указывает на достаточный уровень ориентировки на заданную систему требований, а также способность сознательно контролировать свои действия, в то время как среди дошкольников с нормально развивающейся речью этот показатель достигает 48 % (рис. 3). Дошкольники, которые частично нарушали правило, но при этом правильно воспроизводили образец, либо не нарушали правило, но неправильно или с погрешностями воспроизводили образец, были отнесены нами к среднему уровню, причем их число составляет 40 % и в экспериментальной, и в контрольной группе.

Выводы

1. Способность к принятию и удержанию простой программы действий у дошкольников с ОНР сформирована в соответствии со средневозрастными нормативами, но имеются существенные отличия в распределении выборки испытуемых по уровню сформированности относительно дошкольников с нормативным речевым развитием.

2. Дошкольники с ОНР преимущественно имеют средний уровень способности к принятию и удержанию простой программы действий, а дошкольники с нормально развивающейся речью — высокий уровень сформированности исследуемого звена произвольной регуляции.

3. Способность к организации собственных усилий при выполнении задания у дошкольников с ОНР сформирована на достоверно более низком уровне, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием.

4. Дошкольники с ОНР имеют недостаточный уровень ориентировки на систему заданных требований и низкую способность к длительной организации собственных усилий в условиях воздействия отвлекающих факторов.

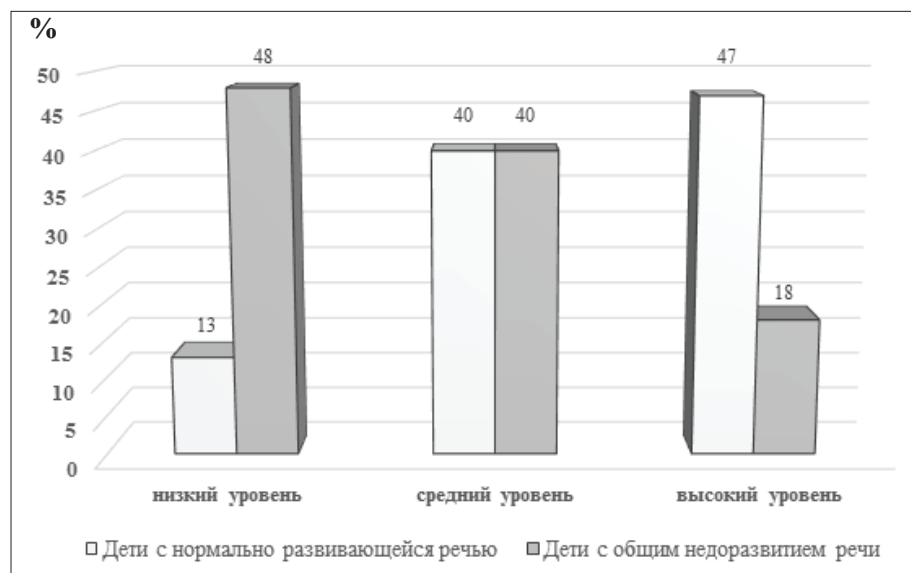


Рис. 3. Распределение результатов выполнения методики «Образец и правило» (А. Л. Венгер)

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить уровень актуального и зону ближайшего развития произвольной регуляции познавательной деятельности дошкольников с ОНР. На основе анализа полученных данных установлены достоверные отличия дошкольников данной категории от нормально развивающихся сверстников по уровню сформированности различных звеньев и умений произвольной регуляции. Важно отметить, что недостаточный относительно паспортного возраста уровень произвольной регуляции наблюдается уже у дошкольников при недоразвитии речи III уровня, где есть лишь легкий органический радикал. Логично предположить, что чем грубее будет недоразвитие речи (I–II уровни ОНР), тем более выраженной будет несформированность произвольной регуляции. Таким образом, проблема достойна

более пристального изучения в отношении как детей с речевыми недостатками, так и в отношении других категорий детей, имеющих слабовыраженные нарушения развития.

Произвольная регуляция деятельности, по мнению авторов, должна стать одним из приоритетных направлений в психологическом сопровождении детей с ограниченными возможностями. После оценки уровня произвольной регуляции и констатации низкого уровня ее сформированности необходимо изучить умения произвольной регуляции [2], что позволит вносить в индивидуальные программы развития (ИПР) детей с ОНР работу по целенаправленному формированию способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию возникающих трудностей, умению использовать помощь со стороны педагога / психолога; специальную активизацию самостоятельности при решении обучающих задач.

Литература

1. Авдулова Т. П., Аксенова Е. Г., Захарова Т. Н. Диагностика и развитие моральной компетентности личности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка. М.: Владос, 2014. 175 с.
2. Бабкина Н. В. Особенности саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития // Дополнительное профессиональное образование: материалы международной научно-практической конференции. Самара, 2014. С. 171–173.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
4. Борякова Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. 2003. № 2. С. 48–54.

5. **Белопольская Н. Л.** Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-Центр, 2004. 32 с.
6. **Валявко С. М.** Сравнительно-сопоставительный анализ развития мотивационной сферы старших дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития // Системная психология и социология. 2014. № 4 (12). С. 65–73.
7. **Валявко С. М.** Почему дошкольники с общим недоразвитием речи резистентны к логопедическому воздействию? // Дефектология. 2009. № 2. С. 59–65.
8. **Визель Т. Г.** Основы нейропсихологии. М.: АСТ: Астрель; Транзиткнига, 2005. 384 с.
9. **Визель Т. Г.** Ребенок и его развитие. М.: В. Секачев. 2016. 140 с.
10. **Вилонас В.** Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 423 с.
11. **Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций. М.: Педагогика, 1960. 130 с.
12. **Гарсиашвили Л. А.** Развитие воли ребенка в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1972. 25 с.
13. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978. 248 с.
14. **Дробинская А. О.** Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты. М.: Школьная пресса, 2006. 80 с.
15. **Кисова В. В.** Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2000. 24 с.
16. **Коробейников И. А.** Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
17. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
18. **Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М.** Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 50–60.
19. **Лурия А. Р.** О генезисе произвольных действий // Вопросы психологии. 1957. № 6. С. 3–19.
20. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, имеющими трудности в обучении / под ред. Ж. М. Глозман. М.: Генезис, 2016. 336 с.
21. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
22. **Реан А. А., Коломинский Я. Л.** Социальная педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
23. **Семенович А. В.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 323 с.
24. **Староверова М. С.** Предотвращение школьной неуспешности у детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. статей: в 2 ч. / сост. С. М. Валявко; под науч. ред. Б. М. Когана, С. М. Валявко. Ч. 1. М.: МГПУ, 2016. С. 134–139.
25. **Староверова М. С.** Программа нейропсихологической коррекции при легком когнитивном расстройстве в детском возрасте // 21 век: фундаментальная наука и технологии: материалы V международной научно-практической конференции: сб. статей. М.: Научно-изд. центр «Академический», 2014. С. 109–116.
26. Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их использование в условиях ФГОС: сб. метод. материалов / под ред. Е. Б. Аксеновой. М., 2016. 128 с.
27. **Триггер Р. Д.** Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
28. **Ульенкова У. В., Лебедева О. В.** Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. 5-е изд. М.: Академия, 2011. 173 с.
29. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 360 с.
30. **Цукерман Г. А., Венгер А. Л.** Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 423 с.
31. **Эльконин Д. Б.** Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.

**VOLUNTARY REGULATION IN PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES
IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELLING**

*S. M. Valyavko,
M. S. Staroverova,
MCU, Moscow*

The article is devoted to the problem of voluntary regulation in the context of activity approach as an integrative characteristic of a child's mental activities, identified under the conditions of a psychological experiment. The influence of voluntary regulation on the degree of successful realization of a background of future leading activities in preschoolers is justified here. There are very few special studies on voluntary regulation in preschoolers with disabilities and it is typically possible to find a very general overview about this issue only.

To study the given problem a diagnostic program was created and a representative sample of subjects was selected on the base of Moscow pre-elementary educational institutions. The authors received primary data on the voluntary regulation level of activities in older preschoolers with speech underdevelopment — that is one of the most numerous group of children with disabilities. The revealed peculiarities in the manifestation of voluntary regulation of the cognitive activity in preschoolers of this category can be considered as a manifestation of the modal-nonspecific patterns of disrupted development. For this kind of children referrals for psychological counselling are recommended, involving a psychic regulatory-building of a child to optimize the personal development of children with speech underdevelopment.

Keywords: activity; voluntary regulation; voluntary emotion regulation; self-regulation; regulatory component of educational activities; learning difficulties; preschool age; general speech underdevelopment.

For citation: Valyavko S. M., Staroverova M. S. Voluntary regulation in pre-schoolers with disabilities in the context of psychological counselling // Systems psychology and sociology. 2018. № 1 (25). P. 5–12.

References

1. **Avdulova T. P., Aksenova E. G., Zakharova T. N.** Diagnosis and development of the moral competence of personality of the preschool child: a psychological-and-pedagogical support for a child. M.: Vldos, 2014. 175 p.
2. **Babkina N. V.** Features of a self-regulation of cognitive activity in senior preschoolers with mental retardation // Supplementary professional education: the proceedings of the international scientific and practical conference. Samara, 2014. P. 171–173.
3. **Bozovic L. I.** A person and its formation in childhood. SPb.: Piter, 2009. 398 p.
4. **Boryakova N. U.** Clinical, psychological and pedagogical characteristics in children with mental retardation // Correctional pedagogics. 2003. № 2. P. 48–54.
5. **Belopolskaya N. L.** Experimental and psychological researches in children with mental retardation. M.: Kogito-center, 2004. 32 p.
6. **Valyavko S. M.** Comparative analysis of development of motivational sphere in senior preschoolers in norm and with speech disorders // Systems psychology and sociology. 2014. № 4 (12). P. 65–73.
7. **Valyavko S. M.** Why do preschoolers with general underdevelopment of the speech are resistant to speech therapy influence? // Defectology. 2009. № 2. P. 59–65.
8. **Vizel T. G.** Fundamentals of neuropsychology. M.: AST Astrel Transitkniga, 2005. 384 p.
9. **Vizel T. G.** A child and his development. M.: V. Sekachev, 2016. 140 p.
10. **Vilyunas V.** The psychology of promoting motivation. SPb.: Speech, 2006. 423 p.
11. **Vygotsky L. S.** Development of the higher mental functions. M.: Pedagogica, 1960. 130 p.
12. **Garsiashvili L. A.** Development of a will in preschoolers, younger children and secondary school age children: an abstract for thesis ... PhD in psychology. Tbilisi, 1972. 25 p.
13. Diagnostics of mental development in preschoolers / ed. by L. A. Venger, V. V. Holmovskaya. M.: Pedagogica, 1978. 248 p.
14. **Drobinskaya A. O.** Diagnosis of mental disorders in children: clinical aspects. M.: School press, 2006. 80 p.

15. **Kisova V. V.** Self-regulation development as general ability to learning be means of productive kinds of activity in preschoolers with mental retardation. Abstracts for the Thesis ... PhD in psychology. Nizhniy Novgorod, 2000. 24 p.
16. **Korobeynikov I. A.** Developmental disorders and social adaptation. M.: PER SE, 2002. 192 p.
17. **Leontyev A. N.** Activity. Consciousness. Personality. M.: Smisl, Academiya, 2004. 352 p.
18. **Lubovsky V. I., Korobeynikov I. A., Valyavko S. M.** Psychological diagnostics of developmental disorders: a new concept // Psychological science and education. 2016. T. 21. № 4. P. 50–60.
19. **Luria A. R.** On the genesis of voluntary actions // Questions of psychology. 1957. № 6. P. 3–19.
20. Practical neuropsychology. The experience in working with the children having learning difficulties / ed. by Zh. M. Glzman. M.: Genesis, 2016. 336 p.
21. **Rubinstein S. L.** Fundamentals of general psychology. SPb.: Piter, 2002. 720 p.
22. **Rean A. A., Kolominsky Y. L.** Social educational psychology: manual. SPb.: Piter, 2000. 416 p.
23. **Semenovich A. V.** Neuropsychological diagnostics and correction in childhood. M.: Academia, 2002. 323 p.
24. **Staroverova M. S.** Preventing school failure in children with special health needs // The collection of articles. Psychological and educational support for children with special health needs. M., 2016. P. 134–139.
25. **Staroverova M. S.** The program of neuropsychological correction of a slight cognitive abnormality in childhood // The collection of articles. The XXI century: fundamental science and technologies. The proceedings of the International conference. 2014. P. 109–116.
26. Psychological and educational counselling technologies for children with special health needs and their use in learning standards // The collection of proceedings ed. by E. B. Aksenova. M., 2016. 128 p.
27. **Triger R. D.** Psychological features of socialization of children with mental retardation. SPb.: Piter, 2008. 192 p.
28. **Ulyenkova U. V., Lebedeva O. V.** The organization and content of the special psychological counselling for children with developmental disorders. The 5th ed. M.: Academia. 2011. 173 p.
29. **Hekhauzen H.** Motivation and activity. SPb.: Piter, 2003. 360 p.
30. **Zuckerman G. A., Venger A. L.** Development of independence in learning. M.: OIRO, 2010. 423 p.
31. **Elkonin D. B.** Child psychology. M.: Academia, 2007. 384 p.

**ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ
«ДИАГНОСТИКА ФОРМ САМОСОЗНАНИЯ»
З. ЗАБОРОВСКИ И А. ОЛЕШКЕВИЧ**

*О. А. Шамшикова,
Н. М. Клепикова,
Г. С. Тайгулова,
НГПУ, Новосибирск*

В статье представлен один из подходов к исследованию проблемы самосознания с учетом теории атрибуции. Атрибутивная перспектива (термин З. Заборовски) проблемы самосознания включает в себя содержание самосознания и четыре формы его обработки: индивидуальную, защитную, социальную и рефлексивную. Эта точка зрения известна как теория содержания и форм самосознания (кратко — теория CF) З. Заборовски.

Теоретическое описание и экспериментальная проверка положений теории CF, выполненная З. Заборовски, А. Олешкевич [19], позволили создать методику «Диагностика форм самосознания», предназначенную для измерения интенсивности четырех форм самосознания и ориентированную на оценку четырех процессов формирования представления личности о себе. Первая форма — индивидуальное самосознание — включает в себя обработку текущей информации, присутствующей в содержании самосознания как личностная составляющая; способствует укреплению и интеграции структуры личности. Вторая форма — социальное самосознание — основана на объективном процессе обработки информации в рамках социальных норм и стандартов; служит для решения задач социальной адаптации. Третья — защитная форма — включается на фоне чувства опасности, фрустрации потребностей и отражает защитные маневры по переработке информации при несоответствии представления личности о себе или социальным нормативам и ожиданиям. Четвертая форма — рефлексивное самосознание — подразумевает абстрактную, символическую обработку информации о себе и мире; способствует формированию идентичности, разработке жизненных планов и стиля жизни.

В статье представлены результаты адаптации западноевропейской методики на русскоязычной выборке ($n = 121$). На первом этапе реализована процедура перевода опросника, разработана исследовательская версия методики, на втором — проанализированы психометрические характеристики методики: исследованы корреляции между ответами на утверждения, для исключения дублирующих друг друга пунктов (оценка пригодности утверждений) и выявлена дискриминативность; оценена надежность: внутреннее постоянство шкал (коэффициент Спирмена – Брауна, коэффициент альфа Кронбаха) и устойчивость к перетестированию с интервалом две недели (коэффициент ранговой корреляции Спирмена); обоснована конструктивная валидность.

Ключевые слова: содержание самосознания; дифференциация содержания самосознания; формы самосознания; надежность; валидность; дискриминативность.

Для цитаты: Шамшикова О. А., Клепикова Н. М., Тайгулова Г. С. Психометрический анализ методики «диагностика форм самосознания» З. Заборовски и А. Олешкевич // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 13–25.

Введение

В статье представлен один из современных подходов к исследованию проблемы самосознания с учетом теории атрибуции (которая является не столько формальной теорией, сколько отражает общий подход к исследованиям в современной психологии личности и социальной психологии). Атрибутивная перспектива (термин З. Заборовски) проблемы самосознания включает в себя

содержание самосознания и четыре формы его обработки: индивидуальную, защитную, социальную и рефлексивную. Эта точка зрения известна как теория содержания и форм самосознания (кратко — теория CF) [20].

Автор отмечает, что, несмотря на то, что это относительно новая теория, которая подтверждается экспериментальными данными, она по-прежнему остается открытой для коррекции и модификации. Ее положения позволяют не только инициировать научные

прогнозы, но и делать различные реинтерпретации существующих в психологии дилемм и противоречий [21].

Теоретическое описание и экспериментальная проверка допущений и положений теории CF [20] явились целью создания психодиагностического инструментария «Диагностика форм самосознания», который в конечном итоге принял конфигурацию теста-опросника для измерения интенсивности четырех форм самосознания (индивидуальной, защитной, социальной и рефлексивной), являясь результатом совместной работы З. Заборовски и А. Олешкович [22].

Адаптация данного теста-опросника на русскоязычной выборке *отражает цель исследования* психометрических характеристик методики Self-Consciousness Scale [20; 22]. В процессе исследования проверялись три основные *гипотезы*:

- ответы респондентов на утверждения методики могут рассматриваться как эмпирически проверенные и доступные для метрического анализа индикаторы выраженности четырех форм самосознания (индивидуальной, социальной, защитной, рефлексивной);

- методика характеризуется точностью измерений, удовлетворительной надежностью, а также внутренней согласованностью;

- исходя из теоретического содержания конструкта «самосознание» предполагается, что конвергентная валидность методики «Диагностика форм самосознания» будет отражаться в умеренной корреляции со шкалами, исследующими такие конструкты, как устойчивые формы Я-внимания, самоуважение (самодостаточность), самоотношение, личностные свойства, локус контроля.

Обоснование основных допущений и положений теории CF

Поскольку «развитие научно-практического инструментария требует понимания сущности тех явлений, с которыми он имеет дело» [8: с. 69], необходимо рассмотреть основные допущения и положения теории содержания и форм самосознания. Теория CF основывается на двух ключевых понятиях, которые

имеют богатые философские коннотации, — «содержание» и «форма». Предполагается, что содержание самосознания включает в себя те явления и процессы, которые постоянно появляются в сознании любого человека, например мысли, желания, настроения, атрибуции, верования, мотивы и пр. Содержание может быть простым или сложным, иметь свободную или жесткую структуру, быть в разной степени значимым, ярко или слабо выраженным, легкодоступным или вообще «смутно осознаваемым». В целом можно отметить, что содержание самосознания неустойчиво, лабильно, часто неопределенно и только с помощью его форм может удерживаться некоторый порядок. Формы обработки содержания самосознания, в общем и целом, не лежат в пределах сферы сознания, поскольку они работают на неосознаваемом уровне.

Содержание самосознания преобразуется посредством конкретных форм переработки в процессе интеграции, идентификации информации или выявления ее несоответствия представлению личности о себе, социальным нормативам и стандартам, ценностям или личностным смыслам и пр. Одно и то же содержание самосознания, в зависимости от доминирующей формы, которая используется для его обработки, будет по-разному влиять на поведение человека.

Дифференциация содержания самосознания производится в теории CF по признаку «внутреннее – промежуточное – внешнее». Внутреннее содержание самосознания включает в себя мысли, фантазии, эмоции, желания и пр., имеет субъективный характер и воспринимается с помощью интроспекции. Предполагается, что внутреннее содержание характеризуется наибольшей концентрацией внимания человека на самом себе по сравнению с внешним, поскольку внутреннее содержание самосознания всегда связано с представлением личности о себе, самооценкой, чувством собственного достоинства, личностными смыслами. Внешнее содержание отражает поведение, социальные отношения, соматические травмы и пр., имеет межличностный характер и воспринимается посредством интроспекции. Вместе с тем внутреннее содержание в определенных ситуациях может

переходить во внешнее и наоборот. (Например, счастье может восприниматься человеком не только как внутреннее состояние, но и как состояние силы, господства и контроля над окружающим миром.)

При анализе поведения человека или какого-либо его внутреннего переживания необходимо учитывать неоднородность внутреннего и внешнего содержания в самосознании. Эта неоднородность условно может быть представлена как континуум, отражающий промежуточное содержание с внешними и внутренними элементами и не может рассматриваться как дихотомия. В каждый момент времени между двумя полюсами этого континуума может быть представлено одновременно внутреннее и внешнее содержание.

Промежуточное содержание самосознания с внешними и внутренними элементами появляется в человеческой жизни довольно часто. К промежуточному содержанию самосознания относятся, в частности, компоненты соматического (боль, сытость, голод и пр.) и социального порядка (конформизм, социальное влияние и т. д.). (Например, внешнее содержание самосознания может отражать ярко выраженное альтруистическое поведение, но при этом иметь не менее сильные компоненты внутреннего содержания, когда бескорыстие и получение признания от других людей являются для человека способом регуляции представления о себе и его самооценки.)

Индивидуальная форма включает в себя обработку текущей информации в контексте представления личности о себе, присутствующей в содержании самосознания как личностная составляющая. Индивидуальное самосознание отражает познавательный, эмоциональный и социальный опыт конкретного человека на основе

его биографии и субъективность его переживаний, что на уровне поведения проявляется в чувстве отдельности и/или изоляции.

Социальная форма основана на объективном процессе обработки информации о себе в рамках социальных норм и стандартов (образов), которые постоянно проявляются в различных ситуациях и требуют непреклонного подчинения им. Социальное самосознание облегчает эффективное выполнение задач и социальную адаптацию человека.

Рефлексивная форма обработки содержания самосознания подразумевает абстрактную, символическую обработку информации о себе и мире на основе смыслов и ценностей, облегчает понимание собственного поведения и себя в различных контекстах, способствует самопознанию и самореализации личности. Предметом рефлексивного самосознания являются, например, нравственное поведение или профессиональная деятельность.

Защитная форма включается на фоне тревожности, страха, чувства опасности, а также фрустрации потребностей и отражает сужение поля сознания, ослабление произвольного внимания, нивелирование абстрактного мышления; на поведенческом уровне сопровождается перепадами настроения, склонностью к депрессии. Это, как правило, связано с уязвимостью представления личности о себе, недоверием к людям, неадекватной самооценкой и предвзятым отношением к своим мыслям, чувствам, убеждениям.

Формы самосознания, рассматриваемые в теории CF, можно представить графически в виде двух перпендикулярных осей: рефлексивное против защитного и индивидуальное против социального самосознания (см. рис. 1). Каждая форма самосознания имеет различную



Рис. 1. Четыре формы самосознания, по З. Заборовски [20]

нормативную силу в отношении поведения человека. Наиболее активные, характерные или стабильные формы могут нейтрализовать прочие и доминировать в динамической структуре самосознания. В соответствии с графической схемой З. Заборовски противостоящие формы самосознания могут полностью «гасить» друг друга.

Оптимальное состояние самосознания отражает равновесие его динамической структуры — содержания и формы. Поддержание и восстановление равновесия в динамической структуре самосознания включает в себя непрерывные трансформации его содержания, усиление значимости или нивелирование его отдельных элементов, их отрицание, изменение формы обработки содержания или вынужденную модификацию как содержания, так и формы. Есть и другие способы поддержания и восстановления баланса: блокирование и разделение внутреннего и внешнего содержания самосознания, смешивание внутреннего и внешнего содержания, кодирование различного содержания с применением одной и той же формы самосознания или использование несоответствующей ситуации формы. Существующее множество видов баланса и дисбаланса динамической структуры вытекает из самого содержания самосознания и форм его обработки или одновременно их обоих.

В целом поддержание равновесия в самосознании включает в себя широкий круг явлений, например различного рода защитно-компенсаторные механизмы [12], аффективные и нарциссические способы регуляции представления личности о себе [11] или позитивной самооценки в процессе снижения когнитивного диссонанса [15], трансформации психологических границ [10], разрешение дилеммы: изоляция против общности [16], самоутверждение [17], самоуверенность и психологический пол [13], самооправдание, самоограничение и многое другое.

С точки зрения структуры самосознания можно выделять разные признаки для дифференциации и предлагать различные типологии. Количество их не ограничено. Так, например, по признаку доминантной формы самосознания человека можно выделить позиции: индивидуалистический тип личности, защитный,

социальный и рефлексивный. Опираясь на свойства темперамента человека, также можно предположить типологию: те, кому присуще доминирование внутреннего содержания самосознания, — интроверты, внешнего — экстраверты, а промежуточного — амбоверты.

З. Заборовски отмечает, что самосознание, вопреки утверждениям некоторых психологов, таких, например, как Р. А. Викланд [18] или Е. Аронсон [14], не является гомогенным процессом, а представляет собой многогранную динамическую структуру, зависящую в своем функционировании и от содержания самосознания, и от формы его обработки. Конкретные конфигурации содержания и форм самосознания возникают у людей как в результате влияния личностных факторов, так и под воздействием изменяющихся жизненных условий и ситуаций.

Методика

Адаптация методики осуществлялась на студенческой выборке дневного и заочного отделений факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета. В заполнении опросника принимали участие 121 человек (100 женщин и 21 мужчина). Возраст респондентов от 17 до 52 лет ($M = 24,4$; $Med = 21$; $SD = 7,6$). Для получения корректных результатов перевод методики с польского языка на русский осуществлялся параллельно тремя лингвистами. Формулировка вопросов русскоязычной версии методики «Диагностика форм самосознания» осуществлялась группой экспертов психологов и лингвистов, интересующихся проблематикой психологии самосознания.

В процессе исследования было проведено два этапа адаптации опросника «Диагностика форм самосознания» на русскоязычной выборке. Первый этап отражает реализацию процедуры перевода опросника, а также разработки исследовательской версии методики. Для проведения следующих этапов адаптации отобрано 80 утверждений, в качестве оценочной шкалы, вслед за разработчиками оригинальной версии, утверждена пятиступенчатая шкала Р. Лайкерта: «Полностью относится ко мне» (4),

«В значительной степени ко мне относится» (3), «Относится ко мне в средней степени» (2), «Немного ко мне относится» (1), «Совершенно ко мне не относится» (0).

На втором этапе анализировались психометрические характеристики методики: 1) исследованы корреляции между ответами на утверждения, для исключения дублирующих друг друга пунктов (оценка пригодности утверждений); вычислен коэффициент избирательности как возможность отдельных пунктов дифференцировать обследуемых относительно «максимального» или «минимального» результата [6]; 2) оценена надежность: внутреннее постоянство шкал (коэффициент Спирмена – Брауна, коэффициент альфа Кронбаха) и устойчивость к перетестированию с интервалом две недели (коэффициент ранговой корреляции Спирмена (коэффициент r_s Спирмена)); 3) обоснована конструктивная валидность (посредством корреляции со шкалами других опросников).

Наряду с методикой «Диагностика форм самосознания» респондентам предлагалось заполнить следующие опросники: «Диагностика устойчивых форм Я-внимания» А. Х. Басса в адаптации И. М. Кондакова [5], «Родственная Я-концепция», «Независимая и коллективная Я-концепция» в адаптации Е. А. Дорошевой, Г. Г. Князева [3], «Самоуважение (самодостаточность)» в адаптации А. А. Васищева [2], «Локус контроля» Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткин-да [1], «Методика исследования самоотношения» Р. С. Пантелеева, В. В. Столина [7], «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрае, П. Коста в адаптации А. Б. Хромова [9]. Показатели адаптируемой методики соотносились с результатами стандартизированных и адаптированных тест-опросников, созданных для оценки родственных конструктов (устойчивые формы Я-внимания, самоуважение (самодостаточность), самоотношение, личностные свойства, локус-контроля).

Результаты и их обсуждение

На первом этапе осуществлен перевод инструкции, текста методики «Диагностика форм самосознания», сопроводительных

документов, сформулированы утверждения. Процесс составления утверждений учитывал требования современной психометрии — сохранить специфику психологической лексики, инвариантность содержания. В результате было составлено 80 утверждений для дальнейшего исследования. Экспертиза перевода дала основание рассматривать опросник как адекватный целям дальнейшего исследования инструмент.

Результаты второго этапа исследования позволили сделать вывод о том, что отображенные утверждения не дублируют друг друга, подсчет корреляции между пунктами с использованием коэффициента r_s Спирмена не обнаружил уровня значимой корреляции ($r > 0,7$) [4]. Следует обратить внимание, что два утверждения (см. приложение 1) не имели достаточного уровня дискриминативности и были исключены (индекс дискриминативности ниже 0,2). Для каждой шкалы были отобрано от 16 до 22 утверждений, которые имели максимальные значения коэффициентов корреляции на собственных шкалах. Окончательная версия методики включает 78 пунктов, образующих 4 шкалы (индивидуальное самосознание; социальное самосознание; рефлексивное самосознание; защитное самосознание).

В таблице 1 представлены результаты исследования надежности методики «Диагностика форм самосознания» (внутренняя согласованность, устойчивость). Произведена оценка внутренней согласованности и устойчивости шкал, полученные результаты дают основание заявлять высокую внутреннюю согласованность следующих шкал: индивидуальное самосознание; социальное самосознание; рефлексивное самосознание; защитное самосознание — коэффициент Спирмена–Брауна и коэффициент альфа Кронбаха больше 0,7.

Установленная надежность / устойчивость соответствует умеренному уровню, об этом свидетельствуют показатели коэффициентов корреляции по шкалам: 0,341–0,454 (см. табл. 1).

На основании указанного выше перечня методик, обозначенных авторами оригинального опросника, проводилась оценка конструктивной валидности шкал [20; 22]. Учитывались сформулированные нами гипотезы о возможности существования умеренных корреляционных связей со шкалами опросников,

Показатели надежности методики «Диагностика форм самосознания»
(внутренняя согласованность, устойчивость)

Шкалы методики	Коэффициент Спирмена–Брауна	Коэффициент альфа Кронбаха	Коэффициент rs Спирмена
Индивидуальное самосознание	0,79	0,80	0,454**
Социальное самосознание	0,79	0,73	0,441**
Рефлексивное самосознание	0,87	0,83	0,341**
Защитное самосознание	0,81	0,90	0,449**

Примечание: ** $p < 0,01$.

диагностирующими различные аспекты самосознания и личностные черты [21]. Гипотетические предположения о корреляции показателей шкал методики «Диагностика форм самосознания» и шкал, исследующих такие конструкты, как устойчивые формы Я-внимания, самоуважение (самодостаточность), самоотношение, личностные свойства, локус контроля эмпирически подтвердились (см. табл. 2), что позволяет делать вывод о валидности методики.

В ходе адаптации методики «Диагностика форм самосознания» использовалась широко распространенная в психометрии стратегия конструирования шкал, которая допускает изменение структуры утверждений, для того, чтобы содержание корреспондировало менталитету респондентов. Выбранная стратегия сохраняет возможность перспективного использования методики для проведения кросс-культурных сопоставительных исследований на уровне шкал [6].

Осуществленная эмпирическая работа позволяет сделать заключение: все утверждения методики «Диагностика форм самосознания» обладают необходимым уровнем к дискриминативности, все шкалы методики имеют высокую внутреннюю согласованность, а также обладают умеренной устойчивостью к перетестированию (см. табл. 1). Невысокую устойчивость к перетестированию можно объяснить тем, что опросник направлен на исследование динамически функционирующих процессов, которые меняются и реорганизируются под влиянием условий, ситуации и самой личности [8; 21].

Подтверждена конструктивная валидность методики «Диагностика форм самосознания». Полученные в результате корреляционного анализа данные не противоречат заявленным психометрическим характеристикам опросника, опубликованного разработчиками [21]. Методика включает в себя четыре шкалы, кото-

рые отражают формы самосознания в соответствии с теорией CF [19].

Шкала «Индивидуальное самосознание» ($n = 22$; $M = 43,57$; $SD = 10,85$; $Min = 14$; $Max = 68$) отражает процесс обработки актуальной информации в контексте представления личности о себе, ее эмоционального и социального опыта. У респондентов с высокими значениями по данной шкале выражено ощущение своей отдельности, изоляции от социума. Представление о себе при этом становится хрупким и нестабильным.

Здесь нашла свое подтверждение гипотеза о конструктивной валидности: смысловое содержание шкалы частично соотносится с конструктом самооценка в настоящий момент методики «Самоуважение» в адаптации А. А. Васищева ($rs = 0,241$ при $p < 0,05$), речь идет в первую очередь о сосредоточенности личности на оценке своих усилий в контексте осмысления результатов любой деятельности. Выявленная здесь взаимосвязь с конструктом «социальный страх» ($rs = 0,179$ при $p < 0,05$) отражает сверхсильную концентрацию внимания на личном опыте и недоверии к опыту окружающих при активной способности учитывать социальный контекст получения индивидуального опыта (конструкт родственная Я-концепция $rs = 0,179$ при $p < 0,05$).

Шкала «Социальное самосознание» ($n = 19$; $M = 41,15$; $SD = 10,03$; $Min = 17$; $Max = 63$) диагностирует процесс обработки информации о себе, осуществляющийся в контексте социальных норм и стандартов (образов), которые постоянно проявляются в различных ситуациях и требуют непреклонного подчинения им. Социальное самосознание облегчает эффективное выполнение задач и социальную адаптацию человека.

О конструктивной валидности данной шкалы свидетельствует взаимосвязь со шкалой

Таблица 2

Корреляционная связь между показателями по шкалам методики «Диагностика форм самосознания» и методик, привлеченных для оценки конструктивной валидности

Шкалы адаптируемой методики	Шкалы методик, привлеченных для оценки конструктивной валидности	Коэффициент rs Спирмена
Индивидуальное самосознание	Социальный страх (опросник Я-внимания)	0,179*
	Родственная Я-концепция	0,179*
	Самооценка в настоящий момент (самоуважение)	0,241*
Социальное самосознание	Независимая Я-концепция	0,189*
	Самопоследовательность (МИС)	-0,230*
	Общительность – замкнутость (NEO PI)	0,171*
	Уважение других – самоуважение (NEO PI)	0,186*
	Привязанность – обособленность (NEO PI)	0,197*
	Напряженность – расслабленность (NEO PI)	0,193*
	Самокритика – самодостаточность (NEO PI)	0,251**
	Эмоциональная лабильность – эмоциональная стабильность (NEO PI)	0,197*
	Сенситивность – нечувствительность (NEO PI)	0,179*
	Экспрессивность – практичность (NEO PI)	0,182*
Рефлексивное самосознание	Шкала самопоследовательности (МИС)	-0,245**
	Общительность – замкнутость (NEO PI)	0,221**
	Поиск впечатлений – избегание впечатлений (NEO PI)	0,171*
	Экстраверсия – интроверсия (NEO PI)	0,176*
	Сотрудничество – соперничество (NEO PI)	0,181*
	Доверчивость – подозрительность (NEO PI)	0,219**
	Напряженность – расслабленность (NEO PI)	0,190*
	Самокритика – самодостаточность (NEO PI)	0,249**
	Эмоциональная лабильность – эмоциональная стабильность (NEO PI)	0,171*
	Любознательность – реалистичность (NEO PI)	0,181*
	Сенситивность – нечувствительность (NEO PI)	0,169*
Экспрессивность – практичность (NEO PI)	0,171*	
Защитное самосознание	Личностное развитие (Самоуважение)	-0,222*
	Физическое развитие (Самоуважение)	-0,276**
	Социокультурное развитие (Самоуважение)	-0,206*
	Духовное развитие (Самоуважение)	-0,196*
	Самооценка в настоящий момент (Самоуважение)	-0,193*
	Позитивное внимание (Самоуважение)	-0,194*
	Общий уровень личностной зрелости (Самоуважение)	-0,197*
	Интернальность в области в производственных отношений (УСК)	-0,225**

Примечание: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

«Независимая Я-концепция» опросника «Независимая и коллективная Я-концепция» Е. А. Дорошевой, Г. Г. Князева ($rs = 0,189$ при $p < 0,05$). Конструкты обеих шкал предполагают использование социального сравнения для формирования представления о себе. Социальное самосознание в некоторых случаях отражает дефицит веры в свои силы, способности, энергию, выраженное стремление полагаться на внешние ориентиры (самопоследовательность, $rs = -0,23$

при $p < 0,05$), подчиняться установленным нормам (напряженность, $rs = 0,193$ при $p < 0,05$). Социальное самосознание соотносится с личностными характеристиками, свидетельствующими о направленности их обладателя вовне к социальному окружению (общительность, $rs = 0,171$ при $p < 0,05$), ориентации на благополучие этого окружения, общее дело (привязанность $rs = 0,197$ при $p < 0,05$), стремлении получать поддержку и одобрение (уважение других

$r_s = 0,186$ при $p < 0,05$). Социальное самосознание требует повышенной чувствительности, которая позволяет мобильно подстраиваться в том случае, если требования социальной среды начинают значимо меняться для личности (чувствительность, $r_s = 0,179$ при $p < 0,05$).

Шкала «Рефлексивное самосознание» ($n = 16$; $M = 29,8$; $SD = 9,54$; $Min = 10$; $Max = 59$) оценивает выраженность процесса абстрактной, символической обработки информации о себе и мире, в основе которого лежит ценностно-смысловое ядро личности. Респонденты с высокими баллами по шкале адекватно воспринимают и оценивают себя и собственное поведение в различных контекстах, способны к самопознанию и самореализации.

Содержательно шкала согласуется со шкалами, направленными на оценку общего уровня зрелости личности и ее самоактуализации (личностное развитие, $r_s = 0,207$ при $p < 0,05$; межличностное развитие, $r_s = 0,289$ при $p < 0,01$; самооценка в настоящий момент, $r_s = 0,258$ при $p < 0,01$). О конструктивной валидности шкалы можно говорить, опираясь на анализ выявленных взаимосвязей с такими личностными особенностями, как просоциальная направленность (общительность $r_s = 0,221$ при $p < 0,01$), открытость новому (поиск впечатлений, $r_s = 0,171$ при $p < 0,05$), экстраверсия ($r_s = 0,176$ при $p < 0,05$), умение понимать и учитывать мнение и интересы других людей при выстраивании своей жизненной стратегии (сотрудничество, $r_s = 0,181$ при $p < 0,05$; доверчивость, $r_s = 0,219$ при $p < 0,01$); ориентированность на социальные нормы и образцы при оценке себя и своего поведения (напряженность, $r_s = 0,190$ при $p < 0,05$; самокритика, $r_s = 0,249$ при $p < 0,01$; эмоциональная лабильность, $r_s = 0,171$ при $p < 0,05$); заинтересованность различными сторонами жизни, широкое мировоззрение (любопытность, $r_s = 0,181$ при $p < 0,05$; чувствительность, $r_s = 0,169$ при $p < 0,05$; экспрессивность, $r_s = 0,171$ при $p < 0,05$).

Шкала «Защитное самосознание» ($n = 21$; $M = 35,09$; $SD = 9,39$; $Min = 13$; $Max = 55$) выявляет форму самосознания, которая актуализируется в условиях, разрушающих позитивное представление личности о себе. Респонденты с высокими баллами по шкале избегают самоанализа и анализа своего поведения.

Нашла свое подтверждение гипотеза о конструктивной валидности: шкала связана с торможением личностного развития (личностное развитие, $r_s = -0,222$ при $p < 0,05$), духовного развития (духовное развитие, $r_s = -0,196$ при $p < 0,001$), физического (физическое развитие, $r_s = -0,276$ при $p < 0,01$) и внутриличностного развития (самооценка в настоящий момент, $r_s = -0,193$ при $p < 0,05$), мораторием в межличностных отношениях (социокультурное развитие, $r_s = -0,206$ при $p < 0,05$). Выраженное защитное самосознание препятствует целостному восприятию мира, акцентируются негативные аспекты (позитивное внимание, $r_s = -0,194$ при $p < 0,05$), смещается локус контроля к экстернальному полюсу (интернальность в области производственных отношений, $r_s = -0,225$ при $p < 0,01$).

Таким образом, шкалы русскоязычной версии опросника «Диагностика форм самосознания» обладают умеренными показателями по устойчивости и высокими — по внутренней согласованности, все утверждения обладают достаточным уровнем дискриминативности.

Выводы

1. Адаптируемый опросник «Диагностика форм самосознания» ориентирован на оценку четырех процессов формирования представления личности о себе и предназначен для измерения интенсивности четырех форм самосознания: индивидуальное самосознание — способствует укреплению и интеграции структуры личности; социальное самосознание — служит для решения задач социальной адаптации; защитное самосознание — помогает поддерживать и защищать представление личности о себе, например, в ситуациях фрустрации; рефлексивное самосознание — способствует формированию идентичности и разработке жизненных планов личности и ее стиля жизни. Наиболее активные, характерные или стабильные формы самосознания могут нейтрализовать или подавлять другие формы (рефлексивная против защитной и индивидуальная против социальной).

2. Ответы на пункты методики доступны метрическому анализу и могут рассматриваться

как эмпирически проверенные индикаторы выраженности форм самосознания.

3. Опросник характеризуется точностью измерений, высокой внутренней согласованностью и умеренной устойчивостью по всем шкалам.

4. Необходимо проведение дальнейших эмпирических исследований для представления различных половозрастных категорий в выборке в целях конструирования тестовых норм.

Заключение

Методика «Диагностика форм самосознания» З. Заборовски, А. Олешкевич после ее адаптации является валидной. Она характеризуется точностью измерений, высокой внутренней согласованностью и умеренной

устойчивостью по всем четырем шкалам. Позволяет обнаруживать кросс-культурные и межиндивидуальные различия и адресно направить внимание специалистов на выявление интенсивности четырех форм самосознания личности и оценки четырех процессов формирования ее представления о себе. Практически значима для использования ее в сфере психологического консультирования и психодиагностики.

Методика расширяет арсенал отечественных психодиагностических средств, отвечающих современным требованиям и новым возможностям, может быть рекомендована для использования ее в сфере профориентации, в процедурах по отбору кадров, эмпирических исследованиях, а также для систематизации наблюдений и ведения унифицированной документации.

Литература

1. **Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткин А. М.** Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. № 3. Т. 5. С. 152–162.
2. **Васищев А. А.** Психодиагностическая система Psychometric Expert 7. Руководство пользователя. Ярославль, 2010. 600 с.
3. **Дорошева Е. А., Князев Г. Г., Корниенко О. С.** Валидизация русскоязычных версий двух опросников Я-концепции // Психологический журнал. 2016. № 3. Т. 37. С. 99–112.
4. **Клайн П.** Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование / под ред. Л. Ф. Бурлачука. Киев: ПАН Лтд., 1994. 288 с.
5. **Кондаков И. М.** Опросник для диагностики устойчивых форм Я-внимания // Журнал практического психолога. 1997. № 4. С. 13–23.
6. **Митина О. В.** Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2011. 240 с.
7. **Пантелеев С. Р.** Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
8. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
9. **Хромов А. Б.** Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие. Курган: Курганский гос. университет, 2000. 23 с.
10. **Шамшикова Е. О.** Динамические тенденции самосознания: трансформации нарциссизма и развитие психологических границ личности // Философия образования. 2008. № 1. С. 194–203.
11. **Шамшикова О. А.** О некоторых аспектах аффективной и нарциссической регуляции, психической травмы и переживании пустоты // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: НГПУ, 2006. С. 49–60.
12. **Шамшикова О. А., Клепикова Н. М.** Функциональное определение нарциссизма: защитно-компенсаторные механизмы самопредставления // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 1. Новосибирск: НГПУ, 2007. С. 176–193.
13. **Шейнов В. П.** Уверенность в себе и психологический пол // Системная психология и социология. 2016. № 19. С. 54–59.
14. **Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M.** Psychologia społeczna (Social psychology). Poznan: Zysk i S-ka, 1997.
15. **Festinger L.** A theory of cognitive dissonance. Evanston: ILL, Row & Peterson, 1997.
16. **Shamshikova E. O., Shamshikova O. A., Klepikova N. M.** Isolation versus communion. Model characteristics of narcissistic personality types // Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences Selected,

peer reviewed papers from the 2011 2nd International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences (BCPS 2011), November 25–26, 2011, Maldives. International Proceedings of Economics Development and Research; Edited by Chen Dan. 2011. P. 17–22.

17. **Steele C. M.** The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self, in *Advances in experimental psychology* / ed. by L. Berkowitz. San Diego, CA: Academic Press, 1988. P. 261–302.

18. **Wicklund R. A.** Objective self-awareness, in *Advances in experimental social psychology* / ed. by L. Berkowitz. New York: Academic Press, 1975. P. 238–275.

19. **Zaborowski Z.** Psychospoleczne problemy samoswiadomosci (Psychosocial problems of self-awareness). Warszawa: Pacst. wydaw. nauk, 1989. 483 p.

20. **Zaborowski Z.** Teoria tresci i form samoswiadomosci (Contents and forms theory of self-awareness). Warszawa: Zak, 2000.

21. **Zaborowski Z., Oleszkiewicz A.** For the wider context of self-awareness analysis // *Polish Psychological Bulletin*. 1988. № 2 (19). P. 1–12.

22. **Zaborowski Z., Slaski S.** Contents and forms theory of self-awareness // *Imagination Cognition and Personality*. 2004. № 23 (2–3). P. 99–119.

PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE QUESTIONNAIRE «DIAGNOSTICS OF SELF-AWARENESS FORMS» BY Z. ZABOROWSKI AND A. OLESZKIEWICZ

*O. A. Shamshikova,
N. M. Klepikova,
G. S. Taygulova,
NSPU, Novosibirsk*

The article presents one approach to the study of the problem of self-awareness based on the attribution theory. The attribute perspective of the problem of self-awareness includes self-awareness contents and the four forms of its processing: individual, defensive, outer and reflective. That view is known as «the theory of contents and forms of self-awareness» (briefly: the CF theory) by Z. Zaborowski.

Theoretical description and experimental verification of the CF theory made by Z. Zaborowski and A. Oleszkiewicz led to the creation of the «Diagnostics of forms of self-awareness» method [19], intended for measuring the intensity of the four forms of self-awareness focused on evaluation of four processes that foster person's image of himself.

The first form — individual — includes the current information processing presenting the core content of self-awareness as a personality component, and it contributes to the strengthening and integration of the personality structure. The second form — outer — is based on objective information processing within social norms and standards, and it serves for solving problems of social adaptation.

The third one — defensive form — may get involved against a background of a sense of danger, frustration of needs and it reflects defense mechanisms for the information processing when there is a discrepancy between a person's self-image and social norms and expectations.

The fourth form — reflective self-awareness — involves abstract symbolic processing of information about oneself and the world; promotes the formation of identity, the development of life plans and lifestyle.

The article represents the results of adaptation of West-European methods on a Russian sample ($n = 121$). In the first phase the translation procedure of the questionnaire was implemented, the research version of the questionnaire was developed, in the second phase the psychometric characteristics of the methodology were analyzed: 1) the correlations between the responses (evaluating the suitability of statements); the questionnaire discriminative is revealed; 2) evaluating the reliability: the internal consistency of scales (The Spearman-Brown prediction formula, Cronbach's alpha coefficient) and the resistance to retesting with two weeks interval (The Spearman's rank-order correlation or rs-Spearman coefficient); 3) the structure validity is grounded.

Keywords: content of self-awareness; differentiation of self-awareness content; forms of self-awareness; reliability; validity; questionnaire discriminative.

For citation: Shamshikova O. A., Klepikova N. M., Taygulova G. S. Psychometric analysis of the questionnaire «diagnostics of self-awareness forms» by Z. Zaborowski and A. Oleszkiewicz // *Systems psychology and sociology*. 2018. № 1 (25). P. 13–25.

References

1. **Bazhin E. F., Golinkina E. A., Etkind A. M.** Research methods for level of subjective control // Psychological journal. 1984. № 3. Т. 5. P. 152–162.
2. **Vasitshev A. A.** A psycho-diagnostic system «Psychometric Expert 7». User manual. Yaroslavl, 2010. 600 p.
3. **Dorosheva E. A., Knyazev G. G., Kornienko O. S.** The validation of two Russian language versions of the self-conception questionnaires // Psychological journal. 2016. V. 37. № 3. P. 99–112.
4. **Klein P.** Reference guide to designing tests: Introduction to psychometric design / ed. by L. F. Burlachuk. Kiev: PAN Ltd. 1994. 288 p.
5. **Kondakov I. M.** The Questionnaire for diagnosing the resistant forms of self-attention // Journal of the practical psychologist. 1997. № 4. P. 13–23.
6. **Mitina O. V.** Development and adaptation of psychological questionnaires. M: Smisl, 2011. 240 p.
7. **Pantileev S. R.** The questionnaire for examining the level of self-evaluation. M.: Meaning, 1993. 32 p.
8. **Ryzhov B. N.** Systems psychology. The second edition. M.: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
9. **Khromov A. B.** Five-factor questionnaire to explore personality: textbook. Kurgan: Kurgan State University, 2000. 23 p.
10. **Shamshikova E. O.** Dynamical tendencies of self-awareness: transformations of narcissism and the development of the psychological boundaries of personality // Philosophy of education. 2008. № 1. P. 194–203.
11. **Shamshikova O. A.** Some aspects of the affective and narcissistic regulation, psychic trauma and the experience of emptiness // Socio-cultural problems of modern youth: the proceedings of the International scientific conference / ed. by N. I. Bolshunova, O. A. Shamshikova. Novosibirsk: NGPU, 2006. P. 49–60.
12. **Shamshikova O. A., Klepikova N. M.** Functional definition of narcissism: compensatory mechanisms of self-presentation // Socio-cultural problems of modern youth: the proceedings of the II International scientific conference: in 2 parts. Part 1. Novosibirsk: NSPU, 2007. P. 176–193.
13. **Sheinov V. P.** Self-confidence and psychological gender // Systems Psychology and Sociology. 2016. № 19. P. 54–59.
14. **Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M.** Psychologia społeczna (Social psychology). Poznan: Zysk i S-ka, 1997.
15. **Festinger L.** A theory of cognitive dissonance. Evanston: ILL, Row & Peterson, 1997.
16. **Shamshikova E. O., Shamshikova O. A., Klepikova N. M.** Isolation versus communion. Model characteristics of narcissistic personality types // Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences Selected, peer reviewed papers from the 2011 2nd International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences (BCPS 2011), November 25–26, 2011, Maldives. International Proceedings of Economics Development and Research; Edited by Chen Dan. 2011. P. 17–22.
17. **Steele C. M.** The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self, in Advances in experimental psychology / ed. by L. Berkowitz. San Diego, CA: Academic Press, 1988. P. 261–302.
18. **Wicklund R. A.** Objective self-awareness, in Advances in experimental social psychology / ed. by L. Berkowitz. New York: Academic Press, 1975. P. 238–275.
19. **Zaborowski Z.** Psychospoleczne problemy samoswiadomosci (Psychosocial problems of self-awareness). Warszawa: Pacst. wydaw. nauk, 1989. 483 p.
20. **Zaborowski Z.** Teoria tresci i form samoswiadomosci (Contents and forms theory of self-awareness). Warszawa: Zak, 2000.
21. **Zaborowski Z., Oleszkiewicz A.** For the wider context of self-awareness analysis // Polish Psychological Bulletin. 1988. № 2 (19). P. 1–12.
22. **Zaborowski Z., Slaski S.** Contents and forms theory of self-awareness // Imagination Cognition and Personality. 2004. № 23 (2–3). P. 99–119.

Диагностика форм самосознания

Инструкция: опросник служит для измерения интенсивности функционирования разных форм самосознания. Он состоит из утверждений, которые описывают различные переживания, убеждения и поведение. Оцените, пожалуйста, в какой степени отдельные утверждения шкалы относятся к Вам.

Для этого воспользуйтесь, пожалуйста, цифровой шкалой, в которой:

- 0 — означает, совершенно ко мне не относится;
- 1 — означает, немного ко мне относится;
- 2 — означает, относится ко мне в средней степени;
- 3 — означает, в значительной степени ко мне относится;
- 4 — означает, полностью ко мне относится.

В тесте нет хороших и плохих ответов, поэтому просим Вас отвечать искренне и правдиво. Пожалуйста, оцените точность очередных утверждений, ставя соответствующую цифру в листе ответов.

1. Мне трудно начать разговор с кем-нибудь незнакомым (0,448).
2. Меня беспокоит чувство, что я менее достоин, чем другие (0,467).
3. Мне нравится анализировать себя и свое поведение (0,429).
4. Мне нравится быть осведомленным в том, о чем разговаривают в моем окружении (0,296).
5. При принятии важного решения я забочусь, что скажут об этом знакомые (0,477).
6. Я задумываюсь, что означают такие абстрактные проблемы, как «свобода воли», «добро и зло» по отношению ко мне (0,441).
7. Когда я думаю, что другие осуждают меня, меня охватывает тревога (0,568).
8. В своих поступках я учитываю отношения и чувства других людей (0,339).
9. Перед принятием решения я долго рассматриваю все за и против (0,232).
10. Иногда меня мучает совесть по незначительным причинам (0,532).
11. Я задумываюсь о цели и программе своей жизни (0,601).
12. Свободное время я люблю проводить в одиночестве (0,326).
13. Я забочусь о том, чтобы люди меня ценили (0,262).
14. Я стараюсь глубоко понимать свои жизненные проблемы (0,378).
15. В компании мне нравится держаться в стороне (0,444).
16. Я болезненно переживаю разочарования (0,404).
17. Меня пугают жизненные трудности без видимых причин (0,573).
18. Мне трудно признаваться в ошибках (0,291).
19. Я легко попадаю в замешательство (0,654).
20. Я думаю, что свои недостатки и ошибки лучше скрывать (0,449).
21. Мне трудно устанавливать контакты с людьми (0,273).
22. В замечаниях начальства я вижу намек на себя (0,558).
23. Случается, что я чувствую себя в опасности (0,564).
24. Я стараюсь вести себя в соответствии с социальными нормами (0,237).
25. Я могу пойти против себя, если знаю, что другие этого ожидают (0,378).
26. После принятия важного решения, я продолжаю думать о его последствиях (0,571).
27. Я думаю о своих обязанностях и социальных функциях (0,575).
28. Я понимаю, что другие думают обо мне (0,217).
29. Я часто чувствую себя одиноким (0,53).
30. Я осознаю, что жизнь быстро проходит (0,455).
31. У меня бывают навязчивые мысли о разных болезнях (0,617).
32. В отношениях с другими я обращаю внимание на их потребности и чувства (0,453).
33. Я меняю свое поведение в зависимости от ситуации и условий (0,398).
34. Я сильно переживаю, если не получаю награды, которую ожидал (0,489).
35. Свободное время я больше всего люблю проводить дома (0,2).
36. Перед принятием важного решения, я предпочитаю посоветоваться с другими (0,585).
37. Я легко рассказываю о своих бедах даже незнакомцам (0,254).
38. Я страдаю, когда вынужден поступать против своих чувств (0,404).
39. Мне нравится быть наедине со своими мыслями, чувствами (0,265).
40. На мое поведение в первую очередь влияют мои чувства (0,339).

- 41*. Я хорошо знаю, что для моего организма полезно (-0,195).
42. Я плохо себя чувствую, когда люди обращают внимание на меня (0,623).
43. Я не люблю думать о себе (0,2).
44. Если я принимаю неправильные решения, то потом критически анализирую свои ошибки (0,491).
- 45*. Я понимаю изменения в поведении партнера и отвечаю на них (0,105).
46. Я анализирую свои потребности и мотивы (0,256).
47. Я задумываюсь над человеческой жизнью в связи с самим собой (0,616).
48. При анализе важных событий, я исследую их причины и последствия (0,301).
49. Мне нравится читать афоризмы (0,358).
50. Когда у меня есть физические недуги, я сильно это переживаю (0,302).
51. Меня пугает взгляд некоторых людей (0,557).
52. Я смущаюсь, когда я нахожусь в большой группе людей (0,596).
53. Я думаю, что мое поведение сильно зависит от ситуации и условий (0,415).
54. Человек должен хорошо разбираться в нормах и обычаях общества, в котором он живет (0,224).
55. Я думаю, что в ходе обсуждения я могу изменить некоторые из моих мнений (0,441).
56. Я хорошо знаю состояние своего организма (0,214).
57. Человек в своей жизни постоянно сдает экзамен (0,451).
58. Я не могу забыть о своих ошибках (0,582).
59. Я думаю о том, что определяет ход человеческой жизни (0,56).
60. Я часто недоволен собой (0,523).
61. Когда я что-то делаю, я больше думаю о себе, чем о задании (0,478).
62. Я не слишком считаю с общественным мнением (0,248).
63. Я часто осознаю свою индивидуальность и уникальность (0,222).
64. Я люблю читать книги, в которых есть рассуждения о человеке, позволяющие мне разобраться в себе (0,311).
65. Для того чтобы узнать человека, достаточно знать его поведение (0,312).
66. Я часто задумываюсь о своей жизни (0,667).
67. Я задумываюсь о том, как другие относятся ко мне (0,542).
68. Я думаю, что переживаю по-другому, чем другие люди (0,422).
69. Я думаю, что если бы я играл в лотерею, то у меня было бы больше шансов, чем у других (0,422).
70. Я думаю, что у меня есть больше особенностей, которые отличают меня от других, чем похожих качеств (0,427).
71. Думая о себе, я больше сосредоточен на своих недостатках и изъянах чем на достоинствах (0,532).
72. Разговаривая с другими, я, как правило, думаю не о теме разговора, но о том, как оценивает меня мой собеседник (0,505).
73. Я часто вспоминаю свое прошлое (0,549).
74. Я часто критически анализирую свое поведение и характер (0,581).
75. Человек должен знать, что другие говорят о нем (0,409).
76. Я боюсь, что я могу испытать такие чувства, которые я не смогу контролировать (0,686).
77. Начиная сотрудничество с другими, я думаю о своих планах и целях (0,453).
78. Когда кто-то смеется в компании, я думаю, что он смеется надо мной (0,539).
79. Когда коллеги разговаривают тихо, я думаю, что они говорят обо мне (0,543).
80. Я хорошо разбираюсь в достоинствах и недостатках моего тела (0,276).

* Утверждения, не вошедшие в итоговую версию методики «Диагностика форм самосознания».

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

*Е. А. Пономарева,
МГПУ, Москва,
Д. И. Пономарева,
Т. А. Афонская,
МАИ, Москва*

В статье представлено исследование структуры побуждений подростков для уточнения содержания проблем и оценки эффективности психологической коррекции различных форм агрессии подростков. Целями представленного исследования являлись: 1) выявление побудительных детерминант агрессивного поведения подростков, родители которых неоднократно обращались к клиническому психологу за консультацией; 2) анализ полученных результатов на основе проективного теста Л. Сонди, а также методики «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева — до и после психологической коррекции личности несовершеннолетних. Приводится содержание авторской методики проведения тренинга по формированию конструктивного (неагрессивного) поведения и комплекса психотехнических упражнений по коррекции поведения в стрессовых ситуациях. Проведенное исследование позволяет утверждать, что в целевой группе на значимом уровне выражены следующие модели агрессивного поведения:

- негативная, обусловленная заниженной самооценкой как специфической формой самоотрицания (вектор «Я-концепции»);
- аффективная (пароксизмальный вектор).

В ходе коррекционных занятий наиболее успешно удалось проработать крайние варианты негативного и сексуального векторов; обнаружилась положительная динамика снижения показателей по шкалам: «нетерпимость к мнению других», «наступательность», «неуступчивость», «вспыльчивость», — а также суммарному показателю негативной агрессивности.

Следует отметить, что после применения психокоррекционных методов воздействия в целевой группе уровень подозрительности, мстительности, а также суммарный показатель позитивной агрессивности значимо не изменились. Данные итоговой психодиагностики демонстрируют необходимость разработки и применения дополнительных мер психологической коррекции с учетом полученных результатов.

Возможности использования проективной методики Л. Сонди в работе практического психолога с трудными подростками позволяют детально оценить актуальное состояние сферы влечений, а также выявить побуждения как реактивной природы, возникшие в ответ на потребности и фрустрации подростка в социальной среде, так и эндогенной природы, имеющие внутреннюю причину, генетический или иной источник, не связанный с текущей ситуацией. Методы психокоррекционного воздействия, примененные в ходе исследования, могут способствовать формированию у подростков навыков эффективного поведения в сложных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: подростки; агрессивность; агрессивное поведение; личностная детерминация; мотивация; психологическая коррекция; тренинг; конфликт; стресс; проективная методика Л. Сонди.

Для цитаты: Пономарева Е. А., Пономарева Д. И., Афонская Т. А. Особенности личностной детерминации и коррекция агрессивности подростков // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 26–35.

Введение

В настоящее время тенденции ускорения технологического прогресса, сложности социализации, виртуализация личностного пространства, информационная перегруженность, социально-экономическая нестабильность — факторы, оказывающие серьезное воздействие на психику современных

подростков. На этом фоне у молодых людей может возникать чувство внутреннего дискомфорта, ощущение обезличенности, незащищенности, уязвимости. Вместе с тем у подростков возрастает потребность в самоидентификации, которая толкает их (часто неосознанно) на не одобряемые в социуме поступки и может провоцировать деструктивные формы поведения. Неадекватность

самооценки, «кризис идентичности», «кризис авторитета», наличие коммуникативных барьеров в межличностном взаимодействии могут существенно затруднять процесс социально-психологической адаптации. К тому же неблагоприятные микросоциальные факторы подчас не только обуславливают, но нередко и провоцируют подростков на агрессивные противоправные действия [4; 5; 14].

Негативизм современных подростков как специфическая форма агрессии направлен в большинстве случаев против общепринятых ценностей, традиций, норм и правил поведения, в том числе и правовых. Молодые граждане приобретают основные знания о требованиях закона, но право при этом не становится для них социальной ценностью. Возможно, это происходит потому, что молодежной субкультурой вырабатываются образцы поведения, направленные на избежание ответственности [5; 15]. В связи с этим актуальным является изучение специфики подростковой агрессивности и разработки индивидуальных и групповых мер психологической коррекции деструктивного поведения.

Целями представленного исследования являлись: 1) выявление побудительных детерминант агрессивного поведения подростков, родители которых неоднократно обращались к клиническому психологу за консультацией; 2) анализ полученных результатов до и после применения комплекса психокоррекционных методов воздействия.

Социально-психологическая характеристика агрессивности подростков

Научный интерес авторов обусловлен, прежде всего, тем, что подростковый возраст относится к так называемым критическим периодам жизни человека. Психологический мир подростка отличается сложностью и неуравновешенностью. По мнению многих исследователей, отсутствие баланса между нравственно-психологическим ростом и физическим развитием, статусно-ролевой диссонанс могут способствовать формированию повышенной психической напряженности, снижению стрессоустойчивости, повышению уровня агрессивности

и конфликтности [2; 12]. Активное развитие самосознания побуждает тинейджера находить недостатки не только в окружающем мире, но и в себе самом. Инверсия эмоционально-ценностного отношения к себе может проявляться в сочетании таких полярных качеств, как эгоизм и застенчивость, жесткость и ранимость, дерзость и нерешительность. Современные подростки склонны воспринимать агрессивные действия как вполне допустимую форму реагирования не только на специфические обстоятельства жизни, но и на любые стрессовые ситуации. Немаловажную роль здесь играют ситуативные переменные: далекая от объективной реальности интерпретация намерений окружающих, невозможность получения адекватной обратной связи, негативное влияние родственников, педагогов и знакомых.

Неуважение к личности несовершеннолетнего со стороны близких людей, отсутствие психологической поддержки, унижение его родителями перед другими людьми и тем более прямая вербальная или физическая агрессия, проявляемая в родительско-детских отношениях, приводят к тому, что подросток может стать агрессивным. В ряде случаев причиной демонстративно агрессивного поведения подростка может быть ревность к новому члену семьи: брату или сестре, появившимся в семье, отчиму или мачехе, сводным или приемным детям [7; 18].

Одной из причин проявления агрессивного поведения подростков является неблагоприятный социально-психологический климат в школьном коллективе, формированию которого способствуют авторитарный или попустительский стиль отношений педагогов и учащихся [6; 16; 17].

Следует также отметить низкий уровень информационно-психологической безопасности личности несовершеннолетних, психика которых не может адекватно обрабатывать большие объемы негатива, содержащиеся в СМИ. Определенную роль могут сыграть мультипликационные и художественные фильмы, компьютерные игры с откровенно агрессивно-насиловым сценарием, в зависимость от которых попадают дети [8: с. 63]. В ряде случаев участие тинейджеров в онлайн-играх можно рассматривать как способы психологической защиты,

например замещения или компенсации гиперстеснительности для преодоления своих социально-коммуникативных комплексов [19]. Подростки с деструктивной направленностью стремятся получить признание чаще всего в форме показной агрессии; это можно наблюдать по интонациям, специфическим манерам, демонстрации грубости, хамства, развязного поведения. Ведущими мотивами при этом выступают стремление преодолеть психологическую изоляцию в референтных группах, избавиться от контроля взрослых, попытка адаптироваться к новым социальным условиям, поиск выхода из конфликтной ситуации. Агрессивность — психологический показатель личности, выступающий одним из существенных факторов деструктивного поведения. Агрессивность как качество личности выражается в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей и может иметь различную степень выраженности — от низкого уровня до предельного развития (акцентуация). Немалая роль в формировании агрессивной акцентуации принадлежит Я-концепции самого подростка: уровню самооценки, установкам, социальным потребностям. Высокая, а тем более предельная степень агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности и тенденции ее поведения; агрессивность постепенно утрачивает рационально-избирательную направленность и выражается в неоправданной враждебности и насильственных действиях; в некоторых случаях подобные поведенческие паттерны будут выступать индикатором аутоагрессии несовершеннолетнего.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 60 человек — подростки мужского пола 14–15 лет, родители которых обращались за консультацией и оказанием психологической помощи по коррекции агрессивного поведения своих детей¹. В ходе проведения коррекционных

мероприятий занятия с подростками проводились в четырех подгруппах по 15 человек. Социальный состав семей респондентов: полная семья — 48 %, неполная семья — 52 %. При этом 90 % подростков имеют братьев и/или сестер (старше себя — 52 %, младше — 48 % респондентов). В целевой группе преобладали подростки с выраженной внешней вербальной и физической агрессией (70 %); у 30 % агрессивные проявления были направлены на себя (самообвинение).

Для решения проблемы оптимизации отношений с трудными детьми авторами была разработана программа психологической коррекции агрессивности подростков, которая включает методы психологической диагностики, психотехнические упражнения в рамках тренинга, направленные на формирование навыков эффективных способов межличностного взаимодействия, а также саморегуляции и конструктивного неагрессивного поведения в стрессовых ситуациях. Программа может применяться в профессиональной деятельности школьного и клинического психолога. Программа составлена с учетом следующих факторов: поведенческих паттернов агрессивности подростков, выявленных в процессе исходной психодиагностики; значимости коммуникативных проблем несовершеннолетних в структуре возрастного развития; влияния социально-психологических условий на формирование деструктивной направленности личности [4; 7; 9; 22].

Первый этап — психодиагностическое обследование. Психологическая диагностика проводилась с целью изучения личности подростков и составления оптимального инструментария психологического воздействия, а также для определения эффективности коррекционной работы. Диагностическое интервью проводилось для получения объективных и субъективных данных о свойствах личности и особенностях психического развития подростков, для оценки их эмоционального состояния. План экспериментальной беседы был составлен с учетом необходимости наличия прямых и косвенных вопросов. Форматы диалога и интервью позволили зафиксировать не только сознательное объяснение подростками своих деструктивных действий, но и реальное отношение к выбору модели поведения. Психотерапевтические беседы

¹ Исследование проводилось в 2015–2017 годах на базе детских отделений многопрофильного центра «СМ-Клиника» (г. Москва).

проводились преимущественно в рамках коррекционных мероприятий для осознания подростками скрытых проблем и связанных с ними негативных переживаний.

Проективный тест Л. Сонди применялся с целью выявления особенностей содержания и структуры побуждений и мотивационной направленности личности агрессивных подростков [10; 11]. Данная методика, как и модифицированный вариант, разработанный С. Н. Собчик, базируется на концепции представленности разнонаправленных личностных компонентов в сочетании восьми доминантных влечений. В зависимости от структурных показателей эти импульсы отражают конкретную проблему обследуемой личности. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева позволила выявить склонности несовершеннолетних к различным видам агрессии [3]. Авторы методики считают, что агрессивное поведение является сложным психологическим феноменом. Позитивная агрессивность может рассматриваться как морально мотивированное поведение, которое способствует достижению цели в ситуации противостояния. К позитивной агрессивности относятся такие качества, как напористость, наступательность, неуступчивость. Негативная агрессивность — это деструктивное поведение личности, противоречащее социальным нормам и наносящее моральный вред и физический ущерб другим людям и вызывает серьезный психологический дискомфорт. К негативной агрессивности относятся такие качества, как мстительность, нетерпимость к мнению других. В целом конфликтность личности — это комплексный показатель свойств и психических состояний личности, способствующих вступлению в ситуации противоборства.

У ребенка в подростковом возрасте на первый план выходит стремление занять новую статусно-ролевую позицию в соответствии с его ожиданиями и возможностями. Наряду с этим признание в обществе физического и социального «Я» становится для него важной ценностной ориентацией. Таким образом, предпосылки конфликтности несовершеннолетних следует искать, прежде всего, во внутрисемейных и межличностных отношениях (игнорирование интересов

ребенка, частые наказания, психологическое давление, насилие). Отдельные негативные реакции в поведении подростков, основанные на ответной агрессии, могут принимать устойчивый характер [18; 21]. В результате между взрослыми и подростками возникает психологический барьер, который приводит к выбору конфликтного поведения. При этом конфликтность и агрессивность выступают значимыми интегральными характеристиками личности. В связи с этим одной из наиболее востребованных форм психокоррекционной практики для этой категории является социально-психологический тренинг. В зависимости от целей применения такой тренинг может выполнять различные функции: психотерапии, коррекции личностных качеств, поведения, формирования социально полезных навыков и умений. В качестве инструментов обучения в рамках реализации программы психокоррекции применялись: деловые и ролевые игры, упражнения, групповые обсуждения, мини-лекции, тематические видеоматериалы. Метод моделирования реального поведения в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами давал подросткам возможность совершенствовать свой поведенческий репертуар, а также лучше распознавать мотивы социального поведения окружающих. Упражнения с отработкой психотехник применялись для решения поставленных психологических задач: концентрация группы на позитивных переживаниях, снижение эмоционального напряжения; их применение было направлено на то, чтобы подростки смогли проявить те индивидуальные качества, которые более всего нуждаются в психологической коррекции.

Тренинг по формированию конструктивного (неагрессивного) поведения проводился для развития и коррекции социогенных мотивов, лежащих в основе межличностных отношений: желания «быть, как все» и следовать принятым социальным нормам; чувства эмпатии, осознания ценности человеческой жизни. В ходе занятий прорабатывались базисные основы развития мотивации межличностных отношений подростков: осознание многовариантности и позитивное развитие мотивов социального поведения; формирование

представлений об уникальности другого человека и себя самого как личности; усвоение неагрессивных способов разрешения собственных проблем [5; 20]. В структуру тренинга были включены шесть занятий, в ходе которых решались следующие задачи: 1) создание доверительной атмосферы в тренинговой группе для эффективного усвоения навыков саморегуляции; 2) формирование социально-перцептивных навыков; 3) преодоление негативного опыта межличностного взаимодействия; 4) развитие чувства эмпатии; расширение круга знаний об эмоциональной сфере человека; 5) приобретение опыта осознания и вербализации мотивов; развитие социально востребованных качеств; 6) осознание наличия коммуникативных барьеров и поиск их устранения; 7) актуализация вербальных и невербальных индикаторов агрессивности (аудиальный, визуальный, кинестетический, дигитальный); 8) формирование навыков конструктивного поведения.

Комплекс психотехнических упражнений по коррекции поведения в стрессовых ситуациях был разработан с целью формирования у подростков навыков определения оптимальной тактики поведения в стрессовых ситуациях, а также обучения доступным для них приемам оказания психологической поддержки людям в сложной кризисной ситуации [1; 13]. В структуру комплекса были включены пять занятий, ориентированных на решение следующих задач: 1) улучшение навыков саморегуляции и преодоления стрессовых и агрессивных состояний и ситуаций; 2) осознание причин возникновения стресса и агрессии; 3) усвоение знаний об основных стадиях стресса и способах самодиагностики; 4) овладение доступными психотехниками работы со стрессом и агрессией; обучение способам профилактики стрессовых и агрессивных состояний.

Результаты

Направление тенденции позитивных и негативных выборов по проективной методике Л. Сонди отражает вектор внутриличностной установки; количество выборов указывает на силу той или иной потребности (фактору) (см. рис. 1–2). Выбор испытуемых

в позитивном конструкте отражают тот факт, что практическому воплощению данной потребности мешают лишь внешние условия и подросток ждет подходящего случая для реализации. В свою очередь, негативный выбор показывает, что подросток не удовлетворен соответствующей тенденцией, противится ее проявлению у себя, а реализации данной потребности мешают внутриличностные барьеры.

Исследуя особенности личностной детерминации агрессивности подростков на основе данной методики, можно обозначить следующие модели агрессивного поведения: модель агрессии, обусловленной скрытыми либидоносными стремлениями к удовольствию — сексуальный вектор; модель агрессивного аффективного поведения, отражающая результат перенасыщения психики отрицательными эмоциями с бессознательным стремлением к их разрядке; модель агрессии, вызванной установкой на глобальный негативизм (тенденция к самоотрицанию и разрушению на глубинном уровне); модель фрустрационного агрессивного поведения, базовой основой которого является внутренний протест в связи с отвержением подростка в социальной среде.

Обобщая данные первичного и вторичного психодиагностического обследования (все различия достоверны при $p < 0,05$), можно констатировать, что в целевой группе незначимо представлена модель фрустрационной агрессии как проекции ответных реакций на неприятие в референтных группах; вместе с тем после проведения психологической коррекции у испытуемых не было отмечено изменений показателя гиперфрустрированности.

Доминирующими оказались следующие модели агрессивного поведения: негативная (обусловленная заниженной самооценкой как специфической формой самоотрицания и неспособностью к принятию самостоятельных решений) — вектор Я-концепции; аффективная (пароксизмальный вектор), в частности, как отражение потребности в разрядке грубых эмоций. В обследуемой группе подростков значительно преобладают сексуальный вектор агрессивности, связанной с невозможностью реализации сексуальных инстинктов и потребностью в физической активности. В ходе осуществления коррекционной программы наиболее успешно



Рис. 1. Степень выраженности векторов агрессивного поведения испытуемых (%) до психокоррекционного воздействия (методика Л. Сонди)



Рис. 2. Степень выраженности векторов агрессивного поведения испытуемых (%) после психокоррекционного воздействия (методика Л. Сонди)

удалось проработать крайние варианты негативного и сексуального векторов.

С целью выявления личностных особенностей агрессивности и конфликтности подростков по методике Е. П. Ильина – П. А. Ковалева в исследовании применялись следующие шкалы опросника (см. рис. 3): подозрительность; наступательность (напористость); неуступчивость; вспыльчивость; мстительность; нетерпимость к мнению других; позитивная (социально допустимая, конструктивная) агрессивность; негативная (социально неприемлемая, осуждаемая) агрессивность.

В зависимости от направленности личности на основе полученных данных можно выделить несколько доминантных форм деструктивного поведения подростков. Первый тип отличается крайне эгоцентричной позицией на фоне низкого уровня эмпатии или полного отсутствия соперничества. Цинизм, показная грубость,

потребительское отношение, аморальные потребности проявляются через физическую агрессию. Для второго типа характерно стремление приобрести авторитет за счет унижения и притеснения тех, кто слабее или младше. Им свойственны частая резкая смена настроения, лживость, импульсивная агрессивность. Третий тип поведения подростков, как правило, продиктован внутриличностным противоречием между деформированными и позитивными установками, ценностями на фоне отсутствия мотивации достижения и успеха. В их поведении преобладают косвенная и вербальная агрессивность. Четвертый тип — подростки с неадекватно низкой самооценкой; круг их интересов и общения весьма ограничен. Они легко внушаемы и ориентированы на модели поведения более сильных и уверенных в себе сверстников. В их поступках доминируют вербальная агрессивность и негативизм.

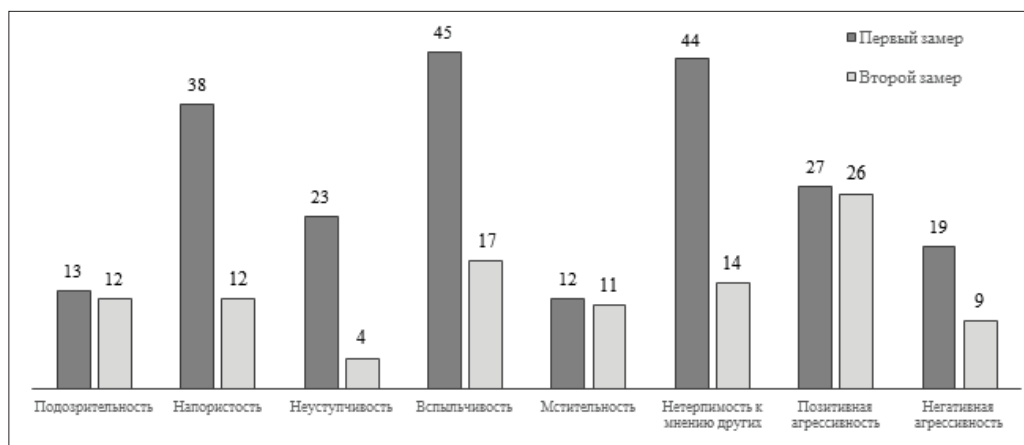


Рис. 3. Показатели высокой степени склонности к агрессивности и конфликтности испытуемых (%) по результатам исходной и итоговой диагностики (методика Е. П. Ильина – П. А. Ковалева)

Сравнительный анализ исходной и итоговой диагностики по методике Е. П. Ильина – П. А. Ковалева показывает, что после применения психокоррекционных методов воздействия обнаружилась положительная динамика значимого снижения высокого уровня следующих показателей: нетерпимости к мнению других, наступательности, неуступчивости, вспыльчивости, негативной агрессивности. Вместе с тем следует отметить, что в целевой группе уровень подозрительности, мстительности, а также суммарные показатели позитивной агрессивности значимо не изменились.

Таким образом, данные итоговой психодиагностики демонстрируют необходимость разработки и применения дополнительных мер психологической коррекции агрессивности несовершеннолетних с учетом полученных результатов.

Заключение

Агрессию современных подростков можно рассматривать с разных социально-психологических позиций: как стиль их жизни в современном обществе; как фактор социально-психологической дезадаптации; как защитную реакцию, имеющую внутреннюю и внешнюю направленность на негативное воздействие микросреды; как один из способов заявить о себе, отстаивать свои права; как результат притеснения в семье, учебном заведении, референтной группе; как подражательную реакцию,

имитирующую деструктивное поведение окружающих. Цель физической агрессии — причинение объекту вреда, боли, ущерба. Она может быть направлена как на неодушевленные предметы, так и на людей и животных; вербальная агрессия проявляется в виде словесных оскорблений и унижения других людей, а также ненависти и угроз. Скрытая агрессия фиксируется как протестное поведение в виде демонстративного игнорирования мнений окружающих, критики, замечаний в свой адрес. Большинство авторов отмечают высокую вариативность протекания кризиса пубертатного периода и его зависимость от социально-психологических параметров: особенностей психолого-педагогического сопровождения, самоидентификации, микроклимата в семье, межличностных отношений.

Проведенное исследование позволило выявить значимые личностные детерминанты прямых и косвенных проявлений агрессивности у современных подростков. В результате психодиагностического обследования, включающего в себя применение бесед, интервью, проективного тестирования, были получены данные, необходимые для составления профиля личности проблемных подростков. Возможности комплексного применения проективной методики Л. Сонди и личностного опросника Е. П. Ильина – П. А. Ковалева в работе практического психолога с подростковой аудиторией позволяют детально оценить актуальное состояние сферы влечений, а также выявить побуждения как реактивной природы,

возникшие в ответ на потребности и фрустрации подростка в социальной среде, так и эндогенной природы, имеющие внутреннюю причину, генетический или иной источник, не связанный с текущей ситуацией. Наряду с этим примененные методы психокоррекционного воздействия способствуют гармонизации личности подростка, формированию его отношения к своей жизни как ценности, помогают находить неагрессивные способы межличностного взаимодействия и преодоления конфликтных и стрессовых ситуаций. Владая навыками сублимирования деструктивной агрессии в социально приемлемые формы, подросток

становится более стабильным в эмоциональном плане, обретает уверенность в собственных силах. Получая психологические знания в доступном формате, несовершеннолетние учатся позитивно мыслить, что является важным условием для успешного решения коммуникативных проблем. Следует отметить, что психологическая коррекция агрессивного поведения несовершеннолетних требует от современного специалиста высокого уровня профессионализма, поскольку результаты работы во многом зависят от его компетентности в сфере личного взаимодействия с подростками.

Литература

1. **Афонская Т. А.** Повышение стрессоустойчивости личности как результат принятия осознанных решений // Моделирование демографического развития и социально-экономическая эффективность реализации демографической политики России: материалы международной научно-практической конференции. М.: Экономическое образование, 2015. С. 166–169.
2. **Бэрн Р., Ричардсон Д.** Агрессия: пер. с англ. СПб.: Питер Пресс, 2017. 416 с.
3. **Ильин Е. П.** Психология общения и межличностных отношений. СПб.: ТД «Питер», 2017. 592 с.
4. **Можгинский Ю. Б.** Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. СПб.: Лань, 2014. 128 с.
5. **Пономарева Д. И., Пономарева Е. А.** Особенности социализации агрессии у несовершеннолетних правонарушителей // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. М.; Ростов н/Д.: Кредо, 2007. С. 62.
6. **Пономарева Е. А., Пономарева Д. И.** Исследование социально-психологических особенностей организационной культуры в образовательных системах // Социальное воспитание: системный подход: сб. научных статей / под ред. А. В. Иванова. М.: Перспектива, 2016. С. 58–65.
7. **Раттер М.** Помощь трудным детям: пер. с англ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. 431 с.
8. **Романова Е. С., Шубин С. Б.** Психологическое влияние компьютерных и консольных видеоигр на молодежь // Системная психология и социология. 2017. № 1 (21). С. 57–69.
9. **Семенюк Л. М.** Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Московский психолого-социальный институт. М.: Флинта, 2014. 96 с.
10. **Сонди Л.** Учебник экспериментальной диагностики влечений: пер. с нем. М.: Когито-Центр, 2005. 557 с.
11. **Собчик Л. Н.** Метод портретных выборов — адаптированный тест Сонди. СПб.: Речь, 2013. 125 с.
12. **Atherton O. E., Tackett J. L., Ferrer E., Robins R. W.** Bidirectional pathways between relational aggression and temperament from late childhood to adolescence // Journal of Research in Personality. April 2017. Vol. 67. P. 75–84. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.04.005>.
13. **Bethune S.** Teen stress rivals that of adults // Monitor on Psychology. April 2014. Vol. 45. № 4. P. 20. URL: <http://www.apa.org/monitor/2014/04/teen-stress.aspx>.
14. **Chung J. M., Hutteman R., Aken Marcel A. G., Denissen J. A.** High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood // Journal of Research in Personality. October 2017. Vol. 70. P. 122–133. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.07.001>.
15. **Clay Z., Ravaux L., Waal Frans B. M., Zuberbühler K.** Bonobos (Pan paniscus) Vocally Protest Against Violations of Social Expectations // Journal of Comparative Psychology. 2016. Vol. 130. № 1. P. 44–54. URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/features/com-coma0040088.pdf>.
16. **Konold T., Cornell D., Huang F., Meyer P., Lacey A., Nekvasil E., Shukla K.** Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey // School Psychology Quarterly. Sept. 2014. Vol. 29. P. 238–255. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000062>.

17. **Nekvasil E. K., Cornell D. G.** Student threat assessment associated with safety in middle schools // Journal of Threat Assessment and Management. 2015. Vol. 2. № 2. P. 98–113. URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/features/tam-tam0000038.pdf>.
18. **Nielsen L.** Re-examining the Research on Parental Conflict, Coparenting, and Custody Arrangements // Psychology, Public Policy, and Law. 2017. Vol. 23. № 2. P. 211–231. URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/features/law-law0000109.pdf>.
19. **Shilpi P.** Behavioral therapy for children with emotional disorders // SOJ Psychology. 2017. № 4 (2). P. 1–2. URL: <https://symbiosisonlinepublishing.com/psychology/psychology41.pdf>.
20. **Shiner Rebecca L., Allen Timothy A., Masten Ann S.** Adversity in adolescence predicts personality trait change from childhood to adulthood // Journal of Research in Personality. April 2017. Vol. 67. P. 171–182. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.10.002>.
21. **Tucker C. J., Van Gundy Karen T., Wiesen-Martin D., Sharp Erin H., Rebellon Cesar J., Stracuzzi Nena F.** Proactive and reactive sibling aggression and adjustment in adolescence // Journal of Interpersonal Violence. Vol. 30. Issue 6. P. 965–987. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0886260514539760>.
22. **Yalcin O., Erdogan A.** Neurobiological, psychosocial and environmental causes of violence and aggression // Psikiyatride Guncel Yaklasimlar. 2013. № 5 (4). P. 388–419. DOI 10.5455/cap.20130526. URL: <https://doaj.org/article/6540147ec0fa4d55b9659a9047cf3481>.

THE FEATURES OF PERSONAL DETERMINATION AND CORRECTION OF THE AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENTS

*E. A. Ponomareva,
MCU, Moscow,
D. I. Ponomareva,
T. A. Afonskaya,
MAI, Moscow*

This article presents a study of the structure of adolescent impulses to clarify the content of the problems and evaluate the effectiveness of psychological treatment of various forms of teenage aggression. The objectives of the present study were: 1) the identification of incentive determinants of aggressive behavior of teenagers whose parents have repeatedly appealed to the clinical psychologist for advice; 2) analysis of the results on the basis of a projective test of L. Sondhi, as well as methods of «personal aggression and conflict» of E. P. Ilin – P. A. Kovalev — before and after the correction of psychological identity of minors. It is the contents the author's methodology of training for the formation of a constructive (non-aggressive) behavior and the complex psycho-technical exercises for the correction of behavior in stressful situations. The study suggests that the target group at the significant level expressed by the following models of aggressive behavior: negative due to low self-esteem as a specific form of self-denial (vector «self-concept»); affective (paroxysmal vector). In the course of correctional training the most successfully managed to work through extreme variants of negative sexual and vectors; A positive dynamics of decrease on the scale of «intolerance of the opinions of others», «offensive», «obstinacy», «temper», «negative aggressiveness». It is noted that after the application of psycho methods exposure level in the target group of suspicion, vindictiveness, and totals of positive aggressiveness is not significantly changed. These final psychological diagnosis demonstrate the need to develop and apply additional measures of psychological adjustment for the results obtained. The possibility of using projective techniques L. Sondhi the practical psychologist with difficult teenagers allow a detailed assessment of the current state of the sphere of instincts, and to identify motivation — as a reactive nature, arising in response to the needs and frustrations of a teenager in a social environment, and the endogenous nature of having an internal cause genetic or other source that is not associated with the current situation. Methods of psychological correction impact applied during the study may contribute to the formation of teenagers the skills of effective behavior in difficult situations.

Keywords: adolescents; aggressiveness; aggressive behavior; personal determination; motivation; psychological correction; training; conflict; stress; projective method of L. Sondhi.

For citation: Ponomareva E. A., Ponomareva D. I., Afonskaya T. A. The features of personal determination and correction of the aggressiveness in adolescents // Systems psychology and sociology. 2018. № 1 (25). P. 26–35.

References

1. **Afonskaya T. A.** Resistance to stress as an outcome of taking possible informed decision-making by a person // Modeling of the demographic development and socio-economic efficiency of Russian demographic policy. The proceedings of the international scientific-practical conference. M.: Economic Education, 2015. P. 166–169.
2. **Baron R., Richardson D.** Aggression: translated from English. SPb.: Peter Press, 2017. 416 p.
3. **Ilyin E. P.** Psychology of communication and interpersonal relationships. SPb.: Piter, 2017. 592 p.
4. **Mozhginsky Yu. B.** Aggression in adolescents: emotional and crisis mechanism. SPb.: Lan, 2014. 128 p.
5. **Ponomareva D. I., Ponomareva E. A.** Specific features of aggression in young offenders // Proceedings of the IV All-Russian Congress of the RPO. M.; Rostov n/D.: Credo, 2007. P. 62.
6. **Ponomareva E. A., Ponomareva D. I.** Study of the socio-psychological characteristics of the organizational culture in the educational systems // Social education: a systematic approach collection of scientific articles / edited A. V. Ivanov. M.: Perspective, 2016. P. 58–65.
7. **Rutter M.** Helping troubled children: translated from English. M.: IOI, 2017. 431 p.
8. **Romanova E. S., Shubin S. B.** The psychological impact of computer and console video games on young people // Systems psychology and sociology. 2017. № 1 (21). P. 57–69.
9. **Semenuk L. M.** Psychological features of aggressive behavior in teenagers and terms of its correction / Moscow Psychological and Social Institute. M.: Flinta, 2014. 96 p.
10. **Szondi L.** Experimental diagnostics of drives: textbook: translated from German. M.: Cogito-Center, 2005. 557 p.
11. **Sobchik L. N.** The method of portrait selections — the Szondi test. SPb.: Rech, 2013. 125 p.
12. **Atherton O. E., Tackett J. L., Ferrer E., Robins R. W.** Bidirectional pathways between relational aggression and temperament from late childhood to adolescence // Journal of Research in Personality. April 2017. Vol. 67. P. 75–84. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.04.005>.
13. **Bethune S.** Teen stress rivals that of adults // Monitor on Psychology. April 2014. Vol. 45. № 4. P. 20. URL: <http://www.apa.org/monitor/2014/04/teen-stress.aspx>.
14. **Chung J. M., Hutteman R., Aken Marcel A. G., Denissen J. A.** High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood // Journal of Research in Personality. October 2017. Vol. 70. P. 122–133. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.07.001>.
15. **Clay Z., Ravaux L., Waal Frans B. M., Zuberbühler K.** Bonobos (Pan paniscus) Vocially Protest Against Violations of Social Expectations // Journal of Comparative Psychology. 2016. Vol. 130. № 1. P. 44–54. URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/features/com-coma0040088.pdf>.
16. **Konold T., Cornell D., Huang F., Meyer P., Lacey A., Nekvasil E., Shukla K.** Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey // School Psychology Quarterly. Sept. 2014. Vol. 29. P. 238–255. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000062>.
17. **Nekvasil E. K., Cornell D. G.** Student threat assessment associated with safety in middle schools // Journal of Threat Assessment and Management. 2015. Vol. 2. № 2. P. 98–113. URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/features/tam-tam0000038.pdf>.
18. **Nielsen L.** Re-examining the Research on Parental Conflict, Coparenting, and Custody Arrangements // Psychology, Public Policy, and Law. 2017. Vol. 23. № 2. P. 211–231. URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/features/law-law0000109.pdf>.
19. **Shilpi P.** Behavioral therapy for children with emotional disorders // SOJ Psychology. 2017. № 4 (2). P. 1–2. URL: <https://symbiosisonlinepublishing.com/psychology/psychology41.pdf>.
20. **Shiner Rebecca L., Allen Timothy A., Masten Ann S.** Adversity in adolescence predicts personality trait change from childhood to adulthood // Journal of Research in Personality. April 2017. Vol. 67. P. 171–182. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.10.002>.
21. **Tucker C. J., Van Gundy Karen T., Wiesen-Martin D., Sharp Erin H., Rebellon Cesar J., Stracuzzi Nena F.** Proactive and reactive sibling aggression and adjustment in adolescence // Journal of Interpersonal Violence. Vol. 30. Issue 6. P. 965–987. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0886260514539760>.
22. **Yalcin O., Erdogan A.** Neurobiological, psychosocial and environmental causes of violence and aggression // Psikiyatride Guncel Yaklasimlar. 2013. № 5 (4). P. 388–419. DOI 10.5455/cap.20130526. URL: <https://doaj.org/article/6540147ec0fa4d55b9659a9047cf3481>.

ПОНИМАНИЕ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю. А. Шулекина,
МГПУ, Москва

Обоснована востребованность поликодовых текстов в обучении младших школьников, особенно на начальных этапах школьного обучения. Ярким примером поликодового текста (гипертекста) является учебник, доступность и эффективность работы с которым в логопедии и педагогической психологии показана в единичных исследованиях. В то же время в дидактической литературе для детей дошкольного возраста встречается достаточно много вариантов поликодовых текстов (комикс, схема, ребус и т. д.), однако в методических разработках, касающихся их применения в обучении детей, обнаруживается тотальный дефицит. Это ставит перед исследователями принципиальную задачу изучать процессы понимания разнообразных поликодовых текстов дошкольниками, особенно с ограниченными возможностями здоровья, с целью обеспечения образовательного процесса новыми технологиями работы с учебно-развивающим текстовым материалом.

В статье поднимается вопрос о возможностях интеграции поликодовых технологий в методический аппарат специального сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Известные виды поликодовых текстов рассматриваются как эффективное средство специального педагога и специального психолога в подготовке дошкольников и младших школьников указанной категории к усвоению учебных компетенций.

Автором представлены новейшие экспериментальные данные о специфике понимания поликодовых текстов дошкольниками с общим недоразвитием речи в сравнении с нормально развивающимися. Показано влияние вида текста (художественного и учебного) на характер смыслового восприятия его поликодовой оболочки и расшифровку его содержания. Доказано существование достоверных различий в восприятии и понимании поликодовых текстов у дошкольников с нормальным развитием и у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: поликодовый текст; комикс; понимание текста; речемыслительные стратегии; общее недоразвитие речи; учебные компетенции; специальное обучение.

Для цитаты: Шулекина Ю. А. Понимание поликодовых текстов детьми дошкольного возраста // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 36–44.

Введение

Сегодня в обучении детей традиционно используются различные виды текстов. Их применение способствует целостному пониманию содержательной стороны речи, лучшему запоминанию и усвоению тематических блоков образовательной программы. Специфика использования каждого вида текста определяется ориентированностью на репрезентативные системы (визуальную, аудиальную, кинестетическую, дискретную), с помощью которой ребенок принимает, запоминает и осмысливает информацию, содержащуюся в тексте. Эта информация кодируется с помощью различных средств — кодов.

Код принимается за единицу репрезентации информации любого рода и не ограничивается только речевым или языковым выражением. В корпус разнообразных кодов включаются:

– *графические* — например, линии, штрихи, планы и углы зрения, композиция материала и т. д.;

– *модульные* — например, специфические разделительные линии, создающие пространство модуля или нескольких модулей, таблицы, рамки и т. д.;

– *цветовые* — например, цветовое оформление книги, цветность фона текста, сочетание цветов в изображениях и т. д.;

– *шрифтовые* — например, выделения курсивом, разрядкой, различными шрифтами и т. д.;

– *иконические* — например, различного рода рисунки, изображения, фотографии, символы, знаки-образы, диаграммы, схемы, чертежи и т. д.;

– *навигационные* — например, ссылки, сноски, системы указателей и полей и т. д.;

— *знаковые* — например, различного рода знаки и индексы, имеющие условное значение, идеограммы, знаки препинания, идеограмматизированные графемы (орфограммы, пунктограммы) и т. д.

Сам признак поликодowości в отношении текста трактуется специалистами неоднозначно [7]. В одних исследованиях он связывается только с модальностью восприятия [4; 15], в других — с отношениями, которые возникают внутри текста между его компонентами [3; 5; 9; 16].

Предметом когнитивных исследований поликодовых текстов, как считает Е. А. Нежура [9], являются репрезентации, возникающие и активируемые в сознании реципиента в процессах коммуникации с помощью как языковых, так и паралингвистических средств. Таким образом, под поликодовым текстом будем понимать текст, в котором сообщение закодировано семиотически разнородными средствами — вербальными и невербальными компонентами, объединенными в определенную структуру [11]. Для детей младшего школьного возраста главным поликодовым текстом, применяемым в обучении, становится учебник [13], для дошкольников — дидактическая тетрадь и отдельные дидактические упражнения для подготовки к усвоению грамоты. Известны авторские методики работы с поликодовыми текстами, показавшие свою эффективность [2; 12; 14].

Преимущество использования поликодовых текстов в учебно-образовательной практике велико. Во-первых, являясь полифункциональными текстами, они позволяют ребенку опираться при восприятии и понимании учебного материала не только на конкретные предметы и их изображения, но и на модели, т. е. условный образ (изображение, таблица-схема, описание и т. п.) какого-либо объекта (или системы объектов).

Во-вторых, их можно вариативно использовать в работе с детьми на разных возрастных этапах. Например, в дидактических тетрадях для развития речи в дошкольной образовательной организации (ДОО) большой акцент делается на изобразительный компонент поликодового текста, обеспечивающий наглядную помощь при моделировании устного сообщения (рассказ, пересказ). В школьном возрасте

в рамках работы с учебником как поликодом ребенок овладевает репертуаром учебных компетенций, составляющих базу необходимых для обучения универсальных учебных действий.

В-третьих, методическая привлекательность поликодовых текстов обусловлена удобством в применении. Педагогу не надо использовать дополнительные задания (упражнения) на развитие мышления, восприятия, внимания, чтобы реализовать в обучении развивающую задачу. Информация в поликодовых текстах представлена в компрессионном виде, что автоматически оптимизирует когнитивные функции ребенка по принципу «не расшифруешь — не поймешь».

В дидактической литературе для дошкольников поликодовые тексты встречаются часто. Среди них, например, разнообразные логические задачи, ребусы, комиксы и т. д.

Упражнения, содержащие логические задачи, построены в виде модели, где отсутствует речевая инструкция как языковой текст, в то же время специфическое расположение разных кодов — рисуночного, условно-схематичного и буквенного — позволяет понять, что надо делать. Это очень важно для детей с ограниченными возможностями, имеющих недостатки речевого опосредования [6].

В ребусе-загадке, в которой разгадываемые слова даны в виде рисунков в сочетании с буквами и другими знаками, поликод представлен сочетанием рисуночного, буквенного, знаково-символического кодов. Одновременно с этим данный ребус является модульным текстом¹, поскольку вписан в рамку и имеет модульное членение.

Комикс по своим внешним характеристикам наиболее близок к традиционному тексту. В нем угадывается сюжет, понятна логика изложения; отражены главные признаки смысловой цельности текста-заглавия, членение текста на абзацы, обеспечиваемое модульностью и цифровым маркированием. Тем не менее комикс является ярчайшим примером поликодового текста. Его поликодовую структуру составляют рисуночный, буквенный, цифровой, модульный коды.

¹ Модульность текста — это особое качество текста, характеризующее такую форму его существования, в которой линейный речевой материал организован в двумерной плоскости модуля [4].

Согласно А. Г. Сонину, сочетание разных кодов в комиксе решает задачу усилить эффект правильной расшифровки содержания текста читающим через распределение концепта текста в разных кодах [11]. Это свидетельствует о том, что чем больше семиотически разнородных средств закладывается в текст для представления информации, тем ближе к авторскому замыслу читатель его понимает.

Представленные варианты поликодового текста имеют один общий «неудобный» признак — асимметричность содержащейся в них информации. Вместо линейной развертки содержания посредством системы языковых знаков, как это происходит в традиционном языковом тексте, здесь содержание текста опосредуется взаимодействием его кодовых структур, одни из которых могут преобладать и даже подавлять другие в зависимости от контекста. Работают иные, по сравнению с восприятием традиционного текста, механизмы смыслового восприятия во время чтения, когда интегративная работа когнитивных функций при обработке знаковой информации включается иначе. Таким образом, успешность понимания поликодового текста зависит от подготовленности дошкольника к восприятию и расшифровке знаково-символических информационных средств. Эта готовность зачастую оказывается условной, зависящей от речи [10].

В этой связи работа с поликодовым текстом еще мало популярна как технология развития речи и когнитивных функций при работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Именно поэтому эффективность использования поликодового текста как педагогического средства хорошо известна и пропагандируется пока лишь в междисциплинарных исследованиях [2; 14]. Если такие тексты и встречаются в литературе, предназначенной для специального сопровождения дошкольников с нарушенным речевым развитием, то чаще они представлены в виде привычного линейного текста с элементами поликода или в виде серии сюжетных картин, где важнейшие поликодовые элементы редуцированы и дополняются устно (в учебной или диагностической ситуации).

Востребованность поликодовых текстов у практиков из-за отсутствия соответствующих компетенций у самих специалистов (логопедов, дефектологов, специальных психологов) снижена. А преимущества, указанные выше, в неправильно организованной образовательной деятельности часто оборачиваются недостатками. Чрезмерная яркость отдельных элементов, их несоразмерность, асимметричность информации, сложность инструкций, большая ориентированность на самостоятельную деятельность ребенка, чем на помощь взрослого (воспитателя, логопеда, психолога, родителя, тьютора), размещение двух и более подобных текстов на одной странице книги / тетради — все это делает поликодовый учебно-развивающий текст сложным и малодоступным для старшего дошкольника. Тем не менее перспектива его применения в специальном обучении детей с нарушениями развития представляет, по нашему мнению, несомненный научный и методический интерес. Это мнение поддерживается другими авторами.

Организация и методы изучения понимания поликодовых текстов детьми дошкольного возраста

Настоящее исследование является пилотным в контексте экспериментальной апробации батареи методов изучения понимания поликодовых текстов детьми дошкольного и младшего школьного возраста. С опорой на экспериментальные исследования² процесса понимания поликодовых текстов старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи (далее по тексту — ОНР) представим методику оценки понимания поликодовых текстов в дошкольном возрасте.

В экспериментальную группу (далее по тексту — ЭГ) были включены 52 воспитанника

² Данные дипломных работ Н. В. Еркиной «Логопедическое сопровождение старших дошкольников с общим недоразвитием речи по их подготовке к усвоению грамоты» (2015), Н. О. Хидировой «Предупреждение ошибок понимания поликодовых текстов у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня» (2016), выполненных под нашим руководством.

дошкольных образовательных организаций в возрасте от 5,6 до 6,7 лет, имеющих логопедическое заключение «ОНР-III уровень», из них 30 девочек и 22 мальчика. Контрольную группу (далее по тексту — КГ) составили 30 дошкольников с нормальным речевым развитием в возрасте от 5,5 до 6,8 лет, из них 15 девочек и 15 мальчиков.

Изучение понимания поликодовых текстов дошкольниками проходило в два этапа. Первый этап исследования предполагал работу с литературными текстами (сказками). В качестве речевого (текстового) материала были выбраны сказки В. Сутеева «Цыплёнок и Утёнок», «Яблоко» и «Кораблик». Тексты предъявлялись детям по-разному. Так, текст «Цыплёнок и Утёнок» (текст № 1) испытуемые слушали без каких-либо наглядных опор; текст «Яблоко» (текст № 2) предъявлялся только в виде последовательности картинок; прослушивание текста «Кораблик» (текст № 3) сопровождалось предъявлением графического и иллюстративного материала книги. Содержание текстов и формы представления выбирались в соответствии с возрастом детей и выраженностью их речевой недостаточности.

Для выявления особенностей понимания поликодовых текстов в группе старших дошкольников с ОНР были разработаны вопросы трех типов: 1) вопросы по внешнему плану текста; 2) вопросы по внутреннему плану текста; 3) рефлексивные вопросы.

Вопросы первого типа предполагали в основном проверку запоминания героев, главных событий и ситуаций, разнообразных деталей, — т. е. той информации, которая непосредственно касалась сюжета сказки. При ответе на вопросы по внутреннему плану текста от ребенка требовалось более глубокое понимание содержания сказки, основанное на анализе причинно-следственных связей отдельных моментов, соединяющихся в единый сюжет. Вопросы третьего типа носили рефлексивный характер. Ответы на них отражали отношение детей к сказке в целом, героям (симпатии и антипатии), предполагали задуматься об альтернативном варианте развития событий (как бы дети поступили на месте героев, решили спорный вопрос и т. д.). Таким образом, понимание дошкольниками поликодовых текстов оценивалось нами так же,

как и понимание традиционного языкового текста: в качестве критериев учитывались универсальные для процесса расшифровки смысла текста речемыслительные стратегии.

На втором этапе исследования оценивались возможности старших дошкольников расшифровывать учебный текст, представленный в поликодовой форме (например, ребус и схема). Детям были предложены два типа заданий: 1) самостоятельное выполнение познавательной задачи, заложенной в поликодовом тексте; 2) самостоятельное формулирование инструкции к дидактическому заданию, представленному в виде поликодового текста. В первом случае ребенку предъявлялась карточка с заданием без каких-либо комментариев со стороны экспериментатора. По инструкции «Выполни задание» ребенок решал познавательную задачу. Во втором случае ребенок получал инструкцию рассказать, как надо выполнять предъявленное на карточке задание.

Была разработана общая для первого и второго этапов исследования система оценки результатов, согласно которой получение 3 баллов означало, что ребенок выполнил задание верно, самостоятельно, с первого раза без посторонней помощи; 2 балла — выполнил задание правильно после 1–2 наводящих вопросов; 1 балл — выполнил задание верно, но только после вторичного объяснения задания; 0 баллов — выполнил неправильно, даже при условии оказания помощи (наводящие вопросы и/или объяснения задания).

На втором этапе исследования были применены методы математической статистики (χ^2 , метод средних величин, дисперсионный анализ) для нахождения корреляционных взаимосвязей результатов, полученных в двух группах испытуемых.

Результаты исследования и их обсуждение

Проанализируем результаты, полученные в ходе *первого этапа экспериментального исследования*. В ЭГ анализ ответов детей по тексту № 1 (монокодовый текст) выявил тенденцию, согласно которой успешность дошкольников с ОНР зависит от монокодовости во время прослушивания текста (только

словесное предъявление). В этом нас убедил большой разброс оценочных показателей в целом по группе. Многие дети показали полное понимание текста № 1 только после наводящих вопросов или беседы со взрослым, причем были неуспешны в самостоятельном понимании как внешнего, так и внутреннего планов текста № 1. Их ошибки были вызваны, по нашим наблюдениям, фрагментарностью понимания, невнимательностью к деталям, потерей логической нити повествования, слабостью анализа подтекста.

В тексте № 2 (поликодовый текст) дошкольники из ЭГ показали лучшие результаты в сравнении с предыдущим заданием. Так, увеличилось количество максимально оцененных ответов, что составило 18 %. В то же время тенденция, которую мы выявили в первом задании, сохранилась. Для полного текста дети по-прежнему нуждались в обсуждении сказки, наводящих вопросах, хотя и в меньшей степени.

Достаточно разнородные результаты дошкольники с ОНР показали при работе с текстом № 3, где успешность детей была менее зависима от помощи экспериментатора и возросла до 68 %. Дети демонстрировали самостоятельность, имея возможность ориентироваться на зрительные и слуховые опоры. В этой связи существенно снизилась доля ответов, полученных после обсуждения текста с экспериментатором (2 %). Кроме того, ответы детей были более четкие и детальные. Причина успеха кроется, по-видимому, в механизме семантического анализа поликодового текста: в результате опоры на несколько анализаторных систем у детей создается платформа для расшифровки глубинных слоев текста, тогда как этап его беглого восприятия сворачивается до автоматических действий, выраженных в интуитивной догадке ребенка. В этом случае внешняя (заданная определенной модальностью) составляющая текста требует меньшей акцентированности смыслового восприятия при расшифровке всего сообщения, что значительно экономит психические силы дошкольника и позволяет выйти на уровень контекста и затекста³ (подтекста) в понимании сказки.

³ Затекст текста — это фоновые знания реципиента, к которым отсылает конкретный текст.

В КГ наблюдалась иная картина. Анализ аналогичных результатов в КГ показал, что восприятие детьми с нормальной речью внутреннего плана текста № 1 относительно однозначно, даже если ответы не совсем точны и правильны. Процент максимально оцененных ответов составил 85 %. Основные усилия дети тратили на расшифровку внешнего плана текста № 1, потому что внутренний план текста понимался ими быстро и точно, так как дети давали по нему развернутые ответы.

В тексте № 2 не наблюдалось большой разницы в успешности понимания внутреннего и внешнего планов текста. Таким образом, ребенок с нормальным речевым развитием ориентировался на более сложный внутренний компонент текста, который не был дополнительно представлен в рисунках или других знаках (например, скрытый смысл).

По итогам ответов по тексту № 3 обнаружено наибольшее количество максимально оцененных ответов (96,4 %). Дети показали достаточную ориентировку в содержании и понимании текста, высокую скорость ответов. Это позволяет сделать вывод о том, что текстовая информация запоминается детьми лучше, если она закодирована несколькими знаковыми системами одновременно. Воздействие на разные системы восприятия в поликоде обеспечивает более глубокое понимание детьми такого текста, что значительно увеличивает количество правильных ответов и их качество у нормально развивающихся дошкольников. Сравнительные данные, полученные в ЭГ и КГ, представлены в таблице 1.

Главный результат первого этапа экспериментального исследования заключается в том, что дошкольники с ОНР регулярно обнаруживают лучшее понимание и запоминание поликодового литературного текста по сравнению с монокодовым литературным текстом (представленным только вербально). Это свидетельствует о влиянии модальности текста на его понимание в старшем дошкольном возрасте.

Второй этап экспериментального исследования определил, что успешность выполнения старшими дошкольниками с ОНР познавательной задачи, заложенной в учебном поликодовом тексте, оказалась неравномерной. Только 15,8 % опрошенных показали

Таблица 1

Распределение баллов в ЭГ и КГ

Балловая система	Текст № 1		Текст № 2		Текст № 3	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
3 балла	5 %	85 %	18 %	95,7 %	68 %	96,4 %
2 балла	65 %	15 %	70 %	4,3 %	30 %	3,6 %
1 балл	32 %	—	12 %	—	2 %	—
0 баллов	—	—	—	—	—	—

лучший результат (3 балла); 15,8 % респондентов набрали 2 балла и 15,8 % респондентов набрали 1 балл; безуспешность выполнения этого типа заданий выявлена в 52,6 % случаев. У дошкольников этой группы были выявлены специфические трудности: неоднозначность восприятия когнитивной задачи (часто дети переносили ранее известный метод решения предложенной задачи на актуальное задание, даже если это было и не эффективно) и путаница в порядке декодирования элементов поликодового текста.

Кроме того, было определено, как помощь экспериментатора влияет на результат, в частности влияние наводящих вопросов и вопросов с дополнительными разъяснениями задания. Оказалось, что наводящие вопросы оказывают большее влияние на результаты в ЭГ (23,7 %), чем те же вопросы, связанные с объяснением (10,5 %). Это означает, что дети принимают наводящие вопросы, как помощь,

из ЭГ. Предположительно, они были связаны с отсутствием возможности описать посредством речи отношения между различными кодами в тексте. Поэтому в задании этого типа также оценивалось влияние помощи на результат. И так, выяснилось, что у детей возросла необходимость в наводящих вопросах (от 15,8 % до 31,6 %), в то время как значимость вопросов, связанных с объяснением, наоборот, снизилась (с 15,8 % до 5,3 %).

Сравнительный статистический анализ данных показал различия в выполнении первого и второго типов заданий второго этапа экспериментального исследования. Этот вывод был сделан на основе дисперсного анализа результатов. Согласно ему, во втором задании (на формулирование инструкции) дети более успешны, чем в первом (на базе среднего — 0,95 в реализации задач против 1,32 в формулировке задачи) (также см. табл. 2).

Таблица 2

Распределение баллов в ЭГ

Балловая система	Задание 1	Задание 2
3 балла	15,8 %	21,1 %
2 балла	15,8 %	31,6 %
1 балл	15,8 %	5,3 %
0 баллов	52,6 %	42,1 %

когда им нужно решить интеллектуальную задачу, скрытую в поликодовом тексте.

Далее обратимся к особенностям выполнения детьми с ОНР задания на формулирование инструкции к тексту. В 21,1 % случаев диагностировался лучший результат (3 балла); 31,6 % респондентов набрали 2 балла и 5,3 % респондентов набрали 1 балл. Часть дошкольников (42,1 %) не справилась с выполнением заданий этого типа. Ожидались трудности, с которыми могут столкнуться респонденты

В КГ была отмечена различная успешность в решении задач. Первый тип заданий дети выполняли не слишком эффективно. Более половины респондентов набрали максимальные баллы (54,6 %); 2 балла набрали 9,1 % и 36,4 % детей были не в состоянии выполнить этот тип заданий. Их ошибки были связаны с включением букв и цифр в поликодовую структуру задания, т. е. нельзя сказать, что дети не могли справиться с этой задачей; просто они не знали, как «читать» имеющиеся

в нем знаки — они не были знакомы с правилами разгадывания ребусов. Кроме того, было проанализировано влияние словесных опор на результат. Такое влияние было минимальным, так как наводящие вопросы дети использовали в 4,5 % случаев, а наводящими вопросами в сочетании с объяснением задания они не пользовались совсем.

При выполнении заданий этой же серии дети из КГ оказались наиболее успешными. С одной стороны, лучший результат (3 балла) наблюдался у подавляющего большинства детей (90,9 %). Это подтверждают и статистические данные, которые указывают на доступность и понятность этого задания для дошкольников из КГ. Кроме того, они почти не использовали словесную помощь в виде наводящих вопросов (востребованность наводящих вопросов составляет 4,5 %; также см. табл. 3). С другой стороны,

средней составляет 0,95) и первой пробы в задании № 2 (в КГ значение средней составляет 2,73, а в ЭГ значение средней составляет 1,32). Это может свидетельствовать о том, что дети не умеют самостоятельно работать с текстами подобного типа, не владеют ключом к их расшифровке. Более значимые статистические различия предположительно могут быть получены в дальнейших исследованиях заявленной проблематики на выборке большей мощности.

Заключение и выводы

В настоящем экспериментальном исследовании представлена недостаточно изученная в специальной литературе проблематика: восприятие и понимание поликодовых текстов старшими дошкольниками. Обсуждаются

Таблица 3

Распределение баллов в КГ

Балловая система	Задание 1	Задание 2
3 балла	54,6 %	90,9 %
2 балла	9,1 %	0
1 балл	0	0
0 баллов	36,4 %	9,1 %

9,1 % детей не показали положительного результата. После качественного анализа ответов детей мы пришли к выводу, что их успешность в выполнении заданий такого типа зависит от того, знают они или не знают, как его выполнять.

Когда мы сравнили результаты дошкольников по первому и второму типу заданий, то получилось, что во втором задании они показывают большую успешность, чем в первом (на базе среднего — 1,82 в выполнении задания против 2,73 в формулировке задачи) (дополнительно см. табл. 3). Более того, статистика подтверждает, что задания второго типа более понятны детям (значение дисперсии составляет 2,16 — в первом и 0,82 — во втором).

Если сравнить результаты ЭГ и КГ, то обнаруживаются статистически значимые различия в выполнении первой пробы из каждого типа заданий. Дети КГ показывают достоверно большую успешность при выполнении первой пробы задания № 1 (в КГ значение средней составляет 1,82, а в ЭГ значение

вопросы готовности детей дошкольного возраста понимать такие тексты в виде литературных произведений и учебных заданий.

Выявлены статистически достоверные различия в восприятии и понимании поликодовых текстов у дошкольников с нормальным развитием и у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Дети старшего дошкольного возраста более успешны в формулировании задачи, заложенной в поликодовый текст, чем в правильном выполнении самого задания. Им легче рассказать, как выполнить задание, чем сделать задание после самостоятельного анализа поликодовой оболочки текста. В большинстве случаев дошкольники нуждаются в помощи взрослого.

При столкновении с трудностями понимания задания, содержащегося в поликодовом тексте, дошкольники ориентированы только на словесную помощь экспериментатора (наводящие вопросы, разъяснение и т. д.) и не стремятся самостоятельно раскодировать информацию.

В группе дошкольников с речевым недоразвитием особенности смыслового восприятия поликодовых текстов связаны с художественной и учебной окрашенностью текстов. Так, сочетание кодов в литературном поликодовом тексте достоверно улучшает скорость и качество его понимания испытуемыми с ОНР, тогда как аналогичное сочетание кодов в учебном поликодовом тексте способствует правильному выполнению

детьми заложенной в нем интеллектуальной задачи лишь факультативно.

Эти предварительные выводы, безусловно, должны быть уточнены в дальнейших экспериментальных исследованиях, но уже сейчас они могут быть учтены в разработке специальных технологий подготовки дошкольников (будущих школьников) к освоению учебных компетенций посредством работы с поликодовыми текстами.

Литература

1. Астафьева Е. О. Игруем, читаем, пишем: рабочая тетрадь № 1. СПб.: Детство-Пресс, 2014. 40 с.
2. Баряева Л. Б., Логинова Е. Т., Лопатина Л. В. Я говорю! Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. СПб.: Дрофа, 2007. 31 с.
3. Большакова Л. С. О содержании понятия поликодовый текст // Вестник СамГУ. 2008. № 4 (63). С. 20–24.
4. Быкова Е. В. Модульный текст в массовой коммуникации: закономерности речевой организации: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб., 2012. 38 с.
5. Гончаренко А. К. Вопросы теории поликодового текста // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2011. № 4. Вып. 2. С. 233–240.
6. Лубовский В. И., Валявко С. М. О психодиагностическом значении тестовой инструкции // Специальное образование. 2016. № 2. С. 65–76.
7. Михальская О. В. Разграничение креолизованных и поликодовых текстов (проблемы таксономии) // Мовні і концептуальні картини світу. 2014. № 47 (2). С. 30–37.
8. Науменко О. А. Формирование основ знаково-символической деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2000. 20 с.
9. Нежура Е. А. Интегративный характер исследований поликодовых текстов в современной науке. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sworld.com.ua>.
10. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1988. 288 с.
11. Сонин А. Г. Комикс: психолингвистический анализ: монография / под ред. В. А. Пищальниковой. Барнаул, 1999. 110 с.
12. Чижиков В. Про девочку Машу и куклу Наташу. М.: Издат. дом Мещерякова, 2014. 32 с.
13. Шулекина Ю. А. Современные тенденции модернизации учебного текста в условиях инклюзивного образования // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2014. № 2 (12). С. 32–42.
14. Шулекина Ю. А. Технологии обучения первоклассников с особыми образовательными потребностями приемам работы с учебником по русскому языку // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 102–109.
15. Diakova E. Y. Interdisciplinary approach to multimodal multimedia texts // Language, Communication and Social Environment. 2012. № 10. P. 280–290.
16. Kress G. Multimodality: a social semiotic to contemporary communication. London: Routledge, 2009. 236 p.

A POLYCODE TEXT COMPREHENSION IN PRESCHOOLERS

*Ju. Shulekina,
MCU, Moscow*

It is shown that polycode texts are popular texts in the primary classroom, particularly in the initial stages of schooling. A vivid example polycode text (hypertext) is the textbook, the availability and the efficiency with which in speech therapy and educational psychology are shown in single studies. At the same time, in the didactic literature for preschoolers found a lot of options of polycode texts (comics, diagram, rebus,

etc.), but there is a total deficit in the methodological developments concerning their application in teaching children. This makes the researchers face the fundamental task to study the processes of understanding a variety of polycode texts by preschoolers with disabilities to ensure the educational process new technologies of work with the educational text material.

The article discusses the possibilities of integration polycode technologies in methodical device of special support of students with disabilities. Known types of polycode texts are considered as effective means of the special educator and psychologist in the training of preschool and primary school children this category to master academic competencies.

The author presents the latest experimental data on the specifics of understanding polycode texts by children with general speech underdevelopment, shows how the text's types (fiction and educational) impact on the nature of the semantic perception of its polycode shell and a transcript of its contents, and also proves the existence of significant differences in the perception and understanding polycode texts in preschoolers with normal development, and in preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: polycode text; commix; text comprehension; mental-speech strategies; general speech underdevelopment; learning competences; special education.

For citation: Shulekina Ju. A polycode text comprehension in preschoolers // Systems psychology and sociology. 2018. № 1 (25). P. 36–44.

References

1. **Astafieva E. O.** Play, read, write: a workbook № 1. SPb.: Detstvo-Press, 2014. 40 p.
2. **Baryaeva L. B., Loginova E. T., Lopatina L. V.** I'm talking about! The child and the animal world. Exercises with icons: a workbook for children. SPb.: Drofa, 2007. 31 p.
3. **Bolshakova L. S.** The issue of the content of the term «polycode text» // Bulletin of the Samara State University. 2008. № 4 (63). P. 19–24.
4. **Bykova E. V.** Module text in mass communication: patterns of speech organization: an abstract for thesis ... doctor of philology. SPb., 2012. 38 p.
5. **Goncharenko A. K.** On polycode text theory // Bulletin of Tver State University. Series: Philology. 2011. № 4. V. 2. P. 233–240.
6. **Lubovsky V. I., Valyavko S. M.** On diagnostic significance of test instructions // Special education. 2016. № 2 (42). P. 65–76.
7. **Mikhalskaya O. V.** The distinction between creolized and polycode texts (taxonomy problem) // Linguistic and conceptual pictures of the world. 2014. № 47 (2). P. 30–37.
8. **Naumenko O. A.** The development of a sign-symbolic activity in senior preschoolers with general speech underdevelopment: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Minsk, 2000. 20 p.
9. **Nezhura E. A.** The integrative nature of the research of the polycode texts in modern science. [Electronic resource]. URL: <http://www.sworld.com.ua>.
10. **Salmina N. G.** Sign and symbol in learning. M.: MSU, 1988. 288 p.
11. **Sonin A. G.** A comic book: psycho-linguistic analysis / ed. by V. A. Pishchalnikova. Barnaul, 1999. 110 p.
12. **Chizhikov V.** About a girl Masha and a doll Natasha. M.: Meshcheryakov's Publishing House, 2014. 32 p.
13. **Shulekina Ju.** Modern tendencies for modernization of the educational text in the conditions of inclusive education // Bulletin on education and science. Pedagogy. Psychology. Medicine. 2014. № 2 (12). P. 32–42.
14. **Shulekina Ju.** New Russian language textbook teaching technology for first-formers with special educational needs // Bulletin of MCU. Series: Pedagogy and psychology. 2015. № 3 (33). P. 102–109.
15. **Diakova E. Y.** Interdisciplinary approach to multimodal multimedia texts // Language, Communication and Social Environment. 2012. № 10. P. 280–290.
16. **Kress G.** Multimodality: A Social Semiotic to Contemporary Communication. London: Routledge, 2009. 236 p.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ В СИТУАЦИЯХ
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

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

В статье рассматриваются психологические особенности социального поведения подростка на основе двух ведущих факторов: организации своего поведения в настоящем с учетом своих текущих социальных интересов и осознанного и предпочтительного для себя содержания своей будущей профессиональной деятельности. Авторы ставили задачу организовать психологическую работу с подростками в ситуациях их профессионального самоопределения с опорой на уже накопленный ими социальный опыт, представленный текущими интересами (в виде социальных ценностей) и интересами, которые они видят в своей будущей профессиональной деятельности (в виде выбора предпочтительных для себя профессиональных областей).

Психологическая работа с подростками предъявляет большие требования к диагностическим подходам, объективизирующим их индивидуальный мир настоящих и будущих интересов. В работе показано, что для выбранной области исследования существенное значение имеет содержательная валидность, основанная на глубоком осмыслении содержания предлагаемого испытуемым стимульного материала, охватывающего все сферы социального взаимодействия. Доказательства, что методика обладает содержательной валидностью, формируются на основе многоплановой (и многолетней) работы по выстраиванию содержательного психологического контента.

Итоги предыдущих исследований, факторизация результатов различных опросников позволили авторам определить перечень социальных ценностей, которых придерживаются подростки в рамках текущей жизнедеятельности, и перечень профессиональных областей, где востребованы различные личностные и интеллектуальные качества подростков, а также их интересы. Диагностическая ценность представленных списков может проявиться только в ситуации выявления индивидуальных предпочтений подростков в отношении ценностей и профессиональных областей. В качестве методического приема используется метод парных сравнений.

В работе представлены два авторских списка ценностей и профессиональных областей. Экспериментальное исследование на выборке 107 школьников показало высокую эффективность предлагаемых методик для диагностики особенностей профессионального самоопределения подростков. В работе представлены статистически обработанные результаты, которые дополняют методику материалом для критериального оценивания.

Ключевые слова: социальные ценности; профессиональное самоопределение; метод парных сравнений; социализация; самореализация; самовыражение.

Для цитаты: Романова Е. С., Абушкин Б. М. Психологическая помощь подросткам в ситуациях их профессионального самоопределения // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 45–54.

Введение

Успешная профессиональная перспектива подрастающего поколения все в большей мере связывается с высокими требованиями к уровню интеллектуальных, личностных и социальных компетенций выпускников общеобразовательных организаций [1; 8]. Ключевым моментом здесь является правильное использование подростками своего потенциала в ситуации выбора профессионального будущего [10; 11]. На этом этапе особенно важна психологическая помощь подростку в его профессиональном самоопределении.

Самоопределение личности понимается как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в значимых ситуациях. В основе профессионального самоопределения лежит осознанный выбор профессии с учетом своих личностных особенностей, знаний, умений и навыков, а также требований, которые предъявляются к профессиональной деятельности [3].

Профессиональное самоопределение рассматривается как основополагающее условие профессионального развития личности [4; 9; 16; 17]. Многочисленные исследования в рамках теории самоопределения обеспечивают

основу для понимания факторов, способствующих мотивации и здоровому психологическому и поведенческому функционированию. В работах показано как поддержка или нарушение основных потребностей людей в компетентности, связанности и автономии влияет на их развитие и благополучие [5; 12; 13; 17; 18; 20].

В рамках процесса профессионального самоопределения можно выделить компетенции, необходимые подросткам при оценке соответствия своих способностей критериям выбранной профессиональной области:

1) представления о своих индивидуальных возможностях и наличие представлений о требованиях профессий к личностным и социальным качествам работников;

2) ценностные ориентации в отношении своего будущего профессионального пути;

3) способности к саморазвитию, волевой саморегуляции;

4) способность целенаправленно, активно работать в направлении поиска наиболее подходящей профессиональной сферы [2].

Общий теоретический анализ свидетельствует о недостаточности исследований, в которых бы разрабатывалась проблема профессионального самоопределения в подростковом возрасте через формирование ценностно-смысловых установок личности [19; 21; 22]. Разный и не очень богатый жизненный опыт подростков, узконаправленные социальные контакты, «цифровое» воспитание ставят серьезные проблемы в их самоопределении в отношении своего профессионального будущего. Организация работы психологов с подростками, предполагающая использование технологий вовлечения школьников в специально организованные измерения (диагностические процедуры) в отношении их способностей, возможностей и предпочитаемых форм поведения, открывает дополнительные каналы «погружения» школьников в еще не осознаваемые ими социальные возможности, что, в свою очередь, предопределяет эффективность формирования ценностно-смысловой сферы личности подростков.

Необходимо дополнительно отметить, что диалог с подростками, опосредованный диагностическими процедурами, осуществляется на фоне исходных предустановок подростков в отношении своей социальной принадлежности.

Одним из ключевых предположений в теории социальной идентичности является то, что индивидуумы внутренне мотивированы для достижения положительной отличительной способности, то есть стремятся к позитивной самооценке, при этом точный характер этого стремления к позитивной самооценке может выступать предметом обсуждения [14]. Согласно теории социальной идентичности, люди склонны оценивать себя и окружающих на основании принадлежности к определенной социальной группе. Социальная идентификация выполняет две функции. Во-первых, она позволяет мысленно сегментировать и упорядочить социальную среду, обеспечивая индивида системой критериев для оценивания других людей. Человеку приписываются характеристики социальной группы, к которой он относится. Во-вторых, социальная категоризация позволяет человеку найти свое место и определить свое Я в социальном окружении [15].

В наших ранних исследованиях показано, что во временном аспекте социальное поведение подростка определяется тремя факторами: уже сформированными у него чертами характера, отражающими типичные для него стереотипы поведения и диагностируемые с помощью личностных опросников; организацией своего поведения в настоящем на основе своих текущих социальных интересов, диагностируемых с помощью опросников ценностных ориентаций; осознанным и предпочтительным для себя содержанием своей будущей профессиональной деятельности, диагностируемым прямыми опросами относительно личных предпочтений в мире профессий [7].

Опыт практической работы в данном направлении выводит исследователей на одну из главных проблем — проблему надежности и валидности получаемых в ходе диагностики материалов [6]. Подростки не в состоянии однозначно определиться со своими предпочтениями в случаях, когда им предстоит ответить на утверждения опросников, неясно и неоднозначно сформулированные или адресованные к примитивным аспектам разных жизненных ситуаций. В последнее время проблемы доказательства валидности (конструктивная и критериальная валидности) в значительной мере связаны с психометрическими

процедурами на основе сравнительных измерений, где «субъективная честность» испытуемых подтверждается результатами большой стандартизированной выборки с опорой на среднестатистический результат по конкретным пунктам опросников. На второй план уходит содержательная валидность, связанная с тем, в какой форме и о чем мы спрашиваем респондентов. Вместе с тем доказательства, что методика обладает содержательной валидностью, формируются на основе многоплановой (и многолетней) работы по выстраиванию содержательного психологического контента, полностью охватывающего проблемное поле исследования.

Проводя свое исследование, авторы ставили перед собой задачу организовать психологическую работу с подростками по проблеме их профессионального самоопределения с опорой на уже накопленный ими социальный опыт, представленный их текущими интересами (в виде социальных ценностей) и их интересами, которые они видят в своей будущей профессиональной деятельности (в виде описания различных профессиональных областей). Очевидные (и неявные для подростков) противоречия между текущими и будущими интересами выступали движущим фактором для их последующего самоанализа и преодоления на уровне формирования Я-концепции.

В работе представлен один из подходов решения сформулированной выше задачи с опорой на авторский диагностический инструментарий, обладающий необходимой содержательной валидностью благодаря использованию опыта предыдущих исследований.

Методики исследования

Факторизация результатов проведенных ранее исследований позволила определить социальные ценности, которых придерживаются подростки в рамках текущей жизнедеятельности, и перечень профессиональных областей, где востребованы различные личностные и интеллектуальные качества подростков, а также их интересы (см. табл. 1 и 2). Представленные в таблицах ценности и профессиональные области корректировались на основании теоретического содержательного анализа. Формулировки,

в которых представлены ценности и профессиональные области, многократно редактировались для обеспечения их максимальной ясности для подростков. Уровень содержательного обобщения формулировок был направлен на обеспечение наиболее полного охвата всех значимых для подросткового возраста социальных ценностей.

Диагностическая ценность представленных списков может проявиться только в ситуации выявления индивидуальных предпочтений подростков в отношении ценностей и профессиональных областей. Выявление этих предпочтений наиболее эффективно в ситуации сознательного выбора для себя наиболее предпочтительных (ведущих) ценностей (профессиональных областей) из представленных списков. На примере списка ценностей подросток получает возможность осмыслить запросы окружающего социального мира и на эмоциональном уровне выразить свое отношение к ним в форме демонстрации степени своего предпочтения одних ценностей в сравнении с другими.

В качестве методического приема используется метод парных сравнений. В таблице 1 представлен список из 14 ценностей, каждая из которых в паре с другой ценностью предъявляется испытуемому для выбора наиболее предпочтительной. Каждая ценность встречается в паре с остальными 13 ценностями (испытуемому предъявляется 91 пара). Испытуемые знакомились с фразами, представленными в левой части таблицы, в которых отражено содержание конкретной ценности. Степень значимости одной ценности по отношению к другой оценивалась посредством двухбалльной шкалы.

С использованием этого же метода оценивалось предпочтение школьников относительно профессиональных областей своей деятельности в будущем (см. табл. 2).

Третьим фактором, повышающим содержательную валидность исследования, стал комплексный анализ результатов работы подростков с первым и вторым списками. Оценивалась близость содержательных аспектов в ведущих ценностях и ведущих профессиональных областях (4–5 первых позиций в иерархических списках для конкретного подростка).

Таблица 1

Список социальных ценностей

Предъявляемая испытуемому формулировка	Краткое название
Пунктуальность, стремление к порядку в жизни и делах	Пунктуальность
Высокие требования к качеству жизни	Высокие притязания
Ориентация на соблюдение всех норм и правил	Исполнительность
Стремление к независимости во всем	Независимость в поступках
Непримиримость к недостаткам в себе и других	Непримиримость к недостаткам
Широта знаний, высокая общественная культура	Образованность
Чувство долга, умение держать слово	Ответственность
Ориентация на обдуманые и рациональные решения	Рационализм
Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	Отстаивание своего мнения
Полное использование своих возможностей, сил и способностей	Полная самоотдача
Стремление не отступать перед трудностями	Твердая воля
Терпимость к взглядам и убеждениям других	Терпимость к чужим убеждениям
Стремление к творческой деятельности	Творчество
Трудолюбие с ориентацией на результат	Ориентация на результат

Таблица 2

Список профессиональных областей

Предъявляемая испытуемому формулировка	Краткое название
Иметь профессию, предполагающую физический труд	Физический труд
Иметь профессию, полностью соответствующую Вашим способностям и интересам	Работа, соответствующая моим интересам
Иметь профессию, предполагающую постоянное взаимодействие с людьми	Постоянное взаимодействие с людьми
Стремиться к профессии с экстремальными условиями деятельности	Экстремальные условия деятельности
Стремиться получить интеллектуальную и престижную профессию	Престижная профессия
Выбрать редкую, уникальную специальность, чтобы лучше проявить свою индивидуальность	Редкая, уникальная специальность
Стремиться к деятельности, требующей нестандартных решений	Предпочтение нестандартных решений
Иметь профессию, которая обеспечит стабильность на длительный период времени	Стабильность на длительный период
Выбрать такой профессиональный путь, чтобы интересы семьи и карьеры были уравновешены	Уравновешенные интересы
Создавать в будущем интеллектуальные продукты, которые будут всецело моим производением	Создание авторского продукта
Выбрать профессию где есть возможность соревноваться с другими и побеждать	Соревновательный характер деятельности
Стремиться к деятельности, предполагающей свободу и предпринимательство	Свобода и предпринимательство
Связать свою судьбу с театральным искусством	Театральное искусство
Стремиться к карьерному росту и высокой руководящей должности	Карьерный рост

Выявление связи профессиональных предпочтений учащихся 9–11 классов с их ценностными установками

В исследовании приняли участие 107 учащихся 9–11 классов московской гимназии. Представленная в исследовании выборка характеризуется тем, что для учащихся характерна выраженная мотивация достичь в будущем высокого социального положения. Этот фактор можно рассматривать как основной, с позиций которого дети осуществляли ранжирование предъявленных им списков.

На рисунке 1 и 2 представлены обобщенные данные относительно характерных для данной выборки предпочтений по социальным ценностям.

Отправным моментом анализа является то, что наибольший интерес с точки зрения значимости для учащегося составляют ценности, которые он поставил (учитывая особенности случайного выбора) на первые 3 места в своем иерархическом списке. Наиболее отвергаемые — ценности в конце списка (11–14 места). Ценности, оказавшиеся на местах с 4 по 10, — это ценности, принимаемые школьниками

во внимание, признаваемые ими, однако не имеющие большого значения для их социального развития. Проценты, соответствующие каждой группе мест, показывают, сколько испытуемых выделили конкретную ценность как значимую.

Анализ данных, представленных на рисунке 1 и рисунке 2, показывает, какие ценности и профессиональные области наиболее значимы для современных подростков, нацеленных на эффективную профессиональную карьеру (это примерно 25 % от выборки). Как правило, это ценности и профессиональные области, предъявляющие к личностным и интеллектуальным качествам школьников максимальные требования, что подтверждает предположение относительно ведущего мотива таких школьников.

Характерным диагностическим результатом, который трудно получить с помощью других диагностических технологий, является факт, что для другой группы подростков (примерно 15 %) эти ценности являются неприемлемыми.

Более точная дифференциация ценностной сферы подростков и их профессионального самоопределения осуществлена на основе выявления предпочтений в социальной сфере у подростков,

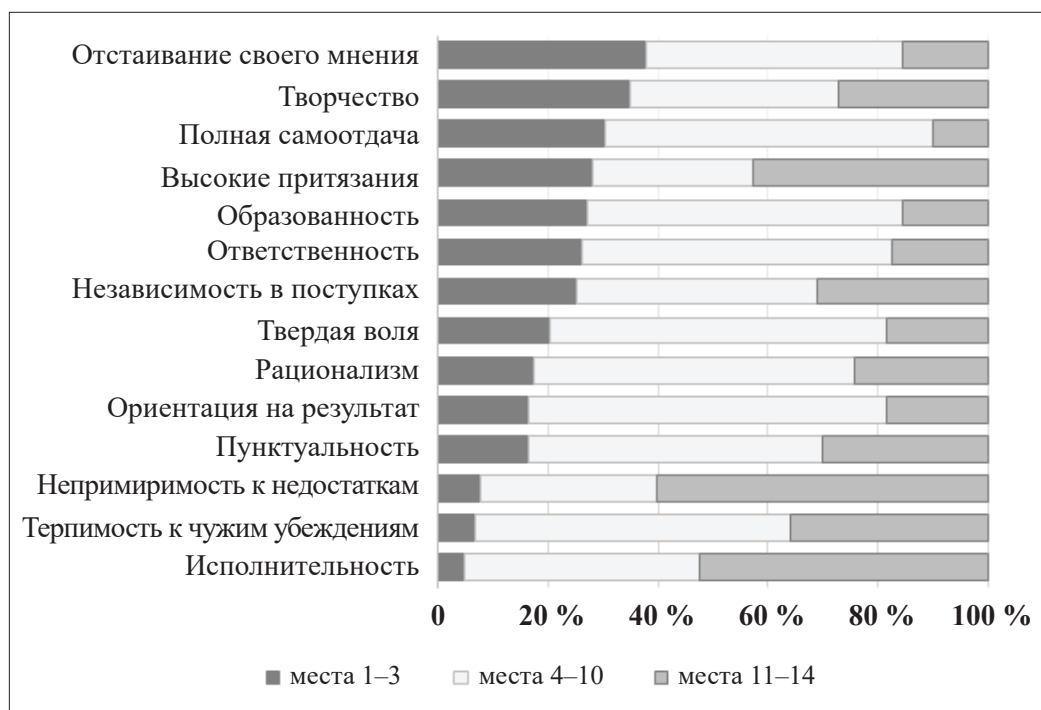


Рис. 1. Иерархия социальных ценностей в соответствии с местами, на которые школьники поставили эти ценности



Рис. 2. Иерархия профессиональных областей в соответствии с местами, на которые школьники поставили эти профессиональные сферы

поставивших конкретную профессиональную область в своем выборе на 1-е, 2-е или 3-е место (среди прочих).

Дальнейший анализ в целом по выборке школьников позволил противопоставить каждой профессиональной области наиболее значимые социальные ценности (цифра обозначает число человек, поставивших эту ценность на первые три места).

Карьерный рост: высокие притязания — 14; полная самоотдача — 10; образованность — 8; отстаивание своего мнения — 8; рационализм — 8.

Постоянное взаимодействие с людьми: полная самоотдача — 9; творчество — 8; образованность — 7.

Предпочтение нестандартных решений: твердая воля — 9; отстаивание своего мнения — 8; независимость в поступках — 7; творчество — 7.

Престижная профессия: высокие притязания — 13; отстаивание своего мнения — 9; полная самоотдача — 9; ориентация на результат — 8.

Редкая, уникальная специальность: творчество — 9; независимость в поступках — 9; отстаивание своего мнения — 8.

Свобода и предпринимательство: независимость в поступках — 9; отстаивание своего мнения — 8; ответственность — 7; полная самоотдача — 7.

Создание авторского продукта: независимость в поступках — 8; творчество — 8; полная самоотдача — 7.

Соревновательный характер деятельности: отстаивание своего мнения — 6.

Стабильность на длительный период: высокие притязания — 12; образованность — 9; пунктуальность — 9; рационализм — 8; независимость в поступках — 8; творчество — 7.

Театральное искусство: творчество — 6.

Уравновешенные интересы: отстаивание своего мнения — 11; творчество — 10; высокие притязания — 8.

Сопоставление осознанно выбираемых ценностей (первые три места) с наиболее предпочтительной профессиональной направленностью (поставленной на первое место) позволяет оценить субъективную глубину правильности профессионального выбора подростка в ситуации анализа индивидуальных интересов.

В качестве примера представлены иерархии ценностей и профессиональных областей

для мальчика 14 лет и для девушки 16 лет (см. табл. 3–4). В скобках представлен суммарный балл, определяющий место ценности (профессиональной области) в общем списке. Чем выше баллы, тем более значима для испытуемого конкретная ценность.

Результаты такого содержательного (качественного) сравнительного анализа в конечном итоге определяют социальную готовность подростка к осознанному профессиональному самоопределению. Данная информация может быть использована для диагностики и последующего формирования социальной зрелости подростка

на основе сравнения с его индивидуальными результатами.

Заключение

Рассмотренный в статье подход по организации психологической работы с подростками в ситуациях их профессионального самоопределения основан на методе парного сравнения социальных ценностей и профессиональных областей с последующим качественным анализом тождественных связей в полученных иерархиях.

Таблица 3

Пример результата опроса по методике парного сравнения, в котором ценности и профессиональные области ранжированы по степени значимости предпочтений (мальчик 14 лет)

Ранг	Ценности	Профессиональные области
1	Отстаивание своего мнения	Работа, соответствующая моим интересам
2	Ответственность	Предпочтение нестандартных решений
3	Ориентация на результат	Экстремальные условия деятельности
4	Твердая воля	Уравновешенные интересы
5	Рационализм	Редкая, уникальная специальность
6	Полная самоотдача	Соревновательный характер деятельности
7	Независимость в поступках	Свобода и предпринимательство
8	Пунктуальность	Стабильность на длительный период
9	Творчество	Постоянное взаимодействие с людьми
10	Непримиримость к недостаткам	Престижная профессия
11	Исполнительность (-8)	Карьерный рост
12	Образованность	Создание авторского продукта
13	Высокие притязания	Театральное искусство
14	Терпимость к чужим убеждениям	Физический труд

Таблица 4

Пример результата опроса по методике парного сравнения (девушка 16 лет)

Ранг	Ценности	Профессиональные области
1	Полная самоотдача	Редкая, уникальная специальность
2	Твердая воля	Предпочтение нестандартных решений
3	Творчество	Постоянное взаимодействие с людьми
4	Рационализм	Карьерный рост
5	Образованность	Создание авторского продукта
6	Отстаивание своего мнения	Престижная профессия
7	Ориентация на результат	Соревновательный характер деятельности
8	Пунктуальность	Стабильность на длительный период
9	Ответственность	Работа, соответствующая моим интересам
10	Терпимость к чужим убеждениям	Уравновешенные интересы
11	Независимость в поступках	Свобода и предпринимательство
12	Исполнительность	Театральное искусство
13	Высокие притязания	Экстремальные условия деятельности
14	Непримиримость к недостаткам	Физический труд

Анализ результатов исследования показал высокую информативную достоверность в отношении диагностики особенностей профессионального самоопределения подростков. Общий характер ценностей, наиболее значимых для школьников, участвовавших в исследовании, свидетельствует

об их высокой социальной ответственности в отношении своего профессионального самоопределения. Обобщенные данные по выборке исследования, представленные в работе, могут рассматриваться как критериальная основа для индивидуальной диагностики.

Литература

1. **Асмолов А. Г.** Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6.
2. **Володина Ю. А.** Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 80–86.
3. **Магомедова М. Г.** Профессиональное самоопределение личности // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 15. С. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86905.htm>.
4. **Маслоу А. Х.** Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 2011. 496 с.
5. **Овчаренко Л. Ю.** Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 44–56.
6. **Романова Е. С.** Организация профориентационной работы в школе: методическое пособие для учителей. М.: Академия, 2013. 304 с.
7. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Психологические особенности формирования профессионального выбора в средней школе // Системная психология и социология. 2016. № 2 (18). С. 32–47.
8. **Татаринцев Е. А., Рогачева В. И.** Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте общества массового потребления // Системная психология и социология. 2014. № 2 (10). С. 111–117.
9. **Abery B. H., Stancliffe R. J.** An ecological theory of self-determination: theoretical foundations / M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, R. J. Stancliffe (eds.). Theory in self-determination foundations for educational practice. Springfield, IL: Charles C. Thomas. 2003 P. 25–42.
10. **Alters S., Schiff W.** Essential concepts for healthy living update. Jones and Bartlett Publishers, LLC. 2011. 628 p.
11. **Bartlett S. J.** Normality does not equal mental health: the need to look elsewhere for standards of good psychological health. Santa Barbara. 2011. 296 p.
12. **Deci E., Olafsen A., Ryan R.** Self-determination theory in work organizations: the state of a science // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2017. 4.10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108.
13. **Deci E.** Intrinsic Motivation and Self-Determination / Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. 2017. 10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3.
14. **Haslam S. A., Ellemers N., Reicher S. D., Reynolds K. J., Schmitt M. T., Postmes T., Branscombe N. R.** The social identity perspective tomorrow: opportunities and avenues for advance. Rediscovering social identity. Psychology Press: 2010. P. 357–379.
15. **Hogg M. A., Williams K. D.** From I to we: social identity and the collective self. Group dynamics: theory, research and practice. 2000. № 4 (1). P. 81–97.
16. **Joussemet M., Landry R., Koestner R.** A self-determination theory perspective on parenting // Canadian Psychology. № 49. 2008. P. 194–200.
17. **Karrie A. Shogren, Michael L. Wehmeyer.** Development of Self-Determination Through the Life-Course. 2017. 303 p.
18. **Murayama Kou, Matsumoto Madoka, Izuma Keise, Sugiura Ayaka, Ryan Richard, Deci Edward, Matsumoto Kenji.** How self-determined choice facilitates performance: a key role of the ventromedial prefrontal cortex // Cerebral Cortex. 2015. № 25 (5). P. 1241–1251.
19. **Nguyen T., Ryan R., Deci E.** Solitude as an approach to affective self-regulation // Personality and social psychology bulletin. 2017. № 44. 10.1177/0146167217733073.
20. **Richard M. Ryan and Edward L. Deci.** Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness, 2017. 756 p.

21. **Wilson P. M., Mack D. E. & Grattan K. P.** Understanding motivation for exercise: a self-determination theory perspective // *Canadian Psychology*. 2008. № 49. P. 250–256.

22. **Wehmeyer M. L., Abery B., Zhang D., Ward K., Willis D., Amin Balcazar F., Ball A., Boron A., Calkins C., Heller T., Goude T., Jesien G., McVeigh T., Nygren M., Palmer S. & Walker H.** Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. Manuscript submitted for publication in a special series on self-determination, Exceptionality. Berlin: Springer science + business media, 2010. P. 206.

PSYCHOLOGICAL COUNSELLING FOR ADOLESCENTS IN SITUATIONS OF THEIR PROFESSIONAL CHOICE

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

The article is devoted to the issue of psychological features of social behavior of adolescents based on two leading factors: the organization of their behavior at present on the basis of their current social interests and their conscious understanding of future professional activities. The present study has a task to organize a psychological work with adolescents in situations of their professional self-determination based on their accumulated social experience, represented by current interests (social values) and interests in their future professional activities (their career choices).

A psychological work with adolescents requires the high quality to diagnostic approaches, to their opportunity to objectifying adolescents' individual interests at present and future. The present work shows that in-depth validity matters to the chosen field of research and it is based on a deep understanding of the content of the stimulus material offered to subjects, as a material covering all spheres of their social interaction. The evidences that this methodology has in-depth validity are based on a long-run researches to build meaningful psychological content.

The results of previous studies, factorization of the results of various questionnaires allowed the authors to determine the list of social values held by adolescents in the framework of their current life, and a list of professional areas where different personal and intellectual qualities of adolescents are in demand, as well as their interests. The diagnostic value of the presented lists can only be defined in the situation of adolescent individual choice. The method of paired comparisons is used as a methodical reception in this work.

There are two author's lists of values and professional areas in the article. An experimental study among 107 students showed the high efficiency of the proposed methods for diagnosing the features of professional self-determination in adolescents. The article presents the statistically processed results that complement the methodology with the material for the criterion evaluation.

Keywords: social values; professional self-determination; method of paired comparisons; socialization; self-realization; self-expression.

For citation: Romanova E. S., Abushkin B. M. Psychological counselling for adolescents in situations of their professional choice // *Systems psychology and sociology*. 2018. № 1 (25). P. 45–54.

References

1. **Asmolov A. G.** Personal supplementary education in the era of changes: cooperation, co-creation, self-development // *Educational policy*. 2014. № 2 (64). P. 2–6.
2. **Volodina Yu. A.** Competence approach to students' preparing for professional self-determination // *Psychological science and education*. 2008. № 2. P. 80–86.
3. **Magomedova M. G.** Professional self-determination of personality // *Kontsept: scientific and methodical electronic journal*. 2016. Vol. 15. P. 26–30.
4. **Maslow A.** *New frontiers of human nature*. M: Meaning, 2011. 496 p.
5. **Ovcharenko L. Yu.** Problems of success of socio-psychological adaptation in adolescents in the modern environment // *Systems psychology and sociology*. 2015. № 1 (13). P. 44–56.

6. **Romanova E. S.** Organization of vocational guidance work at school: a methodological guide for teachers. M.: Academy, 2013. 304 p.
7. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Psychological features of formation of professional choice in high school // *Systems psychology and sociology*. 2016. № 2 (18). P. 32–47.
8. **Tatarintsev E. A., Rogachev V. I.** Value orientations of modern youth in the context of the mass consumption society // *Systems psychology and sociology*. 2014. № 2 (10). P. 111–117.
9. **Abery B. H., Stancliffe R. J.** An ecological theory of self-determination: theoretical foundations / M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, R. J. Stancliffe (eds.). *Theory in self-determination foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas. 2003 P. 25–42.
10. **Alters S., Schiff W.** Essential concepts for healthy living update. Jones and Bartlett Publishers, LLC. 2011. 628 p.
11. **Bartlett S. J.** Normality does not equal mental health: the need to look elsewhere for standards of good psychological health. Santa Barbara. 2011. 296 p.
12. **Deci E., Olafsen A., Ryan R.** Self-determination theory in work organizations: the state of a science // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2017. 4.10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108.
13. **Deci E.** Intrinsic Motivation and Self-Determination / Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. 2017. 10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3.
14. **Haslam S. A., Ellemers N., Reicher S. D., Reynolds K. J., Schmitt M. T., Postmes T., Branscombe N. R.** The social identity perspective tomorrow: opportunities and avenues for advance. *Rediscovering social identity*. Psychology Press: 2010. P. 357–379.
15. **Hogg M. A., Williams K. D.** From I to we: social identity and the collective self. *Group dynamics: theory, research and practice*. 2000. № 4 (1). P. 81–97.
16. **Joussemet M., Landry R., Koestner R.** A self-determination theory perspective on parenting // *Canadian Psychology*. № 49. 2008. P. 194–200.
17. **Karrie A. Shogren, Michael L. Wehmeyer.** Development of Self-Determination Through the Life-Course. 2017. 303 p.
18. **Murayama Kou, Matsumoto Madoka, Izuma Keise, Sugiura Ayaka, Ryan Richard, Deci Edward, Matsumoto Kenji.** How self-determined choice facilitates performance: a key role of the ventromedial prefrontal cortex // *Cerebral Cortex*. 2015. № 25 (5). P. 1241–1251.
19. **Nguyen T., Ryan R., Deci E.** Solitude as an approach to affective self-regulation // *Personality and social psychology bulletin*. 2017. № 44. 10.1177/0146167217733073.
20. **Richard M. Ryan and Edward L. Deci.** Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness, 2017. 756 p.
21. **Wilson P. M., Mack D. E. & Grattan K. P.** Understanding motivation for exercise: a self-determination theory perspective // *Canadian Psychology*. 2008. № 49. P. 250–256.
22. **Wehmeyer M. L., Abery B., Zhang D., Ward K., Willis D., Amin Balcazar F., Ball A., Boron A., Calkins C., Heller T., Goude T., Jesien G., McVeigh T., Nygren M., Palmer S. & Walker H.** Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination . Manuscript submitted for publication in a special series on self-determination, Exceptionality. Berlin: Springer science + business media, 2010. P. 206.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ ЦИВИЛИЗАЦИИ: XV век, Северное Возрождение¹

Б. Н. Рыжов,
МГПУ, Москва

Статья продолжает цикл публикаций, посвященных системной периодизации развития европейской цивилизации и сопоставлению этапов ее развития с соответствующими периодами жизни человека. Начало исследования включает описание аналогий в психологическом развитии ребенка от рождения до 13–14 лет и развития европейской цивилизации с V до начала XV столетия. Настоящая часть работы посвящена следующему этапу онто- и филогенетического развития, имея целью описание аналогии психологических особенностей раннего юношеского возраста и характерных особенностей в искусстве и культуре эпохи раннего Северного Возрождения во Фландрии, бывшей в то время центром северного очага европейской цивилизации.

В этой связи приводятся характерные черты эмоционально-личностного развития в 15–16-летнем возрасте, включая возникновение чувства прекрасного и открытие своего Я, которое в этот период приобретает целостный характер и определенные черты реалистичности. Признавая революционный характер этих изменений, говорящих об окончании эпохи детства и наступления эпохи юности, автор отмечает принципиальную схожесть революционных процессов, происходящих во фламандской живописи XV века, чьим художественным манифестом стал знаменитый Гентский алтарь. В нем впервые в искусстве Западной Европы в полную силу воплотилось свойственное юношескому восприятию восхищение красотой одних образов и обостренный интерес к чувственной реальности других.

Вместе с тем юношеское стремление к правдивости и самопознанию нашло свое отражение в возникающем в первой половине XV века жанра реалистического портрета. Всего за несколько десятилетий искусство портрета прошло путь от первых картин Яна ван Эйка, стремившегося фотографически точно запечатлеть фактуру и общественное положение модели, до работ Рогир ван дер Вейдена, в лучших из которых уже присутствует попытка передать особенности психологического мира изображаемого человека.

Наконец, сопоставление резко возрастающей в ранней юности познавательной активности и информационной революции, последовавшей вслед за изобретением книгопечатания в середине XV столетия, служит дополнительным подтверждением психологической конгруэнтности рассматриваемых эпох жизни человека и цивилизации.

Ключевые слова: системная периодизация развития; системная психология; психологический возраст цивилизации; очаги европейской цивилизации; ранняя юность; Ян ван Эйк; Рогир ван дер Вейден; изобретение книгопечатания.

Для цитаты: Рыжов Б. Н. Психологический возраст цивилизации: XV век, Северное Возрождение // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 55–66.

¹ Продолжение, начало см. в журнале «Системная психология и социология» 2015 / № 2 (14); 2015 / № 3 (15); 2016 / № 1 (17); 2016 / № 3 (19); 2017 / № 4 (24).

Психологические особенности ранней юности

Приходящая вслед за кризисом подросткового возраста эпоха ранней юности похожа на первые погожие дни весны. Эмоциональный фон жизни молодого человека проясняется. Интересы, еще недавно сумбурные, хаотично сменявшие друг друга, постепенно приобретают устойчивость и иерархическую структуру. На их основе развиваются новые увлечения, в которых все более явно проявляется формирующееся мотивационное ядро личности.

Эмоции в этот период утрачивают исключительно предметную направленность. Для молодого человека впервые начинает раскрываться мир обобщенных чувств, включающих в себя чувства прекрасного, трагического, чувство юмора и др. [16]. Неожиданно юноша обнаруживает в себе возможность испытать восторг при виде согласованной и соразмерной связанности явлений природы, пережить эмоциональное потрясение от воздействия музыки или поэзии.

Пробуждающееся эстетическое чувство обостряет внимание к внешности, одежде и условиям быта как окружающих, так и себя самого. Ожидаемым результатом такого внимания становятся подчиненные стереотипам молодежной среды изменения манеры одеваться и вести себя в обществе, которые подчас могут показаться странными и даже вызывающими благодаря своей демонстративной независимости от устоявшихся «взрослых» стереотипов.

В юношеском возрасте обостряется потребность в самостоятельности и свободе принятия решений. Молодой человек стремится к самоутверждению, нередко принимающему гротескные черты, но не менее остро нуждается в социальной принадлежности. При этом особое значение приобретает чувство дружбы. Все еще неизжитая до конца конфронтация с миром взрослых требует не просто верных и надежных союзников. Она требует от юноши стать частью более сильного целого. В этой ситуации, как это правильно замечает И. С. Кон, его дополнением до целого, вторым Я становится всегда готовый прийти на помощь друг [9; 10].

Вместе с тем ранняя юность — время, когда все более властно заявляет о себе репродуктивная мотивация. Биологическое созревание организма неизбежно приводит к обостренному интересу к человеческому телу, его анатомии и физиологическим функциям, прежде всего репродуктивной, а вслед за тем — эротическим переживаниям, аутогенитальной активности и мечте о сексуальных контактах (а иногда и страстному поиску их).

В то же время это возраст зарождения юношеской любви. Почти всегда пылкой и бескомпромиссной, но нередко столь же эгоистичной, поскольку в этом возрасте мотивация личностного развития и связанное с ней желание эмоционального контакта и понимания любимым твоих интересов часто полностью превалирует над стремлением самому понять интересы и чувства своего возлюбленного. Тем более незрелой юношеской любви мало свойственно стремление к созданию прочных семейных отношений и рождению потомства. По сути, это очень серьезная, но все еще игра в любовь. Ее истинный смысл в большинстве случаев состоит в необходимом для нормальной эмоциональной жизни взрослого человека эмоциональном тренинге — «воспитании чувств», как назвал свой знаменитый роман Гюстав Флобер².

Встретив взаимность в любви, юноша и девушка вырастают в собственных глазах. Ведь для них это бесспорное свидетельство их принадлежности к миру взрослых. Вместе с тем подобно чувствам главного героя романа Флобера, юношеская любовь часто обладает амбивалентностью. Объект влюбленности, как показывают и многочисленные современные исследования [10; 11], может быть окружен ореолом восхищения, не вызывая при этом сильного эротического желания. При этом, напротив, выраженное сексуальное влечение может быть направлено на человека почти безразличного как личность, но зато притягивающего своей легкой доступностью.

² «Воспитание чувств» (L'Éducation sentimentale) — опубликованный в 1869 г. роман Г. Флобера, повествующий о жизни и любовных переживаниях молодого аристократа, увлеченного одновременно несколькими женщинами.

Одновременно с миром чувств и страстей в ранней юности продолжается развитие когнитивной сферы. Существенный прирост показывают показатели психической работоспособности. Возрастает объем внимания, способность к его переключаемости и длительной концентрации. Повышается сложность мыслительных действий. Результатом перемен в когнитивной сфере становится склонность к систематизации излагаемого материала и, как указывает И. С. Кон, забота о его убедительности [10].

Однако самым существенным психологическим приобретением ранней юности, по мысли Л. С. Выготского, становится открытие своего Я-развития самосознания, которое в этот период приобретает целостный характер и некоторые черты реалистичности [4]. Молодой человек впервые ощущает свою социальную и национальную принадлежность. Он обретает возможность испытать гордость при виде национального триумфа и боль в случае национального поражения (примером тому служат юные болельщики футбольных команд в дни крупных спортивных состязаний).

В эту эпоху происходит преодоление детской ориентации на внешнюю оценку своих действий значимым взрослым. На смену ей в качестве все более важного регулятора поведения молодого человека приходит самооценка своих действий. Итогом этой переориентации становится быстрое формирование Я-концепции [11] и той главнейшей психологической характеристики, которую системная психология называет мотивационным ядром личности человека [12].

Рост национального самосознания как исторический фон ранней юности цивилизации

Нечто подобное, но уже в историческом масштабе, происходило в Европе XV века. Это было время осознания разными народами своей национальной идентичности, своего национального Я. Раньше всего, еще в XIV веке, идеи национальной идентичности появились в географических центрах северного и южного очагов европейской цивилизации — во Фландрии и Флоренции. Данте писал на итальянском

языке и чувствовал себя итальянцем (точнее, италийцем). Ему вторили многие итальянские гуманисты, хотя о государственном объединении Италии тогда не могло идти и речи.

Тогда же пробудившееся национальное самосознание Фландрии обнаружило себя куда более жестоким образом: во время памятной Брюггской заутрени восставшие горожане, зная, что романским народам с трудом дается произношение на местном диалекте германского языка, выводили поодиночке воинов захваченного гарнизона и требовали от них произнести по-фламандски слова *schild en vriend* — «щит и друг». Тех, кто не справился с заданием, а среди них были не только считавшиеся врагами французы, но и другие иностранцы, всего более четырех тысяч человек, безжалостно убили [8].

В XV веке национальное самосознание стало реальностью во многих регионах Европы, далеко за пределами очагов цивилизации. Во Франции в 1429 году Жанна д'Арк стала символом национально-освободительного движения французов против иноземных захватчиков, а правивший с 1461 по 1483 год король Людовик XI, завершил объединение основной части французских земель в единое национальное государство. Современник этих событий, Филипп де Коммин, в своих знаменитых мемуарах, пришел к мысли, что причиной бесконечных войн и распрей, участником которых был и он сам, является естественное противоборство стран и народов, каждый из которых имеет свою альтернативу. В основе этого противоборства он видел вызванную различиями климата разницу характера и темперамента народов [7].

В то же самое время, в 1469 году, брак Изабеллы Кастильской и Фердинанда Арагонского привел к созданию объединенного испанского королевства и формированию единой испанской нации, ставшей после окончания Реконкисты в 1492 году этнической основой одной из самых мощных мировых монархий.

Приходящее на смену прежнему феодальному мышлению осознание своей национальной идентичности шло и в других странах. В 1485 году в Англии закончилась эпоха династических войн Алой и Белой Роз. С началом правления Тюдоров страна, как и ее

конкуренты на континенте, быстро превращается в сильное национальное государство, захватывающее все новые позиции на мировой арене. Схожие процессы можно заметить даже в Германии, которая еще много столетий будет разделена на десятки независимых городов и княжеств в составе существующей с 962 года Священной Римской империи. Тем не менее национальное самосознание проявится и здесь. В конце XV века аморфная империя впервые обретет свой высший представительный орган власти — рейхстаг, а императоры весьма символично начинают именоваться императорами Священной Римской империи германской нации [3].

Таким образом, изменилось многое. Еще сравнительно недавно, в эпоху крестовых походов (а их идея была еще весьма актуальна в XIV веке), «большой» родиной для европейцев было все пространство цивилизации, объединенное общехристианскими ценностями и духовной властью Рима. Границы внутри этого пространства не воспринимались как нечто незыблемое, поскольку постоянно перекраивались войнами, династическими браками и раздорами между венценосными родственниками. Теперь на сцену вышло гораздо более устойчивое образование — нация. А дальше, следуя гегелевской диалектической триаде «всеобщее — частное — единичное», психологическое развитие цивилизации неизбежно должно было сделать следующий шаг и обратить пристальное внимание на конкретного человека и все, что будет связано с ним и уникальными особенностями его личности.

Прежде всего эти процессы обнаружили себя во Фландрии и Тоскане, там, где столетием раньше впервые появились идеи национальной идентичности. Именно там еще в первой половине XV века психологическое созревание цивилизации нашло свое отражение в начале невиданной прежде революции в изобразительном искусстве.

Гентский алтарь

Богатая Фландрия менее других стран оказалась подвержена кризису «подросткового возраста цивилизации». Филипп

Смелый (1342–1404), первый правивший Фландрией герцог Бургундии, был человеком не только храбрым, но и весьма приверженным к роскошному образу жизни. Он устраивал великолепные рыцарские турниры и проводил свободное от государственных дел время в галантных увеселениях. Бургундский двор почти на столетие стал признанным законодателем моды и самым блестящим двором Европы, он не только привлекал к себе восхищенное и завистливое внимание всех европейских властителей, но, что немаловажно, обеспечивал постоянной работой подданных герцога — фламандских суконщиков, оружейников, ювелиров, а также художников, входивших в профессиональное объединение — гильдию св. Луки.

Не менее яркими личностями были преемники Филиппа Смелого — Жан Бесстрашный, Филипп Добрый, Карл Смелый. Их прозвища говорят сами за себя. Небывалое экономическое процветание страны в золотой бургундский период заставляло быстро забывать то и дело вспыхивающие конфликты городов с герцогской властью и сглаживало противоречия бедных и богатых слоев общества внутри самих городов, заставляя и тех, и других гордиться своим благополучием, которое составляло такой контраст погрязшей в пучине Столетней войны соседней Франции.

Благодаря всему этому счастливому стечению обстоятельств именно здесь, во Фландрии, раньше всего явились ростки новой эпохи в живописи, в полной мере, отразившей начало ранней юности цивилизации. Получившая название Северного Возрождения, эпоха началась с «восстания» против условностей готического искусства³, на смену которому пришло юношеское стремление к правдивости изображаемой природы.

Не следует забывать, что «малая» родина — мир, который человек вполне ощущал своим и где он чувствовал себя частью единого целого, для большинства людей того времени заканчивался у ворот своего города,

³ Здесь имеется в виду именно условность изображения фигур, фона и прочих деталей картины, а не столь важная для искусства Северного Возрождения символика отдельных предметов.

и уж совсем не распространялся за пределы небольшой по нашим меркам территории, в которую входили несколько соседних городов и селений [15]. Ограниченность пространства увеличивала внимание к частностям и деталям. Одно из самых первых изображений этого мира можно найти в так называемом алтаре семьи Мероде, созданном около 1427 года и ныне хранящемся в филиале Метрополитен-музея в Нью-Йорке [23]. Его автором принято считать родоначальника Северного Возрождения, фламандца Робера Кампена (1378–1444). Сравнительно небольшой триптих (размер боковых панелей 65 × 27 см) удивляет своей реалистичностью, вызывая желание более внимательно рассмотреть каждую деталь (рис. 1).

На центральной панели триптиха представлено Благовещение, но особенно запоминается правая панель с фигурой св. Иосифа. В отличие от по-детски примитивной манеры изображения, присущей большинству произведений готической живописи, здесь нет и следа условности. Вернее, условность заключена только в идентичности человека в синем тюрбане библейскому персонажу. Само изображение предельно реалистично. Перед зрителем предстает пожилой столяр,

один из тысячи тех мастеров, чей труд обеспечил благосостояние Фландрии. Он неторопливо изготавливает предмет, напоминающий основание для мышеловки. Вокруг разложены выписанные с любовью орудия его ремесла — молоток, пила, нож и сверла. За выходящим на городскую площадь открытым окном, на приставном столике стоит уже готовая мышеловка, по-видимому, предназначенная на продажу. Фон составляет выписанный с той же любовью и тщательностью городской пейзаж. В нем даже спустя шесть столетий легко узнается башня романской церкви Сент-Круа в Льеже.

Еще в большей мере психологические черты ранней юности обнаруживают себя в созданном всего пятью годами позже, признанном шедевре Яна ван Эйка (1385–1441), Гентском алтаре (рис. 2).

Огромный, более пяти метров в длину, многоярусный полиптих оказывает завораживающее воздействие. Ни одно из ранее созданных в Европе произведений живописи не вызывает такого эффекта, возвышающего Гентский алтарь до величайших вершин мировой культуры. Не эффект возвышает, а мастерство художника [5; 6]. Можно лишь предположить, что чувствовали перед ним



Рис. 1. Робер Кампена. «Св. Иосиф. Правая панель Алтаря Мероде», фрагмент, 1427–1428. Клойстерс, Нью-Йорк, США (справа — увеличенный фрагмент изображения)



Рис. 2. Ян ван Эйк. Гентский алтарь (три фрагмента). 1432. Собор св. Бавона, Гент, Бельгия:

- А — «Рыцари. Левая створка алтаря», фрагмент;
 В — «Поющие ангелы. Левая створка алтаря»;
 С — «Ева. Правая створка алтаря»

благочестивые современники ван Эйка в XV веке, если и в наши дни алтарь производит неизгладимое впечатление на людей, часто весьма далеких от религиозных переживаний [14; 21]. Однако искусствоведы лишь констатируют факт эстетического воздействия, по существу, не раскрывая его психологических механизмов [6; 19; 22]. Объяснить причины такого воздействия позволяет системный анализ запечатленного в произведении искусства психологического возраста цивилизации.

Характерной чертой ранней юности является пробуждение чувства прекрасного. В полной мере оно нашло свое воплощение в величественном и мудром облике Христа во Славе, изображенного в центральной части алтаря. Но не менее сильное впечатление производит великолепие красных, синих и зеленых одежд, в которые облачены Господь и окружающие его Богоматерь и Иоанн Креститель. Прекрасны обрамленные золотисто-рыжими локонами

нежные лица поющих ангелов и их украшенные золотым шитьем мантии (рис. 2В). Столь же прекрасны молодые рыцари в левой нижней створке алтаря (рис. 2А). Они внимательны и спокойны, их лица напоминают лики ангелов, изображенных на верхних панелях алтаря.

Но, возможно, самое яркое проявление психологических особенностей ранней юности заключает в себе контраст, который по отношению к этим прекрасным образам создают стоящие по краям алтаря фигуры прародителей человечества. В них явно нашел отражение свойственный переходному возрасту интерес к анатомическим особенностям тела человека, и в то же время более, чем в других частях полиптиха, выявилось стремление к достоверности и убедительности передаваемых деталей. Многие натуралистические подробности изображения полностью обнаженных людей выглядят особенно непривычно в алтарной картине, предназначенной

для расположения над престолом — самой священной частью католического храма, да к тому же еще в непосредственной близости к торжественным изображениям святых и самого Бога. При этом Адам и Ева — единственные из более чем двух сотен человеческих фигур Гентского алтаря, которые лишены внешней «красивости». Худое и бледное тело Адама далеко от античных пропорций, на нем отчетливо выделяются загорелые лицо, шея и кисти рук, что, конечно, вполне естественно для натурщика, но совершенно невероятно для предка человечества, не имевшего одежды в земном Раю. Подчеркнуто натуралистическое изображение Евы, чьи формы указывают на возможную беременность, также далеко от идеалов классической красоты, как и от примитивно-целомудренных образцов средневекового искусства (рис. 2С).

Но именно в сочетании торжественного великолепия и жесткого натурализма состоит причина особого психологического воздействия, которое имеет алтарь Гентского собора. Для подростка и юноши шедевр ван Эйка становится важным средством инкультурации, воплощения в созданную цивилизацией форму его собственных переживаний. Взрослому он позволяет вновь испытать юношескую остроту чувств, которая неотвратимо притупляется со временем, но, будучи опять пережитой, дает эффект катарсиса, психологически освобождая от груза прожитых лет. Особую ценность этот катарсический эффект приобретает в кризисные периоды жизни, позволяя вырваться из поглотившего человека экзистенциального тупика.

Рождение реалистического портрета и печатной книги

Ян ван Эйк занимает совершенно особое место в истории цивилизации. Ему мы обязаны изобретением современной техники масляной живописи, ставшей вскоре всеобщим достоянием. Он же стоит у истоков искусства реалистической портретной живописи, в котором, наряду со стремлением к правдивости формы, со всей очевидностью отразилась одна из самых характерных психологических особенностей ранней юности — открытие своего Я.

Когда искусство реалистического изображения человеческой природы делало первые шаги, оно еще не было настолько подчинено вкусам заказчика, как это будет в последующие времена, и потому во многом хранило следы личного отношения художника к запечатленной на портрете модели. Один из первых известных реалистических портретов — изображение кардинала Никколо Альбергати, выполнявшего особо важные поручения римского престола и пользовавшегося необычайным уважением во всех европейских странах (рис. 3А). В недалеком будущем, выполняя поручение папы Евгения IV, он станет организатором знаменитого Ферраро-Флорентийского собора (1338), предпринявшего первую попытку воссоединения католической и православной церкви. В 1431 году 58-летний Никколо Альбергати проезжал через Гент и ван Эйку была предоставлена редкая возможность сделать набросок его портрета. Сам портрет был написан в следующем 1432 году, т. е. в то же время, когда мастер только что закончил работу над своим великим алтарем [17].

Некоторое время спустя будут написаны еще несколько портретов. Среди них выполненный в 1435 году портрет Бодуэна де Ланнуа, камергера бургундского герцога, известного военачальника и одного из первых кавалеров ордена Золотого руна, знак которого изображен у него на груди (рис. 3В). С этим военном и дипломатом ван Эйк был знаком еще с 1427 года, когда посетил Португалию в составе бургундского посольства, возглавляемого де Ланнуа. В том же ряду стоит написанный в 1436 году портрет хорошо известного художнику ювелира из Брюгге Яна де Лейва (рис. 3С).

Эти изображения и отдаленно не напоминают не только полную наивных условностей западноевропейскую живопись XIII и XIV столетий, но и лучшие образцы фламандской миниатюры двух первых десятилетий XV столетия, включая работы прославленных братьев Лимбург (как, например, созданное ими около 1412 года изображение герцога Жана Беррийского в так называемом «Великолепном часослове герцога Беррийского», хранящемся ныне в французском замке Шантийи). В отличие от живописи предшествующей поры персонажи ван Эйка убеждают своей реалистичностью.



Рис. 3. Ян ван Эйк. Мужские портреты:

- А — «Портрет кардинала Никколо Альбергати», фрагмент. 1432. Художественный музей, Вена, Австрия;
 В — «Портрет Бодуэна де Ланнуа», фрагмент. 1435. Государственный музей, Берлин, Германия;
 С — «Портрет Яна де Лейва», фрагмент. 1436. Художественный музей, Вена, Австрия

Достоверность передачи особенностей их внешности, деталей костюма и даже привычной мимики не вызывает у зрителя никакого сомнения. Всем им присуща несомненная индивидуальность. Но в то же время их образы прочно связаны с социальными стереотипами. Именно так и должен выглядеть пожилой и много видевший в своей жизни папский посланник; именно такой непреклонный взгляд должен быть у побывавшего во многих битвах сурового рыцаря и именно так пристально смотрят глаза хорошего ювелира, замечающие мельчайшие детали своих изделий.

Главное отличие этих изображений от привычного нам реалистического портрета последующих веков состоит в отсутствии попытки анализа психологического мира героя. Мы видим лишь анатомически точный слепок лица и его статусное, приличествующее социальному положению персонажа, выражение. Может возникнуть вопрос: а как же передача переживаний, характера и духовной жизни модели? Их здесь нет. Да их и нельзя требовать от художника, который смотрит на мир глазами своего века — глазами пятнадцатилетнего юноши. Эти глаза уже прекрасно различают сеточку морщин на лице кардинала Альбергати (рис. 4), но еще не способны разглядеть душу их владельца. В скором времени это напрямую связанное с психологическим

возрастом цивилизации ограничение восприятия начнет преодолеваться в работах мастеров последующих поколений.

Первая осторожная попытка раскрыть эмоциональный мир своей модели принадлежит соотечественнику и младшему современнику ван Эйка, почти равному ему по таланту Рогиру ван дер Вейдену (1399–1464). На первый взгляд созданные этим мастером портреты имеют много общего с творениями его старшего коллеги. Их модели также хорошо известны художнику [18]. На многих из них также запечатлены исторические личности — герцоги Бургундии и другие владетельные особы, — на высокий статус которых неизменно указывают дорогие одежды, украшения



Рис. 4. Ян ван Эйк. Увеличенный фрагмент портрета кардинала Никколо Альбергати, 1432

и гордая осанка изображенных персонажей. Но в их чертах уже чуть меньше монументальной неподвижности, больше эмоций (рис. 5).

Облик молодой дамы, которую традиционно принято считать женой художника, — Элизабет Гоффертс — наполнен изяществом. Девушка с едва заметной улыбкой смотрит на зрителя и в этой полуулыбке можно заметить легкую долю кокетства. Такое же ощущение жизненной правды оставляет созданный десятью – пятнадцатью годами позднее портрет Антуана Бургундского, сводного брата знаменитого герцога-рыцаря Карла Смелого. В облике держащего стрелу молодого удальца одинаково проступают отвага, чувственность и вместе с тем некоторая утонченность. Ее подчеркивает ажурная цепь ордена Золотого руна, напоминающая о его родстве с одной из самых могущественных европейских династий. Особенности личности модели в этом портрете раскрыты гораздо убедительнее, чем у ван Эйка.

Более того, в этой работе художнику лучше других удалось запечатлеть типический характер своего времени, в котором юность еще не успела преодолеть подростковую необузданность. В известной мере это характер эпохи,

ее ценностно-смысловое ядро, остающееся неизменным и у юноши, и у взрослого человека. Свидетельством тому служит вся на редкость долгая и бурная жизнь изображенного на портрете человека. Герой многих сражений, блестящий дипломат, он был покровителем искусств и собирателем художественной книжной миниатюры, подвергся порицанию капитула ордена Золотого руна за необузданную любовообильность, при этом в душе всегда оставаясь тем галантным и отчаянным юнцом, каким был изображен на своем знаменитом портрете.

Ван дер Вейден имел многочисленных учеников и последователей, продолживших его искусство реалистического портрета. Наиболее талантливый из них, Хуго ван дер Гус (1420–1482), стал создателем нового направления сюжетной живописи, которое явилось очередным свидетельством возрастного развития цивилизации. Вместе с тем о небывало быстром взрослении Европы свидетельствовал не только прогресс изобразительного искусства, но и начавшаяся в середине XV века настоящая информационная революция.

Согласно системной теории развития, ранняя юность, как и юность в целом, это эпоха,



Рис. 5. Рогир ван дер Вейден. Портреты

А — «Портрет молодой дамы». Около 1440. Государственный музей, Берлин, Германия;
 В — «Портрет Антуана Бургундского». Около 1455. Королевские музеи изящных искусств, Брюссель, Бельгия

главным содержанием которой является формирование личности человека [13]. При этом в мотивационной сфере главенствующую роль приобретает познавательная мотивация. Разумеется, она играла важнейшую роль и раньше, особенно в предшествующем, младшем школьном возрасте. Однако на протяжении всего периода детства социальная значимость развития личности ребенка, а следовательно, и обеспечивающей это развитие познавательной мотивации, все же уступала первостепенной значимости физического развития организма и обеспечивающей его витальной мотивации. Лишь после прохождения пубертата, подтверждающего завершение формирования основных биологических функций организма и его принципиальную готовность к взрослой жизни, социальная значимость познавательной мотивации прочно занимает лидирующее место [13].

В этой связи показательным фактом, еще раз подтверждающим обоснованность использования термина «ранняя юность цивилизации» применительно к эпохе XV века, служит изобретение книгопечатания Иоганном Гутенбергом, всего лишь несколькими годами позже создания ван Эйком Гентского алтаря. Примечательно, что местом, где была создана первая в Европе печатная книга — знаменитая

«Библия» Гутенберга — стал родной город мастера, Майнц, расположенный в непосредственной близости к условной границе северного очага цивилизации. Появление печатных книг сыграло колоссальную роль в распространении образования. Уже в начале второй половины XV века типографии возникли практически во всех странах Западной и Южной Европы [1; 20]. До конца века было выпущено несколько миллионов экземпляров книг и создано более тысячи типографий. Среди них были и небольшие переносные предприятия, и знаменитое венецианское издательство Альда Мануция, не только выпускавшее книги всех видов — от роскошных фолиантов до недорогих изданий привычного нам формата, — но и ставшего своеобразным «лагерем беженцев» для образованных греков, спасавшихся в Венеции после разгрома Константинополя турками в 1453 году. Вскоре стоимость книг упала в несколько раз, а их массовое производство позволило не только утолить информационный голод в школах и университетах, но и родило крылатое выражение: «Книгопечатание — сестра муз» [2]. Таким образом, к концу XV века сложились условия для ускоренного развития цивилизации в приближающуюся эпоху ее «классической» юности, соотносимой с 17–19-летним возрастом в жизни человека.

Литература

1. **Варбанец Н. В.** Йоханн Гутенберг и начало книгопечатания в Европе: опыт нового прочтения материала. М.: Книга, 1980, 303 с.
2. **Владимиров Л. И.** Всеобщая история книги. М.: Книга, 1988. 312 с.
3. Всемирная история: Начало возрождения. Минск: Харвест, 2000. 592 с.
4. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 611 с.
5. **Гомбрих Э.** История искусства. М.: Искусство – XXI век, 2017. 688 с.
6. **Гомбрих Э.** Символические образы. Очерки по искусству Возрождения. М.: Алетейя, 2017. 408 с.
7. **Де Коммин Ф.** Мемуары. М.: Наука, 1986, 496 с.
8. **Кёнигсбергер Г.** Средневековая Европа, 400–1500 годы. М.: Весь Мир, 2001. 384 с.
9. **Кон И. С.** Дружба. М.: Прогресс, 1987. 352 с.
10. **Кон И. С.** Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
11. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 651 с.
12. **Рыжов Б. Н.** Системная структура личности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 5–11.
13. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
14. **Успенский Б. А.** Гентский алтарь Яна ван Эйка. М.: РИП-холдинг, 2013, 328 с.
15. **Хейзинга Й.** Осень Средневековья. СПб.: Изд-во Лимбаха, 2013. 768 с.
16. **Якобсон П. М.** Чувства, их развитие и воспитание. М.: Знание, 1976. 64 с.

17. **Borchert T. H.** Van Eyck to Durer: The Influence of Early Netherlandish Painting on European Art, 1430–1530. London: Thames & Hudson, 2011, 552 p.
18. **Campbell L., Van der Stock J.** Rogier van der Weyden: 1400–1464: Master of Passions. Leuven: Antique Collectors Club Limited, 2009. 592 p.
19. **Carmichael A.** Diseases of the Renaissance and Early Modern Europe // The Cambridge World History of Human Disease / K. Kiple (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 279–287.
20. **Childress D.** Johannes Gutenberg and the Printing Press. Minneapolis: Twenty-First Century Books, 2008. 161 p.
21. **Harbison C.** Jan van Eyck: The Play of Realism. Second Updated and Expanded Edition. London: Reaktion Books, 2012. 272 p.
22. **Nash S.** Northern Renaissance Art // Oxford History of Art. Oxford: Oxford University Press, 2008. 384 p.
23. **Thuerlemann F.** Robert Campin: A Monographic Study with Critical Catalogue. Munchen; N. Y.: Prestel, 2002. 396 p.

THE PSYCHOLOGICAL AGE OF CIVILIZATION: XV Century, the North Renaissance

B. N. Ryzhov,
MCU, Moscow

The article is the continuation of the publication cycle devoted to system periodization of development of European civilization and the comparison of the stages of its development to the corresponding periods of a person's life. The beginning of this research published in № 14–24 of the journal «Systems psychology and sociology» includes the description of analogies between the psychological development of a child from birth up to the age of 13–14 and the development of European civilization from the fifth to the beginning of the fifteenth centuries. The present part of the work is devoted to the next stage of onto- and phylogenetic development aimed to describe the analogy between the psychological characteristics of the early adolescence age and the main features in the art and culture of the early Northern Renaissance epoch in Flanders, when it was the center of the Northern seat of European civilization at that time.

In this regard the characteristics of emotional and personal development at the age of 15–16 are given, when a sense of beauty appears and the discovery of «Self» comes, but this kind of «Self» becomes more holistic and it has some certain realistic features. While recognizing the revolutionary nature of these changes, indicating the end of the childhood and the beginning of the youth era, there is a fundamental similarity in the revolutionary processes taking place in the XV century in Flemish art, where the famous Ghent altar has become a peculiar manifesto of the epoch. That was the first time for the art of Western Europe when at the same time the perception with admiration for the beauty of some images changes to displaying heightened interest in the sensual reality of others, that just what young people do.

At the same time, the youthful desire for truthfulness and self-knowledge was reflected in the genre of realistic portrait arising in the first half of the XV century. The art of portrait has passed only a few decades from the first almost photographic paintings by Jan van Eyck, whose works have been marked with one peculiar feature, — the artist tried to highlighted a social status of a person depicted in the paintings, to Rogier van der Weiden's works, in the best of which there is an attempt to emphasise a psychological world of a person depicted in the paintings.

Finally, the comparison of the rapidly growing cognitive activity in early youth together with the information revolution that followed the invention of printing in the middle of the XV century is an additional confirmation that clarifies the psychological congruence of the considered epochs of life of a person and civilization.

Keywords: system periodization of development; systems psychology; psychological age of civilization; seats of European civilization; early adolescence; Jan van Eyck; Rogier van der Weyden; the invention of printing.

For citation: Ryzhov B. N. The psychological age of civilization (the continuation: XV century) // Systems psychology and sociology. 2018. № 1 (25). P. 55–66.

References

1. **Varbanets N. V.** Johann Gutenberg and the beginning of printing in Europe: the experience of a new reading. M.: Book, 1980. 303 p.
2. **Vladimirov L. I.** The general history of a book. M.: Book, 1988. 312 p.
3. World history: the beginning of the Renaissance. Minsk: Harvest, 2000. 592 p.
4. **Vygotsky L. S.** Educational psychology. M.: AST, 2005. 611 p.
5. **Gombrich E.** History of art. M.: Art-XXI century, 2017. 688 p.
6. **Gombrich E.** Symbolic images. Essays on the art of Revival. M.: Aleteya, 2017. 408 p.
7. **De Commynes Ph.** Memoirs. Moscow: Nauka, 1986, 496 p.
8. **Koenigsberger G.** Medieval Europe, 400–1500. M.: The Whole World, 2001. 384 p.
9. **Kon I. S.** Friendship. M.: Progress, 1987. 352 p.
10. **Kon I. S.** Psychology of early adolescence. M.: Enlightenment, 1989. 256 p.
11. The psychology of a person from birth to death. Psychological Atlas of a person / ed. by A. A. Reina. SPb.: Prime-Euroznak, 2007. 651 p.
12. **Ryzhov B. N.** The system structure of personality // System psychology and sociology, 2017, № 3 (23). P. 5–11.
13. **Ryzhov B. N.** Systems psychology. 2nd ed. M.: T8 Publishing technologies, 2017, 356 p.
14. **Uspensky B. A.** Ghent altar by Jan van Eyck. M.: RIP-holding, 2013. 328 p.
15. **Huizinga Y.** The Autumn of the Middle Ages. SPb.: Ed. Limbach, 2013. 768 p.
16. **Jacobson P. M.** Feelings, their development and education. M.: Znanie, 1976. 64 p.
17. **Borchert T. H.** Van Eyck to Durer: The Influence of Early Netherlandish Painting on European Art, 1430–1530. London: Thames & Hudson, 2011. 552 p.
18. **Campbell L., Van der Stock J.** Rogier van der Weyden: 1400–1464: Master of Passions. Leuven: Antique Collectors Club Limited, 2009. 592 p.
19. **Carmichael A.** Diseases of the Renaissance and Early Modern Europe // The Cambridge World History of Human Disease / K. Kiple (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 279–287.
20. **Childress D.** Johannes Gutenberg and the Printing Press. Minneapolis: Twenty-First Century Books, 2008. 161 p.
21. **Harbison C.** Jan van Eyck: The Play of Realism. Second Updated and Expanded Edition. London: Reaktion Books, 2012. 272 p.
22. **Nash S.** Northern Renaissance Art // Oxford History of Art. Oxford: Oxford University Press, 2008. 384 p.
23. **Thuerlemann F.** Robert Campin: A Monographic Study with Critical Catalogue. Munchen; N. Y.: Prestel, 2002. 396 p.

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

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

Статья посвящена рассмотрению психологической мысли в России в XVIII веке, внесшей свой вклад в становление базисных идей о человеческих потенциальных возможностях, в систему представлений о его труде и борьбе. В статье рассматриваются исторические условия, ставшие своего рода предпосылками для развития психологической мысли в XVIII столетии, а именно: новый экономический подъем, который испытала Россия в самом начале XVIII века, ее военные победы и завоевания, значительные достижения в социальной сфере, активная деятельность Петра I и его окружения, способствовавшая проявлению инициативности и уникальности склада ума человека того времени, его желанию участвовать в исторических преобразованиях страны и государства. Рассматриваются новые представления о труде как о необходимом и жизненно важном занятии человека. Отмечается, что эпоха Просвещения становится для человека временем проверки своих потенциальных возможностей, умения бороться и выстраивать собственный жизненный путь. В XVIII веке формируется образ человека, способного даже поменять судьбу благодаря своему профессиональному мастерству и добродетельному характеру. Профессиональные знания и умения, выстраивание взаимоотношений с окружающими делают человека заметным в общественной жизни. Показано, что такие изменения поднимали на новый уровень психологическую мысль того времени, представлявшую человека, его потенциальные возможности, борьбу и труд как особого рода достижения. Изменения коснулись отношения к человеческому телу, которое перестает восприниматься как греховное, а наоборот, рассматривается как заслуживающее внимания. Многообразно описывается внутренний мир (психика) как самоценный и богатый по своему содержанию. Рассуждая о человеке, просветители верили в усовершенствование естества, преображение его натуры. Остаются в сфере просветительских интересов представления психологической мысли предыдущих времен (Древней Руси, Московского царства), прежде всего кардиогностической психологии, рассуждающей о «сердечности» и чувствах человека. Однако при этом подчеркивается и его рациональность, способность к высоте «умственного полета». В представлениях философствующих психологов XVIII века, у человека появляется возможность самостоятельно решать психологические проблемы своего существования. Осуществлять это можно было не только посредством «событийного» обучения и воспитания, но и путем восхождения в соответствии с каждым возрастным этапом к человеческому в себе, поднимаясь на высокие ступени совершенствования, самовоспитания своего нрава и профессионального мастерства. Человек представлялся философствующим психологам эпохи Просвещения вольным по своему естеству, способным посредством науки и искусства осмыслить предлагаемые обстоятельства и свое поведение, ориентированное на достижение индивидуального благополучия. В психологическую мысль активно проникают идеи философии «истинного блаженства», позволяющие видеть человека счастливым, готовым бороться за самостоятельное жизнеосуществление. Борьба определялась как своего рода благо в жизни человека, реализующего собственные потенциальные возможности. Особый интерес вызывало познание смыслов и проявлений борьбы, выделение сущностного в ее содержании. Психологическая мысль XVIII века, кристаллизовавшая идеи о человеке, его потенциальных возможностях, труде и борьбе, может быть рассмотрена как основа для дальнейшего развития российской психологии, выделения присущей ей системы базовых понятий и концептов. Взгляды и теории, предложенные психологической мыслью XVIII века, заслуживают рассмотрения и систематизации в ходе исследования истоков и первооснов отечественной психологии.

В статье применяется метод историко-психологической реконструкции и сопутствующий ему прием психологической интерпретации, позволяющие воссоздать ряд идей, ставших значимыми для отечественной психологической мысли.

Ключевые слова: человек; естество; потенциальные возможности; принцип совершенствования; философия «истинного блаженства»; обучение; ремесло; профессия; борьба; труд; кардиогностическая психология.

Для цитаты: Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в России в XVIII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 67–87.

Введение

Отечественная психологическая мысль еще не составила полное представление о своей истории. Она постоянно находится в поиске первооснов, тех идей, которые бы позволили сформировать системное знание о ней как о «самостоятельной и оригинальной» части мировой науки, «отразившей особенности национального исторического пути» [28: с. 164]. Существенной вехой на пути становления отечественной мысли стало XVIII столетие (эпоха Просвещения), создавшее новое видение человека, его потенциальных возможностей, активного участия в труде и борьбе за жизненное самоосуществление. Эпоха Просвещения способствовала продолжению «эволюции системных характеристик формирования психологического знания», доставшихся ей в наследство со времен других эпох, сформировало психологический тезаурус, позволявший определять важные для науки зоны дальнейшего роста [27: с. 5]. Здесь и далее мы используем термин «история психологической мысли» в контексте идей, предложенных Б. Н. Рыжовым [29].

Исторические предпосылки и условия развития отечественной психологической мысли в XVIII столетии

В XVIII столетии, а именно в самом его начале — точке водораздела истории России, когда ушли в архаичное прошлое Древняя Русь и Московия — Московское царство, — формируются новые представления о человеке, труде и тех профессиях, которые оказались востребованными в то время, способах его борьбы в реализации своих потенциальных способностей.

В XVIII столетии Россия преобразилась: подъем промышленности, мощной социальной разновекторной активности, творческого индивидуального и коллективного вдохновения — характерные черты того времени. Петровские «флотилии мыслей и действий» увлекли Россию в «вековой поход», обеспечивший ей новое место в мировой истории, изменили сам существовавший ранее миропорядок.

В этих «вековых походных условиях» обнаружилось, что творческое и вдохновенное, т. е. то, что наполняет свежими идеями паруса петровских «флотилий мыслей и действий», нуждается в конкретном и осязаемом, а именно в развитом «имперском хозяйстве» [3: с. 359–400, 634–678; 8; 14: с. 136–171]. Поэтому неудивительно, что активно стала развиваться черная и цветная металлургия. На мировом рынке Россия стала основным поставщиком железа и меди, равно как и поставщиком большого перечня разнообразной продукции из данных материалов. Большие изменения произошли в сфере легкой промышленности. На российских мануфактурах выпускалась парусина, полотно, шерстяные ткани, шелка. Быстро росло производство красок, сахара, мыла, фарфора, юфти (кожи).

Однако даже при наличии мощных станков на больших производствах многие операции остались ручными, осуществлялось разделение труда и освоение узкой специализации. Постоянно требовалось обучение вновь поступающих на производство профессиональным операциям, тем основным умениям, которые были необходимы. Оказались востребованы такие специалисты, которые были способны и готовы обучать различным трудовым навыкам работавших на мануфактурах ремесленников. Требовался также профессиональный подбор мастеровых и тех умельцев, которые могли организовать как их работу, так и производство в целом.

Сам Петр I выбирал сподвижников не по сословному признаку, а по индивидуальным способностям, талантам и ручной умелости, в том числе из купцов, мастеровых, ремесленников. Молодой царь обращал внимание на проявление инициативности, на уникальность склада ума человека, его трудовой энтузиазм, самостоятельность в делах, желание постигать новое. Иными словами, царь поощрял у своего окружения проявления «сверхнормативной профессиональной активности» [5: с. 369], позволяющей реализовать человеку свои потенциальные способности, раскрыть имеющиеся таланты в постоянно меняющихся условиях.

В таком известном философско-психологическом источнике Петровской эпохи, как «Юности честное зерцало», являвшемся

настойной книгой всех молодых людей того времени, — «лучшем нравочении», где все можно было «без изъятия читать и силу их познавать полезно» [34: с. 8; 35: с. 137], поднимаются проблемы трудового воспитания и реализации человеком своих способностей в предполагаемой профессии [38: с. 3–62 и др.], благодаря которой он мог быть полезен своему отечеству. Каждый должен был начать себя проявлять — бороться и трудиться — и не обращать внимания на свое происхождение.

В XVIII столетии труд и производство становятся своего рода идеалом цивилизации [29: с. 60]. Труд — не зазорное дело, он основополагающее занятие человека в петровское время. Сам Петр I владел многими ремеслами (профессиями) на высоком уровне (плотник, столяр, моряк, даже лекарь в узком кругу единомышленников, поскольку за границей он посещал лекции в Медицинской академии, военачальник, военный стратег и др.). Стремление человека к знаниям царем приветствуется, а владение рядом профессий для тех, кто его окружает и разделяет его мировоззренческие представления, считается необходимым. «Царь непрерывно в движении — в делах и увеселениях: устраивает смотры, военные игры, готовит и запускает фейерверки, строит корабли, испытывает новые суда и пушки, учится у инженеров, артиллеристов, математиков, плотников, берет... книги, выписывает их из-за границы» [1: с. 238]. Психологически молодой царь может быть описан с позиций его неподдельного интереса к труду и практическому занятию ремеслами, его высокой мотивации к обучению и приобретению профессиональных знаний.

Петр I, побывав за границей, пообщавшись с крупными учеными, среди которых, например, будущий «петровский академик» Христиан фон Вольф [22: с. 20], прекрасно понимал необходимость создания в России научных и образовательных центров, способных обеспечить профессиональными кадрами запросы растущей экономики. Требовались специалисты в области металлургии, сельского хозяйства, торговли, мореплавания, текстильной промышленности, военного дела и просветительской работы среди населения. Сфера образования должна была стать

профессионально ориентированной, поэтому, например, в 1701 году открывается школа математических и навигационных наук, техническое училище широкого профиля, готовятся специалисты по артиллерии, мореплаванию, геодезии, картографии и др.) [3: с. 387; 32: с. 150; 14: с. 71–72; 18: с. 45]. По распоряжению царя открываются первые светские низшие и средние навигационные, артиллерийские, медицинские, инженерные ремесленные, «корабельных мастеров» училища. Городское население обучалось в цифирных (арифметических), а дети церковнослужителей и солдат — в епархиальных и гарнизонных школах. Такие школы и училища были ориентированы на решение насущных вопросов подготовки необходимых специалистов. Целевой установкой образования в таких учебных заведениях была ориентация на социокультурную технологию передачи знаний, формирования конкретных умений и развития профессиональных навыков, на обобщенные способы практических действий, способствующих дальнейшей трудовой деятельности человека. Для полноценной подготовки специалиста требовалась широкая гуманитарная база, создающая основу формирования целостного мировоззрения у человека, проходившего обучение, реализующего свои потенциальные возможности и способности. Такую задачу еще предстояло решить. И первым шагом на этом пути стало открытие в 1715 году в Петербурге на базе навигационной школы Морской академии для подготовки практических специалистов в области морского дела [3: с. 387]. Активизируется учебно-издательская деятельность: выпускаются буквари, учебные пособия, курсы лекций, составленные как российскими авторами, так и переведенные с разных европейских языков [3: с. 387; 22: с. 299–349]. Бурная издательская деятельность на основе просветительских идей давала новые импульсы для развития и психологического знания [13: с. 230–231].

Значительной в вопросах образования и просвещения стала «писательская деятельность, способствующая раскрытию нового взгляда на мир и взаимоотношения с этим миром человека, его «сердцеведческие»,

«душеведческие», т. е. психологические, проблемы. В газетах и журналах, выпускающихся в учебных заведениях, корреспондентами, авторами и редакторами выступают сами обучающиеся, чему способствовала петровская социокультурная технология передачи и формирования новых знаний.

Петр I понимает главное: система образования будет плодотворно функционировать только в том случае, если обеспечить подготовку педагогов — профессиональных наставников, которые смогут в свою очередь обучить тех, кто на следующем этапе придет уже в учебные классы, чтобы учить самих мастеровых. Педагогов для таких учителей-наставников необходимо было готовить в самой России, и процесс этот должен быть постоянным. Возникает проект создания академии, которая соединила бы в себе учебный и научный центр. Царь консультировался по этому вопросу с мировыми светилами — философами и организаторами университетского образования в Западной Европе Христианом фон Вольфом и Готфридом Лейбницем [22: с. 20], а также советовался со своими сподвижниками Я. В. Брюсом — автором «Геометрии» и «Брюсова календаря» [20: с. 288] — и В. Н. Татищевым, создавшим впоследствии «Российскую географию» и «Российскую историю» [20: с. 352–353]).

В соответствии с замыслом Петра I, в 1725 году была основана Петербургская академия наук с университетом и гимназией [3: с. 388]. Придя обучаться в гимназию, можно было в конечном итоге стать ученым, профессионально заниматься научной деятельностью «во славу России». Одним из таких ученых, окончивших здесь курс обучения, стал известный философ, поэт, дипломат и психолог, академик А. Д. Кантемир.

В 1731 году открылся Сухопутный шляхетский корпус — «рыцарская академия» для подготовки «дворянских недорослей к военной и светской службе» [14: с. 71–72; 32: с. 151]. Обучение здесь прошли крупные деятели отечественного просвещения — А. П. Сумароков, М. М. Херасков, Я. Б. Княжнин и др., — способствовавшие развитию психологической мысли в России.

В 1755 году был открыт Московский университет [3: с. 400; 14: с. 73; 18: с. 46–48], где готовились «профессиональные кадры»,

проявившие себя в гуманитарных, естественнонаучных и технических областях государственного строительства и возшла звезда русского гения — М. В. Ломоносова.

В 1764 году в Петербурге учреждается Императорское воспитательное общество благородных девиц, расположившееся первоначально в Воскресенском девичьем Смольном монастыре. Это другой монастырь, учрежденный Николаем I в 1848 году, — первое государственное женское заведение закрытого типа, получившее известность как Смольный институт благородных девиц [4: с. 23–24; 14: с. 72]. Открытие учебного заведения для девочек стало продолжением наказа Петра I, данного им в свое время монастырям, а именно: воспитывать не только мальчиков, но и девочек, обучая последних грамоте, «сверх того пряже и шитью» (цит. по: [4: с. 13]), т. е. конкретным профессиональным навыкам. В Институте благородных девиц девушек уже обучают иностранным языкам, словесности, географии и истории, рисованию и музыке, этикету, светским манерам, а также рукоделию и домоводству. Выпускницы должны были стать представительницами «новой породы» людей, а полученное ими образование на основе морально-нравственных принципов должно было способствовать распространению лучших социокультурных традиций воспитания и обучения, реализации себя «в мире отношений и духовного преобразования». Ряд выпускниц избирались в качестве фрейлин, исполняя свои «профессиональные» обязанности при императорском дворе. В целом Воспитательное общество благородных девиц внесло свой вклад в становление педагогического образования в России, в становление самой профессии педагога в эпоху Просвещения. Выпускницы Смольного и открытых по его образцу таких же губернских институтов не только воспитывали и учили собственных детей, но и служили гувернантками, внося свой вклад в просвещение подрастающего поколения. В 1783 году в Петербурге открывается Медико-хирургический институт для профессиональной подготовки медиков, ставший своего рода продолжением медицинских и аптекарских школ предыдущих времен. С позиций естественнонаучного подхода, столь любимого Петром I, стал формироваться и новый взгляд на телесно-физические возможности человека.

Начертанный Петром план создания полноценной системы образования в России был исполнен. М. В. Ломоносов, воспевая «премудрого российского героя» (Петра I), отметит, что он среди «военных бурь открыл всем науки и мир своими деяниями удивил» [15: с. 182]. Сам Петр I становится идеалом, человеком-борцом, на которого хотят быть похожи все деятельные натуры того времени.

Русский царь любил самолично устраивать экзамены и проверять подготовленность к выполнению тех или иных профессиональных обязанностей у всех, кто попадал в «круг вращения» интересов русского царя. Он являлся сторонником интерактивного метода профессионального обучения, когда учащийся (спудей — студент) активно участвует в процессе обучения, сотрудничает и взаимодействует с наставником, выявляет свой интерес к рассматриваемому предмету или явлению, обнаруживает познавательную активность, оказывается готовым в любой момент на практике показать свои достижения.

Под стать петровскому отношению к труду и профессиональному образованию создавался и психологический алгоритм действия: распространялись сказки, значимые для человека, желающего изменить что-либо в своей судьбе. Так, например, в сказке «Гистория о российском матросе Василии Кориотском и о прекрасной королевне Ираклии Флорентийской земли» [2: с. 517–530] главный герой всем «своею службой полюбился», за что «пожаловали его сверх мерь», о нем великая слава «пошла за его науку и услугу, понеже он знал в науках матросских вельми остро...» [2: с. 517–518]. Василий Кориотский обретает счастье, прекрасную королеву благодаря своему добродетельному характеру («нраву доброму»), профессиональному мастерству, социальному творчеству и умелой борьбе. Такие сказки создавали у слушателей представление о возможных изменениях в собственной судьбе в том случае, если бороться и учиться, овладеть профессией и стать полезным обществу, точно так же, как это сделал главный герой повествования.

«Запрос» общества к индивиду, его природным возможностям становится адекватным тем профессиональным навыкам, благодаря которым он показывает себя полезным ему

(обществу). Человек и профессия становятся «слитны», что стало следующим шагом в понимании предназначения и развития потенциальных возможностей индивида по сравнению с предыдущими эпохами (Древней Русью и Московским царством).

Эпоха Просвещения становится временем своеобразной проверки человеком своих природных возможностей, умения бороться и выстраивать свою судьбу.

Отметим, что истоки современной психологической мысли относительно профессионального воспитания и образования уходят своими корнями в эпоху Просвещения, привнесшую с собой большое разнообразие в жизнь общества, подарившую надежду на возможные «изменения в природе человека», совершенствование его нрава («натурь»; «и всяко естество человеческое» [37: л. 227 об.]). Цениться стал человек, умеющий активно бороться по собственному «почину», готовый к выполнению самых важных задач своего времени.

Идеи петровского и постпетровского времени как ответ на запросы «меняющихся времен» (экономический и политический рост) стали своего рода основанием для развития психологической мысли в России в эпоху Просвещения, развернувшей свою рефлексию по отношению к человеку, его потенциальным возможностям, проявлению в борьбе и труде, стремящемуся к обучению и овладению профессиями.

В. Н. Татищев и А. Д. Кантемир о человеке, его профессии и «обустройстве жизни»

Формирование нового представления о человеке потребовало определенных усилий со стороны заинтересованного в нем ближнего окружения Петра I и его соратников в вопросах просвещения — «ученой дружины». Одними из таковых являлись В. Н. Татищев, с которым царь-реформатор советовался по поводу открытия высшего учебного заведения в России [18: с. 30–31], и академик, дипломат А. Д. Кантемир, еще отроком сопровождавший Петра I в одном из военных походов. Они были одними из первых, не носивших клубок авторов,

кто явственно заявил об имеющихся у них психологических взглядах. Вспомним, что при предшественниках Петра — Федоре III и царевне Софье — выступать с собственным психологическим мнением, рассуждать на тему души человеческой светскому автору было крайне опасно. Подобного рода выступление или обсуждение его в «кружке» единомышленников считалось «ересью» [7: с. 92; 9: с. 3–59; 31: с. 5–248, 274].

В соответствии с возникающими в Петровскую эпоху задачами становления нового человека к проблемам психологической мысли обратился *Василий Никитич Татищев* (1686–1750) [6: с. 28; 7: с. 84–88; 22: с. 240–244; 31: с. 272–286; 39: с. 234–236].

Будучи сподвижником Петра во многих его начинаниях, сам он владел иностранными языками, был обучен многим профессиям, благодаря которым мог составить географическую карту и карту укрепленной местности для артиллеристского расчета, вести дипломатический разговор, администрировать горное предприятие и завод; он ученый-историк и экономист, философствующий психолог. Все в жизни Татищева соответствовало эпохе: стараясь поспевать за быстро меняющимися экономическими и историческими условиями, он — истинный человек петровского времени — смог проявить разные стороны своих потенциальных возможностей и имевшихся талантов, особенно если это касалось освоения новых умений, знаний, нужных эпохе профессий.

Так, Татищев как драгунский, а затем артиллерийский офицер был участником Северной войны (сражался под Нарвой и Полтавой), турецкой кампании, служил в Берг-коллегии советником, главным управителем уральских и сибирских заводов, руководил Оренбургской экспедицией, являлся «начальником» Башкирского края, астраханским губернатором и правителем калмыков.

Событийный серпантин жизненного пути Татищева вполне объясняется законом петровского времени, когда благодаря потенциальным возможностям, личным борцовским способностям у человека появлялась возможность проявить себя и достичь многих высот. Татищев сумел реализовать многие свои дарования

как в плане «ручных» умений, так и умственных достижений, поэтому он был уверен, что каждый индивид способен рассматривать проблемы своей жизни на определенном возрастном этапе, обучаясь и восходя к человеческому в себе, к высоким ступеням усвершенствования своего нрава («естества»), борцовского искусства и профессионального мастерства.

Вольный «татищевский» человек, благодаря изученным наукам и постигнутому искусству, способен осмысливать вещи и явления окружающего мира, обстоятельства и деяния других людей, преодолевать свой страх и горести своим великодушием, что в дальнейшем становится основой его благополучной жизни [6: с. 28; 35: с. 83–84, 121].

Сам Татищев был уверен, что еще до выбора основной профессии молодой человек должен постичь гражданские и воинские законы своего отечества, поэтому, когда он определится с делом своей жизни, то уже будет иметь подготовленную профессионально-ориентированную базу знаний [34: с. 10; 35: с. 138]. На этом просветитель настаивает: в сочинении «Духовная моему сыну» он, переживая за будущее своего дитяти, надеется, что он станет достойным сыном Отечества [34: с. 1–34; 35: с. 133–145].

Татищев, будучи заинтересованным в совершенствовании человеческой природы, составил свою классификацию тех родов занятий, которые становятся основанием профессиональной деятельности [33: с. 76–85]. Считается, что именно Татищеву принадлежит высказывание, своего рода философско-психологическая миниатюра: «Ученье — свет, а неучение — тьма» [33: с. 35].

Свои взгляды относительно потенциальных возможностей человека, его борьбы и необходимости труда он изложил в крупной работе «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733). В этой работе 120 вопросов — важных философско-психологических и педагогических проблем, которые поднял автор, понимая их значимость для образования человека своего времени. «Разговор» пользовался большим спросом у просвещенных людей, поэтому с самого произведения делали списки, а в 1887 году исследователь творчества русского просветителя Н. А. Попов

издал эту объемную монографию [33]. Татищевская работа — это своего рода энциклопедия психологического знания эпохи раннего Просвещения.

Татищев среди «нужных» наук-занятий в своем философско-психологическом трактате выделил следующие: речение, домоводство, медицину, нравоучение, законоучение, навыки самообороны («нужно обучаться оружием себя... оборонять, зане сей стан особливо для обороны отечества и отвращения общего вреда устроен») [33: с. 78]. «Полезными» науками русский просветитель считал грамматику, риторику, математику, механику, физику (естествоиспытание), химию, иностранные языки, астрономию и др.

Говорил Татищев и о других родах занятий, способствующих формированию профессиональных навыков, необходимых «по случаю» далеко не каждому человеку, а именно о навыках «танцования», рисования, стихосложения, вольтежирования («навык садиться на лошадь»). Занятия алхимией, хиромантией, физиогномикой, колдовством и др. Татищев вообще относил к «тщетным» и даже «вредительным». В то же время пнеуматология (психологические знания) Татищевым особо приветствовалась, поскольку сообщала нужные сведения о человеке и его натуре, естестве. Татищев писал: «И последнее нужное человеку о спокойности души паче всего прилежать, дабы в жизни непотребными и вредительными от необузданной воли попечения не отягощать...» [33: с. 78]. Прилежным познанием себя, по мнению Татищева, человек может достичь «спокойности души», а именно того, что станет основанием «философии истинного блаженства» (А. Д. Кантемир).

В целом такой подход к выделению основных родов профессиональных занятий и «главной науки», «чтоб человек мог себя познать» [33: с. 2], обосновывается сугубо практико-ориентированной деятельностью и интерактивным методом профессионального обучения, приветствовавшимися во времена царя-труженика Петра I.

Татищев понимает, что профессиональное обучение должно иметь свой резерв времени, поскольку «по естеству все дела человеческие сначала никогда в совершенство приведены

быть не могут, но требуют от времени до времени исправления, дополнки и пременения...» [35: с. 395]. Человек как мастер, знающий свое ремесло, должен пройти все стадии в своем профессиональном совершенствовании.

Русский просветитель выступал за успешное сочетание обучения грамотности и профессиональным знаниям. Свои идеи он стремился воплощать в жизнь в бытность свою главным управителем уральских и сибирских заводов и организовывал школы для рабочих, реализуя петровские идеи о формировании «нового» человека.

Татищев также признавал тот факт, что наука постоянно развивается, следовательно, человеку необходимо учиться на протяжении всей своей жизни. Он был последователен в понимании необходимости подготовки национальных кадров в высшей школе, учитывал военные интересы государства и необходимость нравственного просвещения народа. Татищев настаивал на необходимости образования всех слоев населения, он — один из первых, кто говорил о необходимости женского образования. Иными словами, настаивал на создании условий для реализации человеком себя в жизни.

В своих изысканиях относительно человека и его профессий Татищев исходит из одного очень важного постулата, который он формулирует в небольшой своей работе «Представление о купечестве и ремеслах» (1748) следующим образом: «Всем искусным в гражданстве известно, что всякой области богатство, сила и честь происходит единственно от прилежности народа к рукоделиям и доброго состояния купечества» [35: с. 392]. Татищев составляет «инструкцию», когда и каким ремеслам учить крестьянских детей, обращая внимание на их возраст, т. е. учитывая их потенциальные возможности. Он видит необходимость в обучении их грамоте и разнообразным прикладным искусствам. Составляет требования к профессиональным обязанностям купца, камергера, повара, кучера, прачки, истопника и др. [35: с. 392–401; 414–415].

Татищев в своих изысканиях фактически занимался профессиографированием, описывая востребованные в петровской России профессии; он соотносил их с теми качествами работника,

которые были профессионально необходимы и соответствовали возрасту. Поэтому можно сказать, что Татищев самым серьезным образом подошел к профессиональной подготовке и соответствующему обучению человека, поиску реализации им своих потенциальных возможностей в труде и борьбе.

Другой член «ученой дружины» Петра I, активно воплощавший его указы и идеи, — *Антиох Дмитриевич Кантемир* (1708–1744) [6: с. 28; 7: с. 88–92; 31: с. 286–295; 39: с. 216–220]. Он имел «острый взор для замечания тайных сгибов человеческого сердца и легкое перо для описания своих замечаний» [11: с. 105]. Историк русской культуры Л. А. Черная, раздвигая горизонт понимания уникальности мировоззренческой позиции этого русского просветителя, пишет следующее: «Стремление выработать свое личное понимание жизни и человека, присутствие Антиоху Кантемиру, и позволяет говорить о внутреннем источнике его гуманизма. Кантемир шел от познания самого себя, от самоанализа. Но было и внешнее влияние на формирование поэта: отец, в прошлом молдавский господарь, оставивший ряд интересных сочинений; учителя и “ученая дружина” Петра I, куда он попал в юности, наконец, образованное окружение в Англии и Франции, где ему пришлось служить в качестве дипломата ряд лет» [39: с. 216].

Кантемир-ученый приходит к пониманию необходимости создания системной философско-психологической терминологии, позволяющей с требуемой для петровского времени четкостью описывать человека и феномены его существования, его потенциальные возможности, борьбу и труд.

Русский просветитель говорит о естестве человека и призывает к изменению его натуры. В знаменитых «Письмах о природе и человеке» (1741–1744), своего рода философско-психологическом трактате, Кантемир обращает внимание на разум и просвещение, мораль и нравственность как возможные «силы», приближающие человека к свободе, способствующие его борьбе за себя, свой потенциал и способности. Наряду с этим Кантемир видит в человеке неумность желаний («желания наши всегда бесконечны» [10: с. 21]) и потребностей, которые лучше всего реализовать, чтобы помочь индивиду найти «правильные

пути к истинному и совершенному спокойствию» [10: с. 22]. Основой спокойствия человека, по мнению Кантемира, служит добродетель («первое и твердое основание человеческого счастья» [10: с. 22]), реализация его способностей на общее благо (достижение успеха в выбранном деле). Становясь на путь совершенства, человек должен познать «премудрость сотворенного мира» [10: с. 27]. Человек, живущий без жажды познания, ограничен своей повседневностью, рутиной жизни, в то время как тот, кто «простирает далеко свои мысли», активно трудится, совершенствуя себя, проявляет свои потенциальные возможности.

Кантемир находит гармонию «течения» жизни и человеческого бытия. Познавая Божий мир, человек осознает смысл разнообразных явлений окружающей природы, разумность мироустройства и «опредмечивает» этот мир — активно преобразует его. Человек, по определению просветителя, отличается от остального животного мира, так как имеет душу и возможность проявить себя в мире. Человек способен обучаться, «распредмечивать» мир, изменять себя, а также воплощает в себе нечто новое, понимая глубину замыслов его Творца.

Кантемир в своем философско-психологическом трактате восторгается человеком, сотворенным по подобию Творца. Он говорит о «премудром сотворении» его тела, «хитро устроенным» для жизни в этом мире [10: с. 105], возможностями далеко проникающего ума того, кто «привык рассуждать и обо всем думать». В человеческой сущности просветитель различал «телесность» и «мыслительность», подчеркивая, что «ум имеет великую власть над телом» [10: с. 60].

Кантемир приходит к мысли о том, что человек благодаря уму и хитрости, своей способности к обучению, искусству «усмирять» и «отнимать силу» занял принадлежащее только ему «человеческое место».

Просветитель обращается к психологическим проблемам, рассматривая страсти, ум и их взаимовлияние друг на друга, волевые потенции человека. Обращенность к подобным проблемам служит показателем того интереса, который проявляли русские мыслители, «петровская интеллигенция» к психологии в эпоху Просвещения [31: с. 295].

По мнению Кантемира, человек целостен, он готов познавать себя, радоваться гармонии своего тела и души, становлению добродетельности и выбору своего дела для жизни, переживать внутреннее спокойствие и стремиться к счастью [10: с. 22]. Для Кантемира делом жизни становится создание основ философии истинного блаженства, где человек свободен от страстей, навязываемой ему чужой воли и от неумных потребностей. Философия истинного блаженства определяется как ряд системных положений в кантемировских взглядах на воспитание, обучение и профессиональную подготовку человека петровского и постпетровского времени, собственное обустройство им жизни.

В своих трудах и сочинениях Кантемир выступает за фундаментальное светское образование и профессиональную подготовку человека — своего современника, — позволяющую каждому честно выполнять свое призвание, реализовать свои способности, составить славу России. Русский просветитель, последователь идей Петра говорит о необходимой подготовке специалистов инженерного дела, профессиональных военных и ученых, а также тех, кто может обучать этим профессиям других.

В сфере профессионального образования Кантемир является сторонником формирования у человека познавательной мотивации к обучению, эмоционально-положительных оценок учения, развития социально значимых умений и навыков. Кантемир выступает за многофункциональные умения, позволяющие успешно адаптироваться к выполнению разнообразных взаимосвязанных профессиональных видов деятельности.

Активная творческая деятельность Татищева и Кантемира, уделивших столь пристальное внимание психологии, представляет собой существенный вклад в необходимое понимание человеческой природы (его «естества»), в том числе профессионального выбора и соответствующей подготовки. Они обозначили круг представлений о самой возможности для человека быть счастливым, наслаждаться истинным блаженством, уметь бороться за собственное обустройство жизни.

М. В. Ломоносов о воспитанном и просвещенном человеке

Михайло Васильевич Ломоносов (1711–1765) выступил активным продолжателем петровских идей; за все приложенные усилия в сфере науки и ее пропаганды его можно так же, как и Татищева с Кантемиром, причислить к «ученой дружине» Петра I [3: с. 398–400; 12; 13: с. 232; 22: с. 29–51, 174–175, 230–233; 31: с. 295–326]. Он уделил должное внимание проблеме взаимосвязи психологии и педагогики в целях наиболее рациональной организации воспитания и обучения человека [19: с. 11] Идеи Ломоносова, особенно материалистические, «оказали огромное влияние на формирование мировоззрения и психологических взглядов многих видных его современников и преемников» [13: с. 232]. Продолжая развивать петровское наследие, он стал одним из основателей крупной профессиональной школы — Московского университета (1755), ставшего *alma mater* для многих механиков, химиков, физиков, математиков, историков и литераторов — целых поколений «новых» людей. В этой профессиональной школе обучался и, вероятно, слушал лекции Ломоносова, а затем продолжил научные традиции, заложенные им, Я. П. Козельский, крупный российский просветитель второй половины XVIII века, философствующий психолог, который впервые в истории отечественной психологической литературы стал использовать понятие «психология» [13: с. 232–233; 22: с. 60–63, 171–173, 175–177; 31: с. 346].

Ломоносов имел для своего времени прекрасное образование во многих областях науки, в том числе и в области психологического знания. Он был студентом Славяно-греко-латинской академии, где систематически читались курсы психологии, существовала психологическая традиция в подходе к обучению [13: с. 231; 31: с. 397]. В Марбургском университете, куда Ломоносов был отправлен для продолжения образования, он занимался на кафедре у светила европейской науки Христиана фон Вольфа. Отсюда глубокий интерес этого мыслителя к психологии человека, его потенциальным возможностям и способам взаимодействия с миром и обществом. Ломоносов владел психологической терминологией

и представлял психологические дефиниции. Тем не менее он не разделял мнение своего наставника о «врожденных» идеях у человека, настаивая, что последний сам реализует свои потенциальные возможности в ходе своего жизненного пути, активно «труждаясь» и борясь.

Психологические воззрения Ломоносова являются необходимой составной частью его философского и естественнонаучного мировоззрения, они сложились в ходе его собственной научной и практической деятельности благодаря своеобразному складу личности мыслителя, понимавшего и ценившего трудолюбие человека, свойственное и его натуре [12: с. 63].

В философско-психологической литературе Ломоносов традиционно представляется как мыслитель, который последовательно защищал линию материализма в естествознании и философии. Однако рассмотрение ломоносовского научного наследия позволяет видеть его также сторонником кардиогностической психологии («психологии сердца»), божественного идеала, идеи милосердия, составляющей важный круг представлений в воспитании и профессиональном обучении русского человека.

Занимаясь проблемами психологии речи, которые оказываются крайне важными для становления человека, решения последним вопросов «опредмечивания» и «распредмечивания» этого мира, Ломоносов выделяет понятие «стиль» («штиль») языка. Язык имеет свои особенности и задает свой стиль в описаниях явлений мира [9: с. 378]. Именно стиль языка способствует становлению возвышенного и героического в индивидуальном восприятии человеком себя и мира [16: с. 49–55], собственного борцовского опыта. По мнению ученого, «русский язык через употребление книг церковных по приличности имеет разные степени: высокой, посредственной и низкой. Сие происходит от трех родов речений российского языка» [16: с. 50]. Высокий стиль воссоздает образы и идеалы, востребованные в качестве образцов для человека в выборе им путей совершенствования, борьбы, труда и жизнеосуществления. Средним стилем можно описать его повседневность, сам быт, а низкий — служит своего рода

предостережением, чтобы не выпасть за пределы языковой культуры.

Ломоносов в своих поэтических произведениях создавал идеалы для самосовершенствования и профессионального становления человека как «добродетельного исполнителя своих должностей».

Психологические идеи Ломоносова проникнуты глубокой верой в огромные силы и творческие способности русского народа, убеждением в том, что труд человека определяет его ценность как гражданина своей страны, что «жизненные свойства» его развиваются под влиянием учения, образования, условий жизни и деятельности [13: с. 232].

Рассматривая природу — естество — человека, русский гений был уверен, что его можно открыто наблюдать. Наблюдать и описывать можно ощущения, мышление, память, волю, страсти человека. Сам Ломоносов имел определенный опыт наблюдений «нравов человеческих» (человеческих идеальных качеств), которые он изложил в своих трудах.

Ломоносов считает, что наблюдение за нравами человека возможно, если учитывать возраст; половые особенности («ибо мужеский пол к страстям удобнее склоняется и скорее оные оставляет, но женский пол, хотя и на оные еще и скоряе побуждается, однако весьма долго в них остается и с трудом оставляет»); привычки в поведении («ибо кто к чему привык, от того отворотить трудно»); уровень научной подготовки, образовательный ценз (образование в одной сфере «не возбуждает страсть» к другой); время и место проявлений человеческой индивидуальности [17: с. 168–169]. Знания о поведении и индивидуальных возможностях человека позволяют говорить о нем как о потенциальном борце, способном к саморазвитию, реализации себя в обществе.

Ломоносов серьезно подходит к организации процессов воспитания и обучения человека. На основе своих психолого-педагогических взглядов сам осуществлял в рамках сформированной им же системы профессионального образования подготовку талантливых молодых людей, тех, которые в будущем должны были служить Отчизне, бороться за нее. Его теоретические положения органично включались в социальную практику обучения

и воспитания — «выращивания новой породы людей», — овеянную романтизмом эпохи и философско-психологически осмысленную. Каждый будущий герой-патриот, борец должен восприниматься как индивидуальность, его взгляды должны логично быть развиты благодаря разнообразным средствам воспитания и профессионального обучения. Здесь берет свое начало «ломаносовский» идеальный человек с «благоприобретенными дарованиями», воспитанный, просвещенный и образованный, профессионально обученный, готовый отдать свои силы во славу Отечества.

Н. И. Новиков: «трудолюбивый человек красив своими внутренними качествами и поступками, он достойный гражданин»

В эпоху Просвещения, особенно в ее поздний период, все, что касалось потенциальных возможностей человека, открытых и описанных в это время его способностей и «должностей», затрагивало напрямую и профессию («промысел»), которой он хотел заниматься и благодаря которой он мог себя реализовать в жизни.

Не остался в стороне от важных вопросов эпохи и выдающийся деятель просвещения — Николай Иванович Новиков (1744–1818) [6: с. 29; 9: с. 60–140; 22: с. 63–71, 196–198; 31: с. 403–408]. Творчество Новикова уникально, поскольку в своих работах он касался очень многих тем, которые так или иначе затрагивали проблему самого человека и его отношений с обществом. Просветитель поднимает ряд важных психологических вопросов.

Нам представляется важным то, что в «психологическом наследии» Новикова содержатся концептуальные идеи, развиваемые автором, которые остаются востребованными и в наши дни, когда мы пытаемся найти «оборванную нить времен» и восстановить «ровность ткани истории» русской психологической мысли [7: с. 83].

О человеке, его естестве Новиков всегда был высокого мнения. Основополагающим здесь является то, что человек, по Новикову, должен обладать разумом, добродетелями, быть хорошо обученным и воспитанным.

Так, новиковское ежемесячное издание «Утренний свет» (1777–1780) впервые в истории отечественной психологической мысли громко и значимо заговорило о трудящемся и борющемся человеке, способном к совершенствованию и самостоятельному жизнеосуществлению. В философском журнале поднимались психологические проблемы, обсуждение их было открытым и доступным. Это вполне отвечало просветительским целям самого Новикова, обоснованно полагавшего, что «прямое намерение» журналов состоит в том, чтобы «распространять знание, на котором основание свое имеет мудрость, яко предмет и доля человеческого рода» [20: с. 414].

В «Утреннем свете» говорилось о том, что человек неоспоримо может стать лучше, если он сможет обратить внимание на себя, свои добродетели, потенциальные природные возможности, достигнуть гармонии с социумом [36: с. 8]. Основные добродетели, упомянутые на страницах журнала: смиренномудрость, воздержанность, терпеливость, великодушие, справедливость, любезность, услужливость, милосердность, жалость, домосмотрительность [36: с. 8; 9]. Новиков был уверен, что человек станет «лучшим», если «искусство и добродетель, разум и воля большого достигнут совершенства» [36: с. 9]. К добродетелям, решавшим проблему способностей, относились труд, профессиональные навыки, востребованные в этом труде. «Трудолюбие изрядным средством служит... к охранению человека от грехов и дурачеств и от несносного бремени скуки» [20: с. 479].

Для Новикова трудолюбивый человек красив своими внутренними качествами и поступками, он достойный гражданин, подлинный сын своего Отечества. Здесь он в какой-то мере предвосхитил идеи другого выдающегося отечественного просветителя — А. Н. Радищева, связанные с его рассуждениями «о том, что есть сын отечества». В новиковских представлениях человек, «служащий на благо России», определяется как высоко и профессионально образованный — «муж совершенный», а также «защитник истины, помощатель бедности, ненавистник злых нравов и роскоши, любитель человечества, честности, наук, достоинства и отечества, верный друг,

благоразумный отец, безмятежный сосед, рассматрительный и беспристрастный судья». Это служило своего рода доказательством, что добродетели, а «не пороки» делают его достойным почтения других добродетельных людей.

В целом Новиков высказывал актуальные для своей эпохи мысли о формирующей роли человеческой деятельности, упорном труде и ценности борьбы для каждого индивида как с самим собой, так и с окружающим и преобразующимся в результате этих усилий миром; настаивал, что борющийся человек может быть в этом мире счастливым.

Определяя практическую и социальную ценность своих воззрений, Новиков создает программы формирования человека («образование сердца» — «кардиогностическая психология», «образование разума» — «психология ума»), где борьба становится своего рода «передачей» человеку мужественности, стойкости, бодрости духа, смелости и неустрашимости, а также гармоничным воспитанием способности преодолевать разноплановые жизненные и духовные препятствия. Власть борьбы (само действие) дает возможность ориентировать, направлять человека, вести его по пути самосовершенствования.

Идеи, развиваемые Новиковым, все более становятся адекватны современному контуру интерактивного подхода к обучению и воспитанию человека. Интеракция в самых различных описаниях и модельных характеристиках оказывается тем набором действенных методов, которые позволяют формировать индивидуальные качества человека, служащего на благо России. Отметим, что в описании программных положений формирования человека у мыслителя присутствуют такие понятия, как «упражнение», «повиновение», «уступчивость», «труд», «одержание владычества», «страдание», «терпение», «свободная мысль» [21: с. 167–177].

В правилах «образования сердца» у Новикова содержится определенный алгоритм упражнений, который помогает человеку бороться и совершенствовать себя. Кроме прочего, познание борьбы у Новикова — это «изрядное упражнение», созидающее телесность человека. Поэтому в рассуждениях Новикова борьба предстает и физически проявляемой

реалией, и духовно обозначенной интенцией, особенно когда просветитель поднимает вопросы нравственности.

Новиков утверждал, что упражнение есть наилучший учитель [20: с. 457]. Среди последних он особо выделял «упражнения» в чистосердечии, любви к истине, свободе мышления, трудолюбию и скромности, в «одержании владычества» над чувствами, искренней любви к людям, уступчивости, постоянстве и неустрашимости, терпению в страдании, неутомимости в осуществлении плана, в представлении себе «многообразных и великих выгод» от нравственного совершенства.

Становится понятным представленный в творческом наследии Новикова идеал человека-борца, творчески мыслящего, желающего и умеющего трудиться. Новиковский идеал содержит совершенные качества и нравственные добродетели, необходимые для взаимодействия с миром («опредмечивание», «распредмечивание») и окружающими его людьми, отраженные в программных правилах «образования сердца» и «образования разума».

Стремясь в реалиях жизни достичь своего главного предмета, идеала, а именно: счастливого, свободного, умеющего бороться человека-гражданина, полезного Отечеству благодаря своим талантам, успеху в выбранном профессиональном деле, — Новиков не только непротиворечиво соединяет три главные части этого сложного процесса: физическое («здоровое и крепкое тело»), нравственное («приведение» к добродетели, религии) и умственное («просвещение разума», способствующее благополучию), — но и развивает мысль о взаимопоследовательном соединении этих частей в гуманистическом и психологическом планах. Сложение трех составляющих новиковского идеала человека (физических, интеллектуальных, духовно-нравственных потенциалов) дает возможность расширить проблему взаимоотношений сердца и разума, а именно: кардиогностической психологии («психологии сердца»), пришедшей из предыдущих эпох, и рационалистического подхода («психологии ума») к психологическим вопросам, свойственным эпохе Просвещения.

В контексте поиска причин и условий для проявления и оценки потенциальных

возможностей человека в труде и борьбе Новиков написал трактат «О торговле вообще» (1783) [20: с. 507–567], где обосновал происхождение торговли из «мены», а возникновение многих ремесел (профессий) как «всеобщее произведение трудолюбия» — из торговли [29: с. 501]. По убеждению Новикова, торговля «весьма споспешествует» развитию профессионального мастерства и соответствующего обучения граждан, их труду и реализации себя в обозначенном «менной» мире. Новиков считал, что профессиональная деятельность заинтересованного в ней человечества ведет к развитию промышленности, активизации торговли как сферы взаимодействия людей и способствует духовному совершенствованию самого человека.

В своем трактате Новиков находит место для описания высших потребностей человека, среди которых мыслитель выделяет науку, искусство и даже потребность в роскоши. Такие потребности («нуждаемость») служат основанием всей человеческой деятельности, в которой каждый проявляет свое прилежание и потенциальные возможности. Появившееся прилежание — это искусство ремесленника, а возникшее здесь «упражнение» — профессия. «Понятие, соединяемое нами со словом *упражнение* (выделено автором. — Д. И.), включает такое состояние граждан, в котором всякий из них от надлежащей своей работы удобно и выгодно нужное получает пропитание. Пути к пропитанию вообще суть предмет сего упражнения, и как торговля распространяет оные и приводит в большее процветание, то из сего видна связь её со всеобщим упражнением...» [20: с. 557–558]. Русский просветитель верно понимает суть ремесла — профессии («упражнения»). Профессии появляются как социально-исторические формы трудовой деятельности, ценные для мира торговли, которые требуют овладения специальными умениями и конкретными профессиональными навыками. Благодаря своей профессии, своему мастерству человек-гражданин участвует в жизни общества, он полезен Отечеству, поскольку умножает его богатства. Получаемый «прибыток» достаточно «награждает рачительность и действенность» [20: с. 545] профессионала. Профессия служит источником

материального, социального и личного благосостояния человека.

Стремящиеся к овладению ремеслом незанятые граждане, обнаруживающие в соревновании способностей друг у друга возможности для создания новых видов ремесел — профессий, обеспечивают своим «прилежанием» появление новых отраслей искусства и производства. Таким образом, профессиональное обучение, согласно воззрениям Новикова, становится воплощением идеи «усовершення прилежания» [20: с. 547]. Новиков взаимоотношения человеческие потребности и профессии, дающие возможность их удовлетворить. Однако, чтобы достичь цели в профессиональном плане, человеку необходимо учиться с прилежанием и иметь необходимые специальные способности, в частности конструкторские, позволяющие создавать нечто новое. Для этого необходимо изучать «свойства человеческой души» и организовывать обучение в соответствии с различиями потенциальных возможностей у обучающихся. По мнению просветителя, для организаторов обучения исходной задачей является направление склонностей обучаемых «на согласные с ними предметы», чтобы они охотнее всего занимались «по натуральному побуждению» [21: с. 179]. Новиков видит разницу между «врожденными склонностями» и «возбужденной склонностью» к необходимому предмету изучения [21: с. 178–179]. Он верит не только в природную данность естества человека, но и в способности обучающихся «возбудить охоту и склонность к изучению... нужного» для учащегося предмета, в раскрытие его потенциальных возможностей борьбой и трудом.

Можно заметить, что отечественная психологическая мысль утвердилась здесь в основном правиле, о котором говорит Новиков: «узнать... свойство способностей учеников своих, дабы не всех их вести по утвержденному единожды методу, но чтоб учение... благоразумно распорядить» [21: с. 195]. Новиков утверждает принцип индивидуального подхода, столь важного для отечественной психологической мысли. В профессиональной подготовке человека к труду Новиков отмечает, что соревнование — «долгое упражнение» в чем-либо — побуждает ум человека к совершенству, благодаря которому каждый

из обучающихся стремится к обнаружению потенциальных возможностей и раскрытию своих способностей.

Новиковская психологическая гуманистическая мысль, органично включавшая вопросы обучения и воспитания, проблемы выявления и реализации потенциальных человеческих возможностей, проникнута заботой о трудолюбивом, красивом своими внутренними качествами и поступками человеке-гражданине, поиске для него способов самостоятельного жизнеосуществления.

А. Н. Радищев:

«человек равен во всем другому»

Существенно обогатил отечественную психологическую мысль о человеке, его потенциальных возможностях, борьбе и труде Александр Николаевич Радищев (1749–1802) [6: с. 30; 22: с. 105–109, 233–238; 31: с. 361–395]. В молодости он прошел профессиональную подготовку в Германии в Лейпцигском университете, где идеи природного равенства людей (их потенциальных возможностей, успехов в труде и в прилагаемых в профессии и борьбе усилиях) в это время были очень популярны.

Радищев считал, что «человек рождается в мир равен во всем другому. Все одинаковые имеем члены, все имеем разум и волю» [26: с. 126]. Этот важный постулат психологической мысли выдающегося русского просветителя отразился во многих его «умственных экспериментах» и умозаключениях. В радищевском «учении о душе или психологии» [26: с. 253] человеческое существо мыслит и чувствует. «Чувственность всегда является с мысленностью совокупна, а сия есть свойственна мозгу и в нем имеет свое пребывание» [26: с. 458]. Радищев считал, что с «чувственностью нашею и мысленность превращениям подвержена» [26: с. 426].

Радищев описал становление человека, который «удобряет свою чувственность, острит силы мысленные, укрепляет понятие, рассудок, ум, воображение и память» [26: с. 312]. Он же отметил, что человеческое существо социально по своей природе. «Побуждение к сожитию ввело его (человека. — *Д. И.*) в общественное

житие, и се разверзаются в нем новые совершенства» [26: с. 513]. Радищев был уверен, что человек «рождён для общежития», поскольку только он «сопечалится» другому и «равно он ему советится» [26: с. 417; 421].

В своих психологических размышлениях о человеке и его связях с обществом Радищев приходит к такому понятию, как личность. Личность, по Радищеву, — это обращенность человека к миру, прочувствованность этого мира, осмысленность своего бытия, сохраненность представлений о себе самом. Человеческую личность просветитель рассматривал как проявление индивидуально-личностных добродетелей, поскольку введение человека в «общественное житие», «разверзают в нем» новые пространства для дальнейшего совершенства и самосовершенствования [26: с. 513]. Российский психолог, употреблявший само понятие «психология», верно писал по этому поводу: «Права и обязанности, в общежитии им приобретенные, возводят его на степень нравственности; се уже рождаются в нем понятия о честности, правосудии, чести, славе; уже из побуждений к сожитию рождается любовь к отечеству, к человечеству вообще, а за ними следуют тысячи добродетелей или паче сия из многих рождается; и сожалительность его претворилась в великодушие, щедроту, милосердие. Таким образом достигает он до вершины своего чувствования, до совершенства всех своих качеств, до высшего понятия о добродетели» [26: с. 513]. Таким образом, добродетельности человека служат проявлением его личности.

Радищев убежден в необходимости для человека свободы, он верит в его разумность, стремление «всегда к прекрасному, величественному, высокому» [26: с. 241]. В своей статье, ставшей программной, которую он назвал «Беседа о том, что есть сын отечества» (1789), русский психолог обоснованно доказывает, что «человек потребен для ношения имени сына отечества!» [26: с. 242].

Для просветителя сын Отечества есть истинный сын и его характеризуют такие главные качества, как:

– честолюбие («Везде и со всяким человеком рождается она пламенная любовь к снисканию чести и похвалы у других» [26: с. 245]);

– благонравность («он возжигает сей благотворный пламень во всех сердцах; не страшится трудностей, встречающихся ему при сем благородном его подвиге; преодолевает все препятствия, неутомимо бдит над сохранением чести, подаёт благие советы и наставления» [26: с. 247]);

– благородность («тот, кто учинил себя знаменитым мудрыми и человеколюбивыми качествами и поступками своими; кто сияет в обществе разумом и добродетелию и, будучи воспламенен истинно мудрым любочестием, все силы и старания свои к тому единственно устремляет, чтобы повинаясь законам и блюстителям оных, предержащих властям, как всего себя, так и все, что он ни имеет, не почитать иначе, как принадлежащим отечеству, употреблять оное так, как вверенный ему залог благоволения соотчичей и государя своего, который есть отец народа, ничего не щадя для блага, отечества» [26: с. 248]).

Для Радищева истинное благородство истинного человека — это его «добродетельные поступки, оживотворяемые истинною честью, которая не инде находится, как в беспрерывном благотворении роду человеческому, а преимущественно своим соотечественникам, воздавая каждому по достаточному и по предписуемым законам естества и народоправления» [26: с. 248]. Помимо того, что сын Отечества честолюбив, благонравен, благороден, по мнению просветителя, он должен быть еще совестливым: «должен почитать свою совесть, возлюбити ближних» [26: с. 247]. Радищев наделяет человека такими качествами, которые, в свою очередь, направляют созидание и конструирование человеческих сил для «преодоления всех препятствий», «сохранения чести», избавления от заблуждений и пороков, помощи другим и их наставления, пожертвования собой для Отечества и сохранения своей жизни для «всемерного соблюдения законов естественных и отечественных» [26: с. 248].

Радищев признает поступательность развития человеческой природы (возрастное развитие человека), считая ее «шествие» постепенным и твердым. «Следуя ее стезям, — писал он, — не ослабевайте упражняться в мягкосердии, и яко упражнение в телодвижениях укрепляет телесные силы, яко упражнение

в размышлениях укрепляет силы разумные, тако упражнение в мягкосердии укрепит корень доброделания. Заматерев в сем благом подвиге, колико блестящие произойдут из того следствия. Милосердие, человеколюбие, благодеяние, милость будут обыкновенные души вашей движения...» [26: с. 250–251].

В психологическом наследии Радищева приводится периодизация жизни человека. Он, опираясь на отечественную философско-психологическую традицию, выделяет для каждого человека, «равного во всем другому», младенческий, детский, отроческий (подростковый), юношеский, взрослый, старческий возрасты как этапы его жизненного пути.

Радищев отмечает возрастающие телесные и умственные силы в детском («развержение» умственных возможностей стало «приметнее»), отроческом («Силы телесные укрепились; отрок *обык* уже употреблению своих членов, чувств и органов; уже дерзает рассуждать, но опытность его мала и рассуждения превратны и косвенны») и юношеском возрасте («возникает новое чувствование»), когда человек активен, готов к обучению и овладению профессиональными умениями и навыками.

Радищевские психологические взгляды, описательные характеристики возраста человека, его естества основываются на признании приоритетности человеколюбия. Сам Радищев объясняет природу своих взглядов «любомудрием» [26: с. 251], той старинной традицией, которая была присуща еще древнерусской ученой книжности и нашла свое отражение в таких «многоголосных» и богатых смыслами философско-психологических и теологических текстах, пришедших в отечественную психологическую мысль из Древней Руси и Московского царства.

Во взглядах Радищева, в его «любомудрии» красной нитью проходят идеи человеческой воли, закаленной в борьбе, мужества, возросшего «в трудах», крепкого духа, придающего движение отважной душе [24: с. 400], людского общежития, а также представления о труде и профессиях (промыслах) свободного человека.

Просветителю, ратующему за развитие и совершенствование всего, что человеку дано

от природы, противны безделье и леность человеческого ума и тела. Он желает видеть человека «труждающимся», познающим, борющимся за воплощение своих мыслей и образов. Борьба необходима человеку, она важный атрибут его активной, деятельной природы. Борьба стимулирует его телесные силы, необходимые для духовного роста, она же выступает как сила общественная, созидательная борца-гражданина. Человек («сын мысли», «сын Божий») властвует над собой. Его власть — сила познания — обозначена как могущество души над телом, а власть его разума — над страстями [25: с. 59; 119]. Человек восходит к собственному образу, что стало для Радищева-психолога основой понимания его (человека) психологической перспективы бытия.

В творческом, философско-психологическом наследии Радищева есть интересная для современного читателя статья «Рассуждение о труде и праздности» (1789), где просветитель заявляет с позиции своего времени, что для человека в любом состоянии, чине и звании нет возможности отказаться от своей должности в обществе, частью которого он является [23: с. 202]. Человек многим связан с обществом, в том числе своей должностью — выбранной профессией, реализацией своих потенциальных возможностей, а общество контролирует, чтобы он исполнял избранные им на социальном поприще должности. Профессиональное образование, являясь частью социальной практики, согласно взглядам Радищева, должно формировать такие знания, умения и навыки, которые максимально приближены к конкретной человеческой деятельности, позволяют ему самому решать жизненно важные вопросы своего существования.

Кроме того, он выделял и основные профессиональные навыки человека — истинного сына Отечества, — умеющего «жить на земле» [26: с. 241–249]. Эти навыки рассматривались Радищевым в качестве необходимых для дальнейшего его профессионального становления. Сам просветитель выступает как сторонник начального профессионального образования, которое позволяет выявлять потенциальные возможности человека в ходе его взросления.

Он перечисляет профессиональные, естественные навыки, которые востребованы в жизни каждого человека. Так, человек обязан уметь пахать, копать, доить, мастерить, готовить простую пищу, передвигаться верхом, стрелять [26: с. 136]. Требования просветителя к базовым профессиональным навыкам для русского человека вполне традиционны, за тем лишь исключением, что крестьянский труд, о котором фактически пишет русский психолог, обязателен для любого человека, вне условий его рождения и сословных признаков. Человек должен жить в гармонии с природой, быть способным создать для себя приемлемые условия существования. Кроме начальных естественных навыков Радищев требует развития навыков рисования, фехтования («искусство сражаться мечом»), музицирования, знания и умения понимать иностранный язык (английский и латинский). Радищеву необходимо также, чтобы, освоившись с устройством собственной обывательской жизни, индивид был включен в контекст общения с миром, его окружающим, как социальным, так и духовным, был готов открывать для себя радость познания, что должно приводить в конечном итоге к совершенствованию человека [26: с. 136].

Радищев бескомпромиссно выступает против праздности, доказывая необходимость профилизации трудовых навыков и действий, развивает психологические представления о воспитании трудолюбия, столь ценной, по мнению просветителя, добродетели для человека.

В своих «Записках путешествия в Сибирь» (1790) Радищев фиксирует то богатство промыслов — профессий, — которые попадались ему в пути. Он обращает внимание на востребованность в России конца XVIII столетия таких профессий, как писарь, купец, строитель, плотник, кирпичник, сапожник, стеклодув, кузнец, ткач, пивовар, пасечник, гончар, винодел, типограф, мастер монетного двора, шлифовальщик, гранитного искусства, мраморного и кожевенного дела.

В своих путевых заметках просветитель упоминает «попавшиеся на вид» большие промышленные производства (мануфактуры, заводы): Кунгурский стеклянный завод,

Демидовские медный и железный заводы, Строгановский завод, «плавающий чугу́н», Верх-Исетский железный завод, Талицкий винный завод, Тобольский кирпичный завод, кожевни, типографии [26: с. 704–718].

В «Дневнике путешествия из Сибири» (1797) русский просветитель обращает внимание на развитый охотничий промысел (белка, соболь, выдра, козы, росомаха, сохатые, лиса, медведь), производство соли (соляные казенные варницы), винокуренное и фарфоровое производство, чеботарский промысел, Колывано-Воскресенские заводы [26: с. 719–759].

Можно заметить жизнестойкость многих промыслов / профессий, прошедших путь с русским человеком, начиная с архаичного прошлого, со времен Древней Руси, Московского государства и до XVIII века, их связь с сохранившейся традицией профессиональной подготовки и обучения. Представленный Радищевым спектр мира профессий, помогает не только отметить их как востребованные, но и как несущие то основное знание промысла, которому необходимо обучаться, чтобы достичь успеха в выбранном деле.

«Радищевский» человек — «венец сложеней естественных», «одинаков другому», «имеет такие же члены», «существо общественное», он творит себя («зиждит»), созидает разум и волю, духовно поднимаясь над данностью, он личность, борется, ломая созданные культурой правила и нормы, переживает устойчивость и полноту жизни, человеческое счастье. Его большие потенциальные возможности реализуются в его жизненной борьбе и созидающем труде.

Заключение

Наши современники правы, когда указывают на то, что человек как объект исследования может быть интересен для многих наук, но всем им необходимо учитывать данные психологии. Сам же «синтез разносторонних знаний о человеке является важным условием» для развития психологического знания [30: с. 72]. Психологическое знание нашего времени есть продолжение «умственного

полета» психологической мысли прошлых времен, где эпоха Просвещения, создающая «ровность ткани истории отечественной психологии» [7: с. 83], занимает видное место.

Значимым стал проявленный со стороны светских мыслителей интерес к психологическим проблемам, составивших определенную систему понятий и взглядов, разработавших ряд идей, легших в основу психологической мысли в России. Вдохновенное творчество наших просветителей на фоне идей и наследия прошлого, вера в человеческий разум и его торжество, направляемые и руководимые петровской «флотилией мыслей и действий», дали импульс дальнейшей рефлексии российских мыслителей, так или иначе касавшихся вопросов психологии.

Важная тенденция психологической мысли эпохи Просвещения заключается в том, что индивидуально-личностные качества человека стали предметом рассмотрения и обсуждения в ходе оценки и выявления его потенциальных и профессиональных возможностей в труде и борьбе. О человеке заговорили многие мыслители, отметив в перспективе предполагаемое благополучие и личное счастье («философия истинного блаженства»), возможность самостоятельного им «жизнеустроения». Человеческие качества, по мнению русских просветителей, философствующих психологов, могут и должны проявляться и получить возможность для своего развития вне зависимости от сословного происхождения человека.

Борьба определяется в контексте разработки и претворения в жизнь потенциальных возможностей человека («обустройства жизни»), выбора способов преодоления возникающих затруднений и разного рода препятствий.

Историко-логический контур психологической мысли русских просветителей способствовал становлению идеи саморазвития человека в процессе личностного и профессионального роста. Человек виделся истинным сыном Отечества, он стал восприниматься как носитель профессиональных знаний и умений, значимых для общества. Благодаря своим профессиональным знаниям и умелому выстраиванию взаимоотношений с окружающим миром человек становился заметным в общественной жизни, а его профессия — определяющей для его личностной ценности в этой жизни.

Русские просветители приходят к выводу о необходимости широкого профессионального деятельностно-направленного образования, где умственное и нравственное развитие и воспитание приобретают ведущее положение. Обращая внимание на «образование ума и сердца» («рационалистический» и «кардионостический» подходы), просветители отмечают острую потребность у человека в сформированных профессиональных умениях и навыках, обеспечивающих успешность в его творческой деятельности.

Заговорив о человеке, просветители XVIII столетия подчеркнули важность самопознания и прогрессивного развития индивидуально-личностных качеств человека, благодаря которым он готов осваивать любые виды деятельности, достигать видимых горизонтов самосовершенствования.

Психологическая мысль в России XVIII века зримо демонстрирует «национальные особенности исторического пути» [28: с. 164] самих истоков идей и мыслей отечественных ученых — искателей, мечтателей и творцов.

Литература

1. Буганов В. И. Мир истории: Россия в XVII столетии. М.: Молодая гвардия, 1989. 320 с., ил.
2. Былины. Русские народные сказки. Древнерусские повести: сб. / вступ. статья, сост. и коммент. В. П. Аникин, Д. С. Лихачев и Т. М. Михельсон; худож. И. Д. Архипов. М.: Детская литература, 1989. 638 с. (Б-ка мировой литературы для детей в 58 т. Т. 1.)
3. Всемирная история: в 10 т. / отв. ред. Я. Я. Зутис. Т. 5. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1958. 783 с.
4. Днепров Э. Д., Усачева Р. Ф. Женское образование в России. М.: Дрофа, 2009. 286, [2] с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М.: Академия, 2009. 384 с.
6. Иванов Д. В. Естественное право как основа профессионального образования и становления человека // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 1 (12). С. 27–32.
7. Иванов Д. В. Психологическая мысль в России в начале XVIII века // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 83–93.
8. Из истории русской культуры: сб.: в 5 т. / сост. А. Д. Кошелев. Т. 3. М.: Языки русской культуры, 1996. 624 с.
9. Из истории русской психологии: сб. / под ред. М. В. Соколова. М.: АПН РСФСР, 1961. 439 с.
10. Кантемир А. Д. Сочинения: в 2 т. Т. 2. СПб.: Тип. И. И. Глазунова, 1868. 460 с.
11. Карамзин Н. М. Сочинения: в 2 т. Т. 2. Л.: Худлит, 1984. 456 с.
12. Климов Е. А., Носкова О. Г. История психологии труда в России. М.: Изд-во МГУ, 1992. 221 с.
13. Костюк Г. С. Избранные психологические труды: сб. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
14. Курукин И. В. История России. XVIII век. М.: Дрофа, 2010. 254, [2], с.
15. Ломоносов М. В. Собрание сочинений в стихах и в прозе: сб. Кн. 2. М.: В тип. Импер. Моск. ун-та, 1778. 632 с., прилож.
16. Ломоносов М. В. Избранные сочинения: сб. СПб.: Тип. И. Глазунова, 1892. II, 1, 92 с.
17. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Л.: Изд-во АН СССР, 1957. Т. 7. 996 с.
18. Наследник встал рано и за уроки сел... Как учили и учились в XVIII в.: сб. М.: ЛомоносовЪ, 2015. 224 с.
19. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. Дубна: Феникс, 1995. 336 с.
20. Новиков Н. И. Избранные сочинения: сб. М.; Л.: Худлит, 1951. XL, 744 с., портр.
21. Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения: сб. / сост. Н. А. Трушин; под ред. М. Ф. Шибаевой. М.: Учпедгиз, 1959. 256 с.
22. Психологическая мысль России: век Просвещения / отв. ред. В. А. Кольцова. СПб.: Алетейя, 2001. 376 с.
23. [Радищев А. Н.] Рассуждение о труде и праздности // Беседующий гражданин [Издание «Общества друзей словесных наук»]. 1789. Ч. 3. (Декабрь). СПб.: В тип. Гека. С. 202 – 211.
24. Радищев А. Н. Полное собрание сочинений / ред. вст. ст., прим. В.В. Каллаша. Т. 1. М.: Издание В. М. Саблина, 1907. 488 с.
25. Радищев А. Н. Полное собрание сочинений. Т. 2. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941. 431 с.

26. **Радищев А. Н.** Избранные произведения / вст. ст. Г. П. Макогоненко. М.; Л.: Худлит, 1949. LXIII, 856 с.
27. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
28. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воениздат, 2004. 240 с.
29. **Рыжов Б. Н.** Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2015. № 2 (14). С. 60–70.
30. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
31. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.
32. **Степашко Л. А.** Философия и история образования. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Флинта, 2003. 320 с.
33. **Татищев В. Н.** Разговор о пользе наук и училищ / предисл., указатель Н. А. Попова. М.: В универ. тип. (М. Катков), 1887. 171 с.
34. **Татищев В. Н.** Духовная моему сыну: сб. СПб: Тип. Глазунова, 1896. 84 с.
35. **Татищев В. Н.** Избранные произведения: сб. / под. общ. ред. С.Н. Валка. Л.: Наука, 1979. 464 с.
36. Утренний свет: ежемес. изд.: [издание «Общества старающимся о спомоществовании заведению училищ»; ред. Н.И. Новиков]. СПб.: В Тип. Импер. сухопут. шляхетского кадетского корпуса, 1778. Ч. 2. VII, 98 с.
37. Цветник: рукопись. [Б. м.]: [б. и.], 80-е гг. XVIII в. 245 л. // Фонд хранения: отдел редких книг фундаментальной библиотеки ПГГПУ, Пермь.
38. Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению. Собрание от разных авторов: сб. СПб: Тип., 1717. 29, 88 с.
39. **Черная Л. А.** Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени. М.: Языки русской культуры, 1999. 289 с., ил.

PSYCHOLOGICAL THOUGHT IN RUSSIA IN THE XVIII CENTURY: TO THE ORIGIN OF BASIC IDEAS ABOUT THE POTENTIAL OF MAN, HIS STRUGGLE AND LABOR

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

The article is devoted to the consideration of psychological thought in Russia of the XVIII century, which contributed to the formation of basic ideas about the potential of a person, to the system of ideas about his struggle and work. The article deals with the basic historical conditions, which became a kind of preconditions for the development of psychological thought in the XVIII century. Among such conditions there is a new economic recovery experienced by Russia at the beginning of the XVIII century, its military victories and conquests, significant achievements in the social sphere, active work of Tsar Peter I and his entourage, which contributed to the manifestation of initiative and uniqueness of the mind of man of the time, the desire to participate in the historical transformations of the country and the state. New ideas about labour as a necessary and vital occupation of a person are analyzed.

It is noted that the age of Enlightenment is the time for a person to test his potential, the ability to fight and build his own life path. In the XVIII century the image of a person who can even change his fate, thanks to his professional skills and virtuous character is formed. Thanks to professional knowledge and skills creating relationships with others becomes noticeable in public life. It is shown that such changes in public life raised to a new level the psychological thought of the time, considering a person, his potential, struggle and work as a special kind of achievement. Changes have touched upon the attitude to the human body, which stopped to be represented as sinful, but on the contrary, is considered to be worthy of attention. The inner world (psyche) regarded as valuable and rich in content is diversely described.

Talking about people, educators believed in the improvement of them, «transformation» of their nature. Representations of the psychological thought of earlier times (Ancient Rus, Moscow Kingdom) primarily

cardiogenetics psychology, talking about «cordiality» and feelings, remain in the sphere of education. However, at the same time, their rationality, ability to the height of «mental flight» is emphasized. In the views of philosophizing psychologists of the XVIII century there appeared the opportunity to solve the psychological problems of their existence. This could be done not only through «event» education and training, but also by climbing to the human in itself in accordance with each age stage, rising to the high levels of improvement, self-education of their morals and professional skills.

Man seemed to philosophizing psychologists of the Enlightenment free in its «nature», able through science and art to comprehend the proposed circumstances and its behavior aimed at achieving individual well-being. The idea of «philosophy of true well-being», allowing «to see the man happy» actively penetrates into psychological thought.» Man also looked ready to fight for independent life implementation. Struggle was defined as a kind of good in a person's life, realizing his own potential. Knowledge of the meanings and manifestations of the struggle, highlighting of essential in its content at philosophizing psychologists of the time was of particular interest. The psychological thought of the XVIII century, crystallized ideas about a person, his potential, work and struggle, can be considered as a basis for further development of Russian psychology, the highlighting of its inherent system of basic concepts. Views and theories proposed by the psychological thought of the XVIII century deserve consideration and systematization in the course of investigation of a cradle and first principles of Russian psychology.

The article applies a historical and psychological reconstruction method and an accompanying technique of psychological interpretation, which allowed to recreate a number of ideas that have become significant for the national psychological thought.

Keywords: human; nature; potential; principle of perfection; «philosophy of true well-being»; training; craft; profession; struggle; labour; cardiogenetics psychology; life-fulfillment.

For citation: Ivanov D.V., Galyuk N.A. Psychological thought in Russia in the XVIII century: to the origin of basic ideas about the potential of man, his struggle and labor // Systems psychology and sociology. 2018. № 1 (25). P. 67–87.

References

1. **Buganov V.I.** The world of history: Russia in the XVII century. M.: Mol. Guards, 1989. 320 p., ill.
2. **Bylins.** Russian folk tales. Old Russian stories: Sat. / [ver. articles, comp. and comments. V.P. Anikin, D.S. Likhachev and T.M. Michelson; artist. I.D. Arkhipov]. M.: Children. lit., 1989. Vol 1. 638 p. (B-ka world literature for children in 58 vol. Vol. 1.)
3. World history: in 10 vols / [otv. ed. Y.Y. Zootys]. Vol. 5. M.: Publishing house sots.-ekonom. lit., 1958. 783 p.
4. **Dneprov E.D., Usacheva R.F.** Women's education in Russia. M.: Drofa, 2009. 286, [2] p.
5. **Seer E.F.** Psychology of vocational education. Moscow: Academy, 2009. 384 p.
6. **Ivanov D.V.** Natural law as the basis of professional education and human formation // Vocational education in the modern world. 2014. № 1 (12). P. 27–32.
7. **Ivanov D.V.** Psychological thought in the beginning of the XVIII century // System psychology and sociology. 2015. № 1 (13). P. 83–93.
8. From the history of Russian culture: Sat.: in 5 vol. Vol. 3 / [ed. A. D. Koshelev]. M.: Languages of Russian culture, 1996. 624 p.
9. From the history of Russian psychology: Sat. / [ed. M. V. Sokolova]. M.: APN RSFSR, 1961. 439 p.
10. **Kantemir A.D.** Works: in 2 vol. Vol. 2. SPb.: Type. I.I. Glazunov, 1868. 460 p.
11. **Karamzin N.M.** Works: in 2 vol. Vol. 2. L.: Art. lit., 1984. 456 p.
12. **Klimov E.A., Noskova O.G.** The history of labor psychology in Russia. Moscow: Izd-vo MGU, 1992. 221 p.
13. **Kostyuk G.S.** Selected psychological works: Sat. M.: Pedagogika, 1988. 304 p.
14. **Kurukin I.V.** Russian history. XVIII century. Moscow: Drofa, 2010. 254, [2], p.
15. **Lomonosov M.V.** Collection of works in verse and prose: Sat. Book 2. M.: To type. Imper. Moscow. University, 1778. 632 pp., App.
16. **Lomonosov M.V.** Selected works: Sat. SPb.: Type. I. Glazunova, 1892. II, 1, 92 p.
17. **Lomonosov M.V.** Full composition of writings. Vol. 7. L.: Izd-vo AN SSSR, 1957. 996 p.

18. The heir got up early and for the lessons of villages... How they taught and studied in the XVIII century: Sat. Moscow: Lomonosov, 2015. 224 p.
19. **Nikolskaya A. A.** Age and pedagogical psychology in pre-revolutionary Russia. Dubna: Phoenix, 1995. 336 p.
20. **Novikov N. I.** Selected works: Sat. M.-L.: State. publishing house of the artist. lit., 1951. XL, 744 p., Portr.
21. **Novikov N. I.** Selected pedagogical compositions: Sat. / comp. assoc. O.N. Trushin; ed. M. F. Shibaeva. Moscow: Gos. training-ped. Min. Enlightenment of the RSFSR, 1959. 256 p.
22. Psychological thought of Russia: the age of the Enlightenment / responsible. ed. V.A. Koltsova. St. Petersburg: Aleteya, 2001. 376 p.
23. **[Radishchev A.N.]** Discourse on Labor and Idleness // The Speaking Citizen [Publication of the Society of Friends of Verbal Sciences]. 1789. Part III. (December). SPb. : In the type. Geka. P. 202–211.
24. **Radishchev A. N.** Complete Works / ed. east art., approx. V.V. Callas. Vol. 1. Moscow: Publishing of V. M. Sablin, 1907. 488 p.
25. **Radishchev A. N.** Full composition of writings. T. 2. M.-L. : Izd-vo AN SSSR, 1941. 431 p.
26. **Radishchev A. N.** Selected works / [vst. Art. G.P. Makogonenko]. M.-L. : Publishing House of Art. lit., 1949. LXIII, 856 p.
27. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** History of psychology from system positions // System psychology and sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
28. **Ryzhov B. N.** History of psychological thought. Ways and patterns. M.: Voen. publishing house, 2004. 240 p.
29. **Ryzhov B. N.** Psychological age of civilization // System psychology and sociology. 2015. № 2 (14). P. 60–70.
30. **Ryzhov B. N.** System psychology. 2-nd ed. M. : T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
31. **Sokolov M.V.** Essays on the history of psychological views in Russia in the XI–XVIII centuries. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1963. 420 p.
32. **Stepashko L. A.** Philosophy and history of education. 2-nd ed., Ext. and pererab. Moscow: Flint, 2003. 320 p.
33. **Tatischev V. N.** Talk about the benefits of science and schools / [pre., Index N.A. Popova]. M.: In the University. a type. (M. Katkov), 1887. 171 p.
34. **Tatischev V. N.** Spiritual to my son: Sat. SPb: Type. Glazunov, 1896. 84 p.
35. **Tatischev V. N.** Selected Works: Sat. / [under. Society. ed. S.N. Valka]. L.: Nauka, 1979. 464 p.
36. Morning light: Monthly. izd. : [publication of the «Society trying to promote the establishment of colleges»; ed. N.I. Novikov]. SPb. : In the Type. Imper. dry land. Gentry Cadet Corps, 1778. Part II. VII, 98 p.
37. Flower garden: manuscript. [B.m.]: [B.i.], 80-ies. XVIII century. 245 liters. (Fund of storage of the fundamental library of PSPU, Perm).
38. Youth honest mirror or a testimony to everyday life. Meeting from different authors: Sat. SPb: Type., 1717. 29, 88 p.
39. **Chernaya L. A.** Russian culture of the transition period from the Middle Ages to the New Time. M.: Languages of Russian culture, 1999. 289 p., Ill.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИ СЕМЬИ В СУДЬБЕ И ТВОРЧЕСТВЕ А. И. КУПРИНА

*Л. И. Бершедова,
Л. П. Набатникова,
МГПУ, Москва*

В статье рассматриваются проблемы духовно-нравственного становления и преобразования личности на основе изучения реальной истории судьбы и творчества талантливого писателя А. И. Куприна, годы жизни которого пришлись на период кардинальных социально-исторических переломов первой трети XX века. Психологическое понимание личностного и творческого облика А. И. Куприна выстраивается на анализе его эмоционального и социального мира в пространстве семьи, общества, эпохи, изучении сложного содержательного многообразия его отношения к себе, людям, творчеству в разные периоды жизни. Использование в исследовании биографического метода как возможности проникновения в скрытые источники личностных преобразований позволяет, с одной стороны, охватить в единой логике наиболее яркие жизненные ситуации писателя, значимые, доверительные отношения и образы детства, его переживания и эмоциональные потрясения, любовь и разочарования, судьбоносные события взрослости, творческие успехи. С другой стороны, выстроить на этой основе причинно-следственный ряд формирования духовно-нравственной позиции А. И. Куприна, его действенных представлений о себе, семье, жизни и их воплощении в творчестве и построении собственной судьбы.

В статье более подробно рассматриваются событийно значимые периоды жизненного пути писателя. Особое внимание уделяется периоду детства, социальная ситуация развития в котором задается особенностями структуры семьи, ее социальным статусом, материальным положением, эмоциональной атмосферой детско-родительских отношений, содержанием нравственно-этических требований. Период построения собственной семьи в первом браке отражает сложные переживания любви и страдания, творческие успехи и нарастающую готовность к преобразованию своей жизни. Любовь как событие приходит к писателю во втором браке, меняя палитру переживаний его эмоционального мира и содержание творчества, центром которого становится «озаряющее жизнь» чувство любви. Социальные потрясения вызывают у писателя глубокие разочарования и отвержение новой реальности, что в конечном итоге приводит к эмиграции. Завершающий этап жизни писателя наполнен переживаниями, внутренней неустроенностью, тоской по Родине. Сложные переплетения чувств, событий, отношений, разочарований в жизни и судьбе А. И. Куприна придают прозе писателя неувядаемую свежесть, выступают источником развития удивительной пронизательности, позволявшей проникнуть во внутренний мир различных людей, в тайну любви к женщине, человеку и Родине.

Ключевые слова: семья; система; семейные ценности; брачно-семейный выбор; любовь; эмиграция; личность; биографический метод.

Для цитаты: Бершедова Л. И., Набатникова Л. П. Психологические грани семьи в судьбе и творчестве А. И. Куприна // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 88–94.

Введение

Результаты применения биографического метода позволяют увидеть уникальные факты и закономерности в судьбе Куприна, расширяющие и уточняющие представление и знание о каждом периоде его жизни и сложной обусловленности писательского труда эмоциональной атмосферой семьи, личностными качествами супругов. Педагогическая позиция родителей порождает у ребенка переживание степени воздействия и его соответствия своей личной позиции.

Куприн осознал свой индивидуальный вектор движения к успеху, к организации своей личной жизни и творческой деятельности. Писатель относится к особой группе людей, которые имеются в отечественной культуре, и является носителем личностного своеобразия и литературных способностей, сформировавшихся как синтез разных проявлений семейной жизни, воплощенных в повестях и рассказах Куприна.

Эмоциональная атмосфера в семье родителей и детские впечатления

Становление личности начинается в родительской семье. Система духовно-нравственных ценностей семейной жизни усваивается ребенком в детстве и сохраняет свое влияние на судьбу каждого человека [4].

Александр Иванович Куприн родился 8 сентября 1870 года в небольшом городке Наровчатове Пензенской губернии. Он был младшим ребенком в семье, имел двух старших сестер — Софью (1861–1922) и Зинаиду (1863–1934).

Иван Иванович Куприн (1834–1871) был скромным служащим военного ведомства, благодаря чему его сын, юный Александр Куприн, впоследствии попал в кадетский корпус. Отец будущего писателя рано умер, оставив семью в состоянии крайней бедности, вынудившей ее обрести убежище в московском Вдовьем доме на Кудринской площади. По свидетельствам современников, только полное отчаяние и безысходность могли заставить человека добиваться приема в подобные заведения, откуда было только два выхода — на кладбище или в больницу. Первое время мальчик оставался там с матерью до его перевода в сиротский пансион. Описание жизни в подобных учреждениях людей, униженных до крайности, обделенных не только средствами, но и человеческим участием, можно найти в рассказах «Беглецы», «Святая ложь», «На покое». О людях, выброшенных из жизни, Куприн писал с добротой и жалостью. Вероятно, чувство беспомощности и беспросветное горе лишали мать А. И. Куприна возможности делиться с детьми родительским теплом. Сиротская жизнь будущего писателя, сопровождавшаяся обидами и нуждой, рядом с отчаявшейся матерью была лишена детских радостей [3]. Куприн рассказал о своем детстве подробно и с горечью в рассказе «Река жизни»: «<...> мои первые детские впечатления неразрывно связаны со скитаньем по чужим домам, клянчаньем, подобострастными улыбками, мелкими, но нестерпимыми обидами». К. Паустовский полагает, что вся жизнь Куприна, начиная с детства, содержится в его повестях и рассказах. «Полнее, чем сам

Куприн, никто об этом, конечно, не скажет» [8: с. 58]. По мнению Куприна, читателям не стоит «путаться в мелочах жизни писателя» [8: с. 58] и отвлекаться от идеи его произведений.

Мать Любовь Александровна Куприна, урожденная княжна Кулунчакова, была вынуждена вместе с сыном искать помощи и покровительства у людей с материальным достатком, снисходительно относящимся к бедственному положению несчастной вдовы. Любовь Александровна происходила из татарского княжеского рода, восходящего к началу XVII века. Последний князь Кулунчаков является дедом Александра Ивановича Куприна. Предыдущие поколения практически ничего не оставили Любови Александровне, которая покорно приняла предложение небогатого дворянина, рано умершего от холеры и оставившего в бедственном положении вдову с тремя детьми. Норма осуществления материнской роли для этой женщины содержала нравственно-этическое требование, заключающееся в ограничении спонтанных проявлений детей и ответственном отношении к их жизни в будущем, что и находило отражение в предпринимаемых конкретных действиях [7].

Вероятно, постоянная материальная зависимость, отсутствие средств на существование породили в дальнейшем нежелание писателя отвечать на вопросы о детстве и семье. Бунин отмечает, что добродушный Куприн в молодости с готовностью вступал в разговор, был общительным, если вопросы не касались его детских лет и родительской семьи. Детские впечатления сформировали непримиримое отношение даже к бескорыстной товарищеской помощи, позволяющей иметь заработок. Обращаясь к Бунину, упрекал его за помощь в публикации рассказа: «Никогда не прошу тебе, как ты смел мне благодетельствовать, обувать меня, нищего, босого!» [5: с. 253].

Способность сопереживать своим персонажам, жизнелюбие, причастность к событиям в своей стране, «жадность к жизни» [8: с. 56] объясняется, прежде всего, зародившимся в детстве отношением к родному городку Наровчату. До революции он представлял собой место скучное и унылое, ничем не примечательное, окруженное ржаными полями. Однако

Куприн, будучи взрослым, не забывал заброшенный Наровчат, посещал его, сохраняя любовь к родным местам. С детства Куприн полюбил и запомнил, простиравшиеся вокруг городка молчаливые поля, резные наличники домов и фикусы на подоконниках, веснушчатых детей, играющих на пыльных дорожках, вязы, шумящие тяжелой листвой, сухие вечера и полыхающие за оврагами зарницы. Образ родного неприметного города, ставший близким и понятным, из которого постепенно «разрастается любовь к своей земле» [8: с. 56]. Происхождение матери позволяло Куприну гордиться своей татарской кровью и иногда использовать в своем костюме элементы национальной одежды. Александра Ивановича часто видели в цветной тюбетейке. Он появлялся в ней в гостях, в ресторанах, «садился широко и важно, как пристало бы настоящему хану» [5: с. 251], и узко прищуривал глаза. Это происходило в то время, когда издатели газет и журналов гонялись за ним на лихачах, обыскивая все рестораны, и умоляли не забыть их своей милостью. Полное лишений детство сформировало особую чувствительность к имени, которое часто произносили по ошибке с ударением на первом слоге. Александр Иванович армейской скороговоркой отвечал собеседнику с ударением на последний слог: «Я — Куприн, и всякого прошу это помнить. На ежа садиться без штанов не советую» [5: с. 251].

Диалог с другими людьми, и прежде всего с родителями, — это путь к усвоению целей, смыслов, возможности воздействия. Диалогичность сознания, сопереживания поддерживается естественной связью между поколениями, преемственностью культурно-исторического контекста жизни, ответственностью перед жизненными перспективами нового поколения [1: с. 54]. В родительской семье писателя эта диалогичность была нарушена из-за отсутствия рано умершего отца и бедственного положения семьи, при котором мать была вынуждена постоянно искать возможность организовать быт семьи, устроить свое существование вместе с детьми [4; 11; 15].

Отрочество Куприна можно считать военным периодом его жизни, длившимся довольно долго — четырнадцать лет. Кадетский корпус, который принимал детей обнищавших дворян и чиновников, предоставлял возможность

получить бесплатное образование. В Москве Куприн учился в Александровском юнкерском училище, оттуда выпустился подпоручиком и был направлен в 46-й пехотный Днепровский полк в Подольскую губернию. Куприн быстро адаптировался в любой обстановке. В его военных рассказах, отражающих наблюдательность и заинтересованность, лаконично и достоверно описан уклад жизни, пейзажи, события, остро подмеченные особенности быта и поведения людей.

Любовь как страдание в первом браке писателя

Первая жена Куприна — Мария Карловна Давыдова (1881–1966) была приемной дочерью Александры Аркадьевны Давыдовой, издававшей журнал «Мир Божий». Знакомство с Марией Карловной, инициатором которого был И. А. Бунин, совершенно изменило стиль жизни Куприна. Он быстро и неожиданно сделал ей, девушке умной, жизнерадостной, современной и очень красивой, предложение. Женитьба, состоявшаяся в 1901 году, позволила ему стать своим человеком в самых известных литературных кругах, жить в достатке «с замашками барина» [5: с. 254]. Именно в эти годы, в браке с Марией Карловной, Куприн написал свои лучшие произведения: «Река жизни», «Конокрады», «Болото», «Гамбринус», «Белый пудель» и выдающуюся повесть «Поединок». Прослужив четыре года в полку, Куприн основательно изучил армейскую жизнь и создал это замечательное и правдивое произведение, вышедшее в 1905 году и имевшее небывалый успех. В это время обстановка в стране была тревожной, война в Маньчжурии приближалась к концу. В российском обществе искали причины маньчжурского поражения. В своей документальной повести, отличавшейся точностью изображения армейской среды, Куприну удалось убедительно показать некоторые причины военных неудач; психологические особенности взаимоотношений в русской армии, пронизанных страхом и унижением солдат. Повесть была с восторгом встречена лучшей частью офицерства. Куприна засыпали приветственными и благодарственными

телеграммами. В этот период особенно заметна конкретно-историческая обусловленность творческой активности Куприна.

Мария Карловна всегда отличалась сильной вовлеченностью в писательскую деятельность мужа. Она строго контролировала своевременность выполнения запланированного объема работы. Особую непреклонность проявила во время подготовки Куприным повести «Поединок», «наказывая» супруга раздельным проживанием в разных домах в случае, если он опаздывал с предоставлением очередной главы. Куприн осознавал меру причастности и значимости жены в его индивидуальной писательской судьбе, объединяющее значение его творчества в их совместной жизни. Удовлетворенность браком пошатнулась в связи с чувством ревности, возникшим у Куприна как инструмент защиты самооценки, а также в связи с угрозой потери ценных, лично значимых отношений с супругой. Мария Карловна была светской женщиной, проводила время в салонах, а муж предпочитал общество прежних и новых знакомых, почти всегда далеких от литературной деятельности. Он никогда не жил в упоении своей славой даже в те годы, когда мало уступал в популярности Горькому или Андрееву [5: с. 255]. Жена хотела сделать его модным писателем. Поздние возвращения Марии Карловны из театра, раздельный досуг, очевидно, вызвали опасение возможности прекращения взаимоотношений и послужили причиной ревности. Интенсивность переживания ревности, недоверие к жене выражалось в раздражении и гневных формах поведения. Так, например, Куприн поджег спичкой вечернее муаровое платье, в котором она вернулась домой из театра [10; 12; 13].

В этом браке родилась дочь Лидия (1903–1924). Рождение дочери не спасло этот брак. Психологическое пространство семейных отношений оказалось незащищенным. Очевидно, доминирование жены, ее требовательность, независимость и контроль стали мотивом прекращения супружеских отношений и развода в 1906 году. Писатель увидел возможность перемен в своей жизни и почувствовал готовность осуществить необходимые изменения.

Любовь как событие в жизни Куприна

В жизни писателя появилась Елизавета Морицовна Гейнрих (1882–1942), с которой он обвенчался в 1909 году и оставался до конца жизни. Вторая жена приняла писателя с его горячностью, переменчивостью настроения, беспощадным отношением к своему здоровью. Любовь была созидательной, выражалась в заботе, уважении, ответственности и знании существенных характеристик любимого человека [1: с. 478.]. Отношениями с Елизаветой Морицовой навеяны повести и рассказы о любви, такие как «Суламифь» (1908), «Гранатовый браслет» (1910) [6]. Тема любви, ее ожидания, трагичности тонко и поэтично отражена в замечательных рассказах, отличающихся безусловной подлинностью и силой повествования. В «Гранатовом браслете» любовь существует как неожиданный подарок судьбы, «озаряющий жизнь среди обыденщины, среди трезвой реальности и устоявшегося быта» [8: с. 74].

Деликатная и скромная Елизавета Морицовой оказалась супругой верной, внимательной, терпеливой, стремящейся сохранить его творческий потенциал, его способности и силы, которые Куприн «мотал с расточительностью невероятной» [5: с. 254].

Февральскую революцию Куприн принял с энтузиазмом, но Октябрьская революция вызвала растерянность и сомнение в ее истинно народной сущности. Писатель переживал трагедию несоответствия своего творчества, идей, образа жизни социальной реальности Советской России. Собственная позиция выражалась в сопротивлении свойствам новой реальности и отказе от нее. В состоянии разочарования Куприн эмигрировал в 1919 году во Францию вместе с женой и дочерью Ксенией (1908–1982), оставив на Родине могилу своей маленькой дочке Зины (1909–1912), умершей от тяжелого воспаления легких.

Последняя пора семейной жизни и творчества Куприна

За границей Куприн тосковал по России, но продолжал писать очерки и рассказы:

«Юнкера», «Жанета», «Колесо времени», притча о красоте «Синяя звезда», «Купол святого Исаакия Далматского» и др. [6]. В Париже А. И. Куприн и И. А. Бунин были долгое время близкими соседями — жили в одном доме. Врачи и жена выражали обеспокоенность состоянием здоровья писателя, отягощенного алкогольной зависимостью [14]. Осмотревший его доктор, поставил неутешительный диагноз и настоятельно рекомендовал изменить образ жизни. Бывали случаи, когда Елизавета Морицовна проводила целые ночи в ожидании мужа, который в это время ужинал в компании друзей до утра.

В эмиграции Куприн хранил, как дорогую сердцу вещь, трехцветный угол на рукав, вышитый Елизаветой Морицовой, и свои полевые погоны. Последние годы, проведенные в Париже, изменили жизнь и состояние здоровья писателя. Бунин писал о нем: «Настал конец и редким силам моего друга. И следа не осталось от прежнего Куприна» [5: с. 255].

Возвращение А. И. Куприна в СССР в 1937 году по-разному объясняется знавшими его людьми. Представители литературного сообщества в Париже полагали, что его уговорила вернуться красавица дочь, которая и сама возвратилась в Россию, но значительно позже — в 1960-е годы. И. А. Бунин уверенно заявлял, что возвращение Куприна не связано с политическими причинами: «он не уехал в Россию — его туда

увезли, уже совсем больного, впавшего в младенчество» [5: с. 255]. Советские писатели были убеждены, что решение вернуться в Москву писатель принял осознанно, испытывая глубокую любовь к своей стране. Незадолго до смерти он написал: «Даже цветы на родине пахнут по-иному».

Александр Иванович Куприн был похоронен на Волковском кладбище в Ленинграде. После его смерти Елизавета Морицовна погрузилась в глубокую печаль, с трудом принимая свою жизнь без любимого мужа. Она продолжала жить в России до 1942 года. Осажденный Ленинград стал для нее последним испытанием: не выдержав голода и холода, она умерла зимой 1942 года.

Заключение

Личная жизнь Куприна, брачно-семейные отношения имеют неразрывную связь с его писательским трудом и «большой талантливостью» [8: с. 256]. Жизненный опыт, полученный в семье, придает прозе писателя богатство и неувядаемую свежесть. Семейная жизнь послужила источником развития замечательной проницательности, позволявшей заглянуть во внутренний мир различных людей, в тайну любви к женщине, человеку и человечности.

Литература

1. **Абрамова Г. С.** Возрастная психология. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 624 с.
2. **Берберова Н. Н.** Курсив мой. Автобиография. М.: Согласие, 1996. 734 с.
3. **Бершедова Л. И.** Личностные образования критических периодов детства // Научные ведомости БГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 6. № 12. С. 148–158.
4. **Бершедова Л. И.** Психологические грани семьи: психодиагностика / авторы-сост.: Е. С. Романова, Л. И. Бершедова, Э. Н., Рычихина, Л. П. Набатникова. М.: ОнтоПринт, 2015. 398 с.
5. **Бунин И. А.** Окаянные дни. Воспоминания. Статьи. М.: Советский писатель, 1990. 414 с.
6. **Куприн А. И.** Собрание сочинений: в 5 т. Т. 3: Рассказы. 1906–1913 / сост. и общая ред. Н. Н. Жегалова. М.: Правда, 1982. 416 с. (Библиотека «Огонек». Отечественная классика.)
7. **Набатникова Л. П.** Роль семьи в формировании нормативных характеристик личности // Современные психолого-педагогические подходы к воспитанию терпимости и социальной компетентности по преодолению асоциального поведения в условиях интегрированного школьного образования / отв. ред. Э. Н. Рычихина, Л. Ю. Овчаренко. М.: Перо, 2016. С. 22–27.
8. **Паустовский К. Г.** Наедине с осенью. Портреты, воспоминания, очерки. М.: Советский писатель, 1972. 446 с.
9. **Романова Е. С.** Психологические аспекты в творчестве Ф. М. Достоевского / В. В. Рябов, Е. С. Романова. М.: МГПУ, 2007. 171 с.

10. **Braver S.** The costs and pitfalls of individualizing decisions and incentivizing conflict: a comment on afcc's think tank report on shared parenting // Family Court Review. April 2014. Vol. 52. Issue 2. P. 175–180. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/fcre.12079>
11. **Cashmore J., Parkinson P.** The use and abuse of social science research evidence in children's case // Psychology, Public Policy and Law. 2014. Vol. 20. P. 239–250. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/law0000010>
12. **Emery R.** Two homes, one childhood: A parenting plan to last a lifetime. NY: Avery, 2016. 336 p.
13. **Emery R.** A divorce mediator answers; Can divorced parents just act like parents? // Washington Post. 2016. September 8. URL: https://www.washingtonpost.com/news/parenting/wp/2016/09/08/a-divorce-mediator-answers-can-divorced-parents-just-act-like-parents/?utm_term=.01fa7db8c956
14. **Hardesty J. L., Crossman K. A., Haselschwerdt M. L., Raffaelli M., Ogolsky B. G., Jonson M. P.** Towards a standard approach to operationalizing coercive control and classifying violence types. Journal of Marriage and Family, 2015. Vol. 77. № 4. P. 833–843. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jomf.12201>
15. **Nielsen L.** Parenting plans for infants, toddlers and preschoolers // Journal Divorse and Pemarridge. 2014. Vol. 55. № 4. P. 315–333.

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF A FAMILY IN KUPRIN'S DESTINY AND CREATIVE ACTIVITY

*L. I. Bershedova,
L. P. Nabatnikova
MCU, Moscow*

In the article the light is focused on the problems of moral and spiritual achievements and transformation of personhood basing on exploration of real story of life and oeuvre of the talented writer A. I. Kuprin whose life years have come to the time of dramatic social-historical cataclysms of the first triens of the 20th century. Psychological understanding of personal and creative image of A. I. Kuprin is built on the analysis of his emotional and social world in the domain of family, society, epoch, exploration of complex and comprehensive diversity of his attitude to himself, to people and oeuvre on different stages of his life. Application in the investigation of biographical method as the alternative of getting into hidden sources of personality transformations allows on the one hand enveloping in common logics the writer's brightest life situations, meaningful, trustworthy relationships and images of childhood, his emotional stresses and shocks, love and disappointments, life-changing events of his adulthood and creative success, and on the other hand it allows building on this basement the causative-consecutive range of formation of A. I. Kuprin's moral-spiritual stand as well as his actual perceptions of himself, family, life and implementation thereof in his oeuvre and in building-up of his own destiny.

Considerable attention is paid to Kuprin's meaningful life periods in this article. The most important issue to emphasize here is the period of his childhood, which social situation of development is set by peculiarities of the family structure, its social status, financial standing, emotional atmosphere of child-parental relations, content of moral-ethical requirements. The time of building-up the own family during the first marriage reflects complex emotions of love and suffer, creative success and growth of readiness to change the life. Love as the event comes to the writer during his second marriage and it changes the palette of his emotional world and the content of his oeuvre, which is centralized and focused on "life enlightening" feeling of love. Social cataclysms are the source of the writer's severe disappointments and refusal of new reality that results finally to immigration. The last life-stage of the writer is full of stress, internal disorder and nostalgia for his home country. Complex mix of feelings, events, relationships and disappointments in life and destiny of A. I. Kuprin give to the writer's prose the unfading freshness and are the source of development of remarkable acumen that allows penetrating the inward of different people, the mystery of love to a woman, to a human and to the motherland.

Keywords: family; system; family values; marriage and family choice; love; emigration; personality; biographical method.

For citation: Bershedova L. I., Nabatnikova L. P. A psychological aspect of a family in Kuprin's destiny and creative activity // Systems psychology and sociology. 2018. № 1 (25). P. 88–94.

References

1. **Abramova G. S.** Developmental psychology. M.: Academic project; Ekaterinburg: Business book, 2000. 624 p.
2. **Berberova N. N.** Emphasis added. Autobiography. M: Accord, 1996. 734 p.
3. **Bershedova L. I.** Personal formation, critical periods of childhood. Scientific statements BSU. Series: Humanitarian Sciences. 2010. V. 6. № 12. P. 148–158.
4. **Bershedova L. I.** Psychological face of the family: psychological testing / by E. S. Romanova, L. I. Barshedova, E. N. Richikhina, L. P. Nabatnikova. M.: Izd. Ontoprint, 2015. 398 p.
5. **Bunin I. A.** Cursed days. Memories. Article. Moscow: «Soviet writer», 1990. 414 p.
6. **Kuprin A. I.** Collection of works in 5 volumes. Volume 3. Series: Library Of «Spark». The compilation and General edition N. Zhegalova. M.: Izd. However, 1982. 2256 p.
7. **Nabatnikova L. P.** The role of family in the formation of the normative personality characteristics. A collection of articles. Modern psychological-pedagogical approaches to the promotion of tolerance and social competence in overcoming antisocial behaviour in terms of integrated school of education / edited by E. N. Ricaine, L. Y. Ovcharenko. M.: Izd. Pens, 2016. P. 22–27.
8. **Paustovsky K. G.** Alone with autumn. Portraits, memoirs, essays. Moscow: Soviet writer, 1972. 446 p.
9. **Romanova E. S.** Psychological aspects in the work of F. M. Dostoevsky / Vladimir Ryabov, E. S. Romanova. M.: Izd. Moscow state pedagogical University Moscow city pedagogical University, 2007. 171 p.
10. **Braver S.** The costs and pitfalls of individualizing decisions and incentivizing conflict: a comment on afcc's think tank report on shared parenting // Family Court Review. April 2014. Vol. 52. Issue 2. P. 175–180. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/fcre.12079>
12. **Cashmore J., Parkinson P.** The use and abuse of social science research evidence in children's case // Psychology, Public Policy and Law. 2014. Vol. 20. P. 239–250. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/law0000010>
12. **Emery R.** Two homes, one childhood: A parenting plan to last a lifetime. NY: Avery, 2016. 336 p.
13. **Emery R.** A divorce mediator answers; Can divorced parents just act like parents? // Washington Post. 2016. September 8. URL: https://www.washingtonpost.com/news/parenting/wp/2016/09/08/a-divorce-mediator-answers-can-divorced-parents-just-act-like-parents/?utm_term=.01fa7db8c956
14. **Hardesty J. L., Crossman K. A., Haselschwerdt M. L., Raffaelli M., Ogolsky B. G., Jonson M. P.** Towards a standard approach to operationalizing coercive control and classifying violence types. Journal of Marriage and Family, 2015. Vol. 77. № 4. P. 833–843. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jomf.12201>
15. **Nielsen L.** Parenting plans for infants, toddlers and preschoolers // Journal Divorse and Pemarridge. 2014. Vol. 55. № 4. P. 315–333.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНОВ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА И ВОЛОНТЕРСТВА

С. Л. Ленков,

ИИДСВ РАО, Москва,

Т. Б. Мацюк,

ИИДСВ РАО, Москва; ТИ МГЭУ, Тверь

В статье представлены результаты сравнительного системного психологического анализа феноменов добровольчества и волонтерства. Анализ выполнен с междисциплинарных позиций и опирается на результаты исследований данных феноменов в рамках психологии, социологии, педагогики, культурологии и экономики. В соответствии с принципом метасистемности анализ выполнен в метасистемном, структурном, функциональном, генетическом и интегративном аспектах. Для каждого из данных аспектов выделены общесистемные критерии сравнения изучаемых феноменов. Выполнена спецификация и детализация данных критериев, в результате которой выделен ряд специфических критериев, позволивших выявить проявления как широкого сходства феноменов добровольчества и волонтерства, так и некоторых их качественных различий. В частности, установлено, что феномен добровольчества отличается от феномена волонтерства более ранним историческим временем появления и, соответственно, включенностью в исторически более давнюю социокультурную традицию — отечественную и некоторых других стран (например, Франции). Для волонтерства, в отличие от добровольчества, по отношению к отдельному человеку характерны: деятельностная форма участия при приоритете совместного характера ее проявления; относительно широкая сфера влияния активности, внешний источник ее организации и ее относительно широкие нормативные ценностно-смысловые и потребностно-мотивационные основания. Вместе с тем выявлены системные источники широкого сходства феноменов добровольчества и волонтерства, включающие целевую реализацию базовой потребности человека и общества в альтруизме, результативную высокую социальную значимость данных феноменов и их способность проявляться в виде базовых подсистем социальных общностей, социальной активности и ментальной репрезентации. Общий вывод исследования состоит в том, что фактическая синонимичность понятий добровольчества и волонтерства, наблюдающаяся в современной научной литературе, не соответствует реальной, объективной нетождественности соответствующих феноменов. Предложены положения, уточняющие сущность феноменов добровольчества и волонтерства, а также определения соответствующих научных понятий.

Ключевые слова: добровольчество; волонтерство; добровольческая деятельность; волонтерская деятельность; системный психологический анализ; принцип метасистемности.

Для цитаты: Ленков С. Л., Мацюк Т. Б. Сравнительный системный анализ феноменов добровольчества и волонтерства // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 95–109.

Введение

Поиск решения проблемы сравнения понятий волонтерства и добровольчества возник в связи с выполнением цикла психологических исследований, осуществленных на стыке психологии труда и педагогической психологии и связанных с организацией волонтерской деятельности студентов, реализуемой в рамках образовательного процесса вуза. В ходе таких

исследований выяснилось, что в отечественной научной литературе по психологии и педагогике понятия «волонтерская деятельность» и «добровольческая деятельность» обычно употребляются как синонимы. Попытка проверить правомерность такого подхода в более широком контексте привела к сравнению уже более общих понятий волонтерства и добровольчества, однако и они в научных трактовках оказались фактически неразличимыми.

Однако при сравнительном анализе целостных феноменов волонтерства и добровольчества, потребовавшем выхода в междисциплинарный дискурс, стали выявляться некоторые «неудобные случаи», «исключения из правил», показывающие, что различия между этими феноменами все-таки существуют, и было бы целесообразно зафиксировать их в определениях и содержании соответствующих научных понятий.

Итак, проблема нашего исследования определяется эмпирически обнаруженным противоречием между сложившейся в настоящее время фактической синонимичностью понятий «волонтерство» и «добровольчество», с одной стороны, и наличием объективных различий соответствующих феноменов — с другой. Цель исследования определилась как необходимость выявления сходства и различий феноменов волонтерства и добровольчества, а также в необходимом уточнении соответствующих научных понятий. Ключевым методом исследования был системный анализ, применение которого имело следующие особенности.

Во-первых, основания данного конкретного варианта анализа в первую очередь опирались на ключевые положения классического системного подхода в психологии (Б. Ф. Ломов и др.) и современного варианта его развития в рамках метасистемного подхода (А. В. Карпов) (см.: [13]). Вместе с тем они включают также ряд более широких, общенаучных системных представлений (П. К. Анохин, У. Эшби и др.) (см.: [22]), позволяющих объединить подходы различных научных дисциплин к изучению исследуемых феноменов.

Во-вторых, широко привлекались теоретические и эмпирические результаты разнородных исследований, выполненных отечественными и зарубежными авторами.

Таким образом, анализ имел специфический междисциплинарный характер: при приоритете психологического взгляда он был существенно расширен за счет анализа данных и выводов, полученных в рамках социологии, педагогики, культурологии и экономики.

Решение проблемы рассматривалось в логике анализа результатов исследования явлений личностного проявления добровольного выбора поступков и выбора вступления

в волонтерское движение. В логике научного анализа осуществлялось более детальное рассмотрение проблемы, одновременно содержащее аналитический обзор исследований феноменов добровольчества и волонтерства. Обобщение результатов анализа обосновывался системным анализом данных феноменов, связанным с выделением целесообразных системных критериев их сравнения. В целом, подробно рассмотрены эмпирически выявленные проявления сходства и различия добровольчества и волонтерства.

Противоречия в определениях понятий добровольчества и волонтерства

Феномены добровольчества и волонтерства, а особенно их проявления в форме деятельности, в последние годы привлекают широкое внимание исследователей в нашей стране [7; 10; 11; 14; 20] и за рубежом [27; 28; 30; 32]. При этом в отечественной науке понятия добровольчества и волонтерства, как правило, отождествляют. Типичный пример: «В терминологическом отношении понятия “волонтерство” и “добровольчество” общепринято считаются тождественными, что закреплено в нормативно-правовых актах и получило отражение в работах отечественных исследователей» [15: с. 3]. Аналогичную точку зрения о фактической синонимичности понятий добровольчества и волонтерства высказывают многие другие авторы [4; 9; 11; 26 и др.]. Таким образом, то обстоятельство, что в современной научной литературе понятия добровольчества и волонтерства фактически стали синонимами, приходится признать свершившимся фактом, где данный термин (от фр. *fait accompli*) означает, как известно, некое событие, которое, быть может, и не соответствует принятым правилам или взглядам, но тем не менее уже произошло (см., например: [29]).

Вместе с тем данный факт признанной синонимичности понятий не означает тождественности самих феноменов волонтерства и добровольчества, взятых в их целостности, в историческом контексте их развития. Другими словами, вызывает обоснованные сомнения правомерность рассмотрения данных

феноменов не как близких, родственных явлений, а как одного и того же явления действительности. Анализ комплексных исследований позволяет разобраться в соотношении данных феноменов, а также в соотношении соответствующих научных понятий.

Трудности различения данных понятий заключаются в их языковом определении.

Во-первых, при синонимичном понимании понятий волонтерства и добровольчества им дается общее определение, например: «Сам термин “добровольчество”, а в современном западном понимании “волонтерство”... означает вид деятельности, осуществляемой людьми на добровольной и безвозмездной основе» [16: с. 4].

Во-вторых, в психологическом содержании этих понятий акцент также делается преимущественно на деятельности, а выделяемые сущностные черты добровольческой и волонтерской деятельности являются очень похожими.

Можно привести сравнения интерпретаций:

– добровольчество понимается как «общественно-полезная деятельность» [1: с. 3], «деятельность, осуществляемая без принуждения и оказывающая социализирующее влияние на своего субъекта» [16: с. 4] и т. п.;

– волонтерство понимается как неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность «на благо других» [2: с. 7] или «в интересах общества» [3: с. 14]; «деятельность, основанная на идеалах бескорыстного служения людям и обществу... и направленная на достижение социально значимых целей и решение общественных проблем» [14: с. 13] и т. п.;

– при их синонимичном понимании иногда дается общее определение, например, как добровольной, сознательной деятельности на благо других людей, «которая направлена на решение задач социальной защиты, оказание компетентной помощи населению» (цит. по: [17: с. 10]);

– добровольческая деятельность понимается как тип социально одобряемой и социально признаваемой деятельности [1], «форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг» (цит. по: [24: с. 15]) и т. п.;

– волонтерская деятельность понимается как «ценностно-предметная деятельность

на безвозмездной основе, направленная на оказание помощи другим» [19: с. 11];

– *общественная деятельность, осуществляемая на добровольной и безвозмездной основе, направленная на «удовлетворение интересов общества (благополучателя) и самого волонтера»* [14: с. 13] и т. п.

Итак, феномены волонтерской и добровольческой деятельности в своих ключевых внешних характеристиках действительно очень похожи. В силу этого неудивительно, что аналогичное сходство приобретают и понятия добровольчества и волонтерства в целом при их деятельностном понимании. Систематизировав подобные схожие сущностные признаки, следует обратить внимание на важное обстоятельство: добровольческая и волонтерская деятельность:

1) выбирается человеком сознательно и выполняется добровольно;

2) является безвозмездной (не предусматривает финансового вознаграждения), хотя допускает компенсацию собственных расходов;

3) мотивы такой деятельности ориентированы на пользу кому-либо другому, либо обществу в целом;

4) при этом признается, что такая деятельность может приносить существенную нематериальную пользу и самому ее субъекту (см.: [1: с. 8; 25: с. 12–13]).

Таким образом, одна из главных причин сложившегося неразличения феноменов добровольчества и волонтерства заключается в упрощенном, редуцированном подходе к их пониманию, рассматривающем проявления данных феноменов исключительно в деятельностной форме, либо признающем доминирующее значение такой формы при второстепенности всех прочих проявлений.

Вместе с тем феномены добровольчества и волонтерства представляют собой явления весьма сложные, многоуровневые и многоаспектные. В силу этого для сущностного анализа оказываются недостаточными средства таких методологических подходов, как институциональный, деятельностный и общностный, которые часто используются при анализе добровольчества или волонтерства (см.: [4; 20]). Деятельностный подход, при всей его важности, упускает существенные недеятельностные проявления изучаемых феноменов,

а институциональный и общностный, в свою очередь, теряют их проявления для отдельного человека.

Проведенный анализ позволяет выдвигать в качестве фундаментальной основы намеченных исследований использовать системный подход, позволяющий подойти к изучению целостных феноменов добровольчества и волонтерства, проявляющихся в их существенных сходствах и различиях.

Системные критерии сравнительного анализа добровольчества и волонтерства

В соответствии с методологией системного подхода (см.: [22]) рассмотрим феномены добровольчества и волонтерства в качестве целостных, качественно определяемых систем. Для их сравнительного анализа применим метасистемный подход, в соответствии с которым при анализе какого-либо явления как системы целесообразно реализовать ряд качественных аспектов (планов) анализа: метасистемный, структурный, функциональный, генетический и интегративный [13: с. 314–315].

Эти аспекты можно использовать также в качестве основы для выделения ряда общесистемных критериев сравнения искомых систем (см. табл. 1). Однако указанные критерии являются слишком общими. Поэтому необходимо

выполнить их детализацию и одновременно спецификацию в соответствии с целью и предметом исследования. В результате можно выделить ряд специфических критериев для сравнения добровольчества и волонтерства (см.: табл. 1).

Представленные критерии и основания их формулирования необходимо рассматривать в контекстах изложения результатов исследовательского анализа экспериментальных фактов. Этапы и аспекты осуществленного эмпирического анализа могут быть представлены в логике реализации соответствия выделенным системным критериям.

Сходство и различие феноменов добровольчества и волонтерства

1. Метасистемный аспект анализа заключается в определении включенности рассматриваемой системы в состав других, более широких систем (*метасистем*). Используя общесистемный критерий метасистемной включенности, отметим, что в качестве предельной метасистемы и для добровольчества, и для волонтерства можно указать общую систему жизнедеятельности общества, рассматриваемую в своем историческом развитии, многообразных проявлениях в культуре, экономике, образовании, жизни государства, различных социальных общностей и конкретных

Таблица 1

Системные критерии сравнительного анализа добровольчества и волонтерства

№	Аспект анализа	Общесистемный критерий	Специфические критерии
1	Метасистемный	Метасистемная включенность	–
2	Структурный	Системообразующие факторы	Нормативная ценностно-смысловая цель Социальная значимость результата
		Структурная сложность	–
		Структурное строение	Подсистемы по качественно-онтологическому критерию
			Подсистемы по степени социальной общности Подсистемы по функциональному критерию
3	Функциональный	Функциональная сложность	–
		Функциональная организация	Форма участия отдельного человека
			Вид деятельностной формы участия
			Сфера влияния активности Источник организации активности
4	Генетический	Генезис системы	Историческое время появления Социокультурная традиция
			5

людей, а также в общественном и индивидуальном сознании.

Таким образом, на уровне метасистемного анализа не обнаруживается существенных различий в проявлениях изучаемых явлений. Более того, можно утверждать, что важным источником их сходства является их одинаково высокая значимость для всех сфер жизнедеятельности общества.

2. Структурный аспект анализа заключается в выделении системы из окружающей среды в качестве относительно самостоятельного органического целого. На этом уровне основным содержанием анализа становится выявление структурного строения системы (см.: [13: с. 315]). Для выделения системы из среды используют понятие *системообразующих факторов*. В системном подходе в целом, равно как и в метасистемном варианте его развития, выделяется множество подобных факторов (см.: [13]). Вместе с тем в качестве генерального системообразующего фактора систем жизнедеятельности человека и общественных систем выделяется, прежде всего, *цель* (У. Эшби и др.) или *полезный результат* (П. К. Анохин и др.) функционирования системы (см.: [22]).

Спецификацию целей как критерия структурного анализа систем добровольчества и волонтерства необходимо осуществлять с помощью выделения ценностно-смысловых и потребностно-мотивационных оснований соответствующей социальной активности. Такой выбор обусловлен, с одной стороны, необходимостью психологического анализа структурных связей систем добровольчества и волонтерства как форм социальной активности, а с другой — важностью понимания смысловых установок сознания и мотивационной направленности общественных поступков и общественно-поведения личности. Б. Н. Рыжов, выделяя системное строение личности в виде интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер, справедливо отмечает: «Наиболее же глубинный уровень личности составляет мотивационно-потребностная сфера, включающая ценности, интересы, увлечения и стремления человека и лежащую в их основе базовую структуру личности — ее мотивационное ядро» [23: с. 10].

С учетом сказанного генерализованной нормативной целью как добровольчества, так и волонтерства является реализация базовой потребности человека в альтруизме. В жизни каждого конкретного человека эта мотивация означает одно из направленных стремлений самоактуализации, по А. Маслоу. Это стремление выхода из «экзистенциального вакуума», по В. Франклу, реализации сверхадаптационного, творчески-преобразующего способа отношения человека к миру, по С. Л. Рубинштейну. Сущность аксиологических и телеологических факторов существования феноменов добровольчества и волонтерства глубоко обоснована многими авторами (Н. А. Бердяев, В. О. Ключевский, В. С. Соловьев, А. Маслоу и др.) (см., например: [21: с. 5]). Системообразующий характер мотивации альтруизма полностью определяет структуру волонтерства как особой формы проявления личностной направленности гражданина. «Волонтерство как проявление альтруизма может быть рассмотрено как системное образование, реализуемое на четырех уровнях социальной активности: как трудовая активность, как форма межличностного взаимодействия, как совместная общественно-полезная деятельность, как организованное общественное движение» [5: с. 20].

Результатом функционирования человека в системах добровольчества и волонтерства являются разнородные преобразования объективной и субъективной реальностей, соответствующих достижению выдвигаемых формулируемых субъектом целей. Соответственно, цель и целеопределенный результат как структурный критерий можно специфицировать как показатель *социальной значимости* соответствующей активности (см. табл. 1). Такая значимость для феноменов добровольчества и волонтерства в современных условиях является одинаково высокой, признанной в законодательных актах нашей страны и многих других стран, проявляющейся в расширении социальных институтов данных феноменов, увеличении участвующей в них доли населения и т. д. (см., например: [4; 20; 25]).

Мотивация альтруизма и ценностная ориентация личности на общественно-полезный результат следует относить прежде всего

к системе волонтерства. В системе добровольчества на первый план выходит личностная мотивация выбора ценности участия в общественно значимом событии. В этих спецификациях структурного критерия проявляются как сходства, так и различия исследуемых феноменов. Выбранные спецификации цели и результата необходимо рассматривать как «нормативные». Дело в том, что в целостных феноменах добровольчества и волонтерства нет места идиллии: здесь встречаются не только позитивные, но и негативные проявления — как целевые, так и результативные (см., например: [30]). Так, М. В. Певная выделила новые специфические проявления феномена волонтерства — *полуволонтерство* и *квазиволонтерство*, связанные с нарушением самоидентификации, отсутствием удовлетворенности трудом, имитацией волонтерской деятельности и т. д. [20: с. 12–13]. Кроме того, некоторые великие мыслители выступали с резкой критикой в адрес добровольчества (Г. Гегель, П. Гольбах и др.), рассматривая данное явление как нечто бессмысленное и безнравственное, провоцирующее появление у человека надежды на постоянное получение помощи (цит. по: [17: с. 9]). Ясно, что такая критика имела отношение к нарушению нормативного результата функционирования данных систем, который оказывался иногда совсем не таким, как ожидалось.

Сходство обсуждаемых феноменов выявляется и по общесистемному критерию *структурной сложности*. В целом же подобные примеры негативных проявлений являются показательными, поскольку подчеркивают реальную сложность феноменов добровольчества и волонтерства, их несводимость к упрощенному пониманию — только деятельности и исключительно положительному. Еще одним подтверждением одинаково высокой структурной сложности систем добровольчества и волонтерства служит наличие в их составе большого числа качественно разнородных компонентов и элементов, группируемых в ряд базовых подсистем.

При рассмотрении общесистемного критерия структурного строения следует рассмотреть включенные подсистемы. Согласно *принципу полисистемности* (Б. Ф. Ломов) любой

исследуемый объект может быть представлен в виде системы различными способами [22]. В соответствии с этим для феноменов добровольчества и волонтерства выделим три подобных системных представления, выбранных по соответствующим специфическим критериям (см. табл. 1).

По критерию, который условно можно назвать *качественно-онтологическим*, ключевыми подсистемами данных систем будут: материальная, информационная, психическая и социальная. В этом плане системы добровольчества и волонтерства оказываются похожими: каждая из них объединяет широкие качественно разнородные проявления реальности:

- объективные (материальные) — материальные результаты соответствующей деятельности, ее внешне-предметные средства и т. п.;
- информационные — например, документы, образующие нормативно-правовую основу реализации активности;
- субъективные (психические) — например, реализуемые мотивы и потребности;
- социальные — множество вовлеченных в данные феномены отдельных людей и разномасштабных социальных общностей.

Критерий *степени социальной общности* специфицирован, очевидно, не как универсальный, а как частный — социальный, относящийся только к социальному составу рассматриваемых систем. По этому критерию и для добровольчества, и для волонтерства можно выделить три принимаемых критериальных значения, соответствующих уровням:

- отдельного человека (индивидуально-го субъекта);
- социальных групп (групповых субъектов, в том числе неформальных групп, разномасштабных организаций, а также целых стран и международных сообществ);
- общества в целом (т. е. предельного, «максимального» социального субъекта).

Таким образом, можно определить соответствующие подсистемы рассматриваемых феноменов.

По *функциональному критерию* в составе систем добровольчества и волонтерства можно выделить три подсистемы: социальных

общностей, социальной активности и субъективной репрезентации.

Подсистема социальных общностей включает разномасштабные социальные общности (от отдельного человека — до общества в целом), как институтированные (добровольческие движения, организации), так и нет (неформальные группы). Подтверждением актуальности ее выделения служит тот факт, что феномены добровольчества и волонтерства рассматриваются как социальная общность [15; 20], социальный институт [8], социально-психологический феномен [18], общественная система взаимодействующих добровольческих структур [20]. Необходимость анализа феноменов добровольчества и волонтерства с позиций полисистемного подхода обоснована также в ряде исследований [4; 20 и др.].

Подсистема социальной активности включает различные проявления деятельности и иной социальной активности индивидуальных и групповых субъектов, входящих в первую подсистему. Подобные аспекты структурной организации исследуемых систем представлены в широком списке эмпирических исследований. Феномены добровольчества и волонтерства часто рассматриваются как:

- специфическая деятельность или вид деятельности [2; 3; 4 и мн. др.], общественно полезная деятельность [1; 5];
- общественная деятельность [2; 14], одна из практик гражданского общества [20], разновидность бескорыстного общественного поведения [1], форма социального служения [24];
- организованное общественное движение [5; 20; 24; 26], общественная система взаимодействующих добровольческих структур [20];
- профессиональная деятельность [25], специфический труд, вид трудовой занятости [4; 5; 20; 25], работа [12; 25];
- социальная роль [5]; форма социальной активности [18], социально-культурной самоорганизации [19], благотворительности [16], межличностного взаимодействия [5]; вид социальной помощи [4], просоциальное поведение [20].

Подсистема субъективной репрезентации (сознания, психики, субъективного мира) представляет разнородные ментальные репрезентации двух первых подсистем в общественном и индивидуальном сознании

(мировоззрение, традиции, ценности, смыслы, мотивы, потребности и др.). Подтверждением целесообразности ее выделения служит имеющееся в литературе рассмотрение феноменов добровольчества и волонтерства как особого взгляда на жизнь, мировоззрения, философии жизнеотражения, личных взглядов и позиций гражданина, формы отношения человека к миру, педагогического, воспитательного, образовательного, личностного, психологического, социализирующего ресурса или потенциала проявления альтруизма [1; 2; 5–7; 17; 16].

Таким образом, можно утверждать, что содержательно состав ключевых подсистем во всех трех рассмотренных системных представлениях оказывается для волонтерства и добровольчества одинаковым с учетом отдельных конкретных различий проявления личностной активности в каждой из подсистем.

3. Функциональный аспект анализа заключается в выявлении функциональной организации исследуемых систем.

По критерию *функциональной сложности* изучаемые феномены похожи, так как для каждого из них данная сложность, будучи тесно связанной с рассмотренной выше структурной сложностью, очень высока. Общесистемный критерий *функциональной организации* детализирован в виде ряда специфических критериев (см. табл. 1). Критерий *формы участия* отдельного человека позволил выявить не только сходство, но и различия изучаемых феноменов. Речь пойдет о представленности в них деятельностных и недейтельностных форм активности. Как следует из примеров различного понимания волонтерства и добровольчества, рассмотренных выше, для волонтерства больше характерна именно деятельностная форма участия конкретного человека, связанная с выполнением, пусть и нечастым, и кратковременным, но именно какой-либо деятельности.

В отличие от этого форма участия в добровольчестве в принципе может быть любой, в том числе недейтельностной: примерами могут служить различные недейтельностные формы благотворительности (финансовая и иная материальная помощь), которые, очевидно, сложно назвать волонтерской деятельностью. Еще одним примером является сам добровольческий

акт выбора (например, запись в народное ополчение, отъезд на целину и т. п.), совершив который человек, возможно, далее будет выполнять уже не специфическую (добровольческую), а иную, обычную (в этом смысле) деятельность.

Вместе с тем основной, наиболее типичной формой участия конкретного человека в каждом из данных явлений является все же именно деятельностная форма. Сравнение по критерию *вида деятельностной формы участия* отдельного человека показало, что в каждом из рассматриваемых феноменов преобладает совместная (а не индивидуальная) деятельность, что определяет их существенное сходство. Действительно эмпирический анализ позволяет утверждать, что как в добровольчестве, так и в волонтерстве присутствует фактор социального группового влияния на выбор активности. Иногда это проявляется в явлениях конформизма. Однако для добровольчества активность субъекта выбора и социального действия в принципе может быть индивидуальной, в то время как для волонтерства характерна именно совместная деятельность. Подобное отличие зафиксировано, например, в Национальном отчете Франции (2010) [31: р. 2].

По критерию *сферы влияния активности отдельного человека* выявлены различия. Для добровольчества такая сфера может быть, в принципе, любой, в то время как для волонтерства больше характерна сфера широкая, выходящая за рамки помощи узкому кругу своего ближайшего социального окружения. Например, отмечается, что волонтерская деятельность:

– выполняется «за пределами своего домохозяйства и круга ближайших родственников» [25: с. 14], «за пределами семейных и дружеских отношений» [20: с. 21];

– представляет собой «посвящение времени и энергии пользе... людей вне круга ближайших родственников» (цит. по: [25: с. 12]).

Вместе с тем подобная широкая сфера влияния доминирует и для добровольческой деятельности, что определяет очередное сходство изучаемых феноменов.

По критерию *источника организации активности* отдельного человека различия состоят в том, что для волонтерства больше характерен внешний источник (внешние

организационные структуры: соответствующие организации, движения, объединения и т. п.). Например, в Национальном законе Италии о волонтерстве (1991) отмечается, что волонтерство — это деятельность человека, осуществляемая «через организацию, членом которой он является» (цит. по: [25: с. 12]). В отличие от этого для добровольчества такой источник, в принципе, может быть и внутренним (относящимся к самому человеку, его самоорганизации), и в этом состоит очередное различие. Однако внешний источник организации активности в целом доминирует и в добровольчестве, что определяет очередное сходство данных феноменов.

4. Генетический аспект анализа заключается в выявлении закономерностей появления и развития исследуемых систем. Общесистемный критерий генезиса системы специфицируем в виде двух критериев (см. табл. 1).

По критерию *исторического времени появления* (понимаемого как время начала достаточно широкого проявления) установлено, что для данных феноменов такое время является различным.

Выделяются различные исторические периодизации развития добровольчества и волонтерства (см.: [24]). Большинство авторов сходятся в том, что длительное, многовековое развитие добровольчества привело к появлению в XVIII–XIX веках феномена волонтерства и соответствующей терминологии (см., например: [27]). Интересно в связи с этим отметить, что, по данным общеизвестного энциклопедического словаря *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*, сам термин «волонтерство» (*volunteerism*) впервые упоминается только в 1844 году, в то время как термин «волонтер / доброволец» (*volunteer*) был известен уже примерно с 1600 года (см.: [29]).

Феномен добровольчества зародился, по-видимому, в глубокой древности и состоял в добровольном, сознательно принимаемом и при этом бескорыстном (безвозмездном) выполнении человеком каких-либо общественно полезных обязанностей. Данное явление было характерно не только для Древней Руси, но и для других стран, народов, религий и верований, форм власти (государства) и общественного строя [31]. Например, в России, куда традиции волонтерства пришли

относительно поздно — в конце XX века, — уже на рубеже XIX–XX веков было 14 854 благотворительных учреждения. Состоялось три съезда (1886, 1910, 1914) по вопросам общественного призрения и частной благотворительности [24: с. 20]. Таким образом, отечественное понимание добровольчества активно развивалось задолго до формирования международного понятия «волонтерство».

Критерий *социокультурной традиции* представляет собой определенную (социокультурную, ментальную) спецификацию общего генетического критерия. В традиции англоязычных стран (в первую очередь США и Великобритании) различие понятий «добровольчество» и «волонтерство», по-видимому, отсутствует: и то и другое обозначается общим термином *volunteerism* (см., например: [29]). При этом само участие в волонтерской деятельности, волонтерском движении и т. п. часто описывается термином *volunteering* (который буквально можно перевести как «волонтерствование»).

В то же время во французском языке различие понятий «добровольчество» и «волонтерство» имеется. Так, в Национальном отчете Франции, подготовленном в рамках исследования волонтерства в Европейском союзе, отмечается, что во Франции для описания подобных явлений используются два термина:

– *bénévolat* (фр.), который относится к бесплатным взаимодействиям отдельного гражданина для целей, не связанных с вознаграждением, вне рамок семьи, школы, профессиональных или правовых обязательств;

– *volontariat* (фр.), который ближе к понятию добровольной службы (англ. *service*); это участие гражданина, имеющее более формальный характер (например, через структуры некоммерческой организации); оно имеет специфическую продолжительность и включает, как правило, определенную форму профессиональной подготовки [31: с. 2].

Таким образом, нельзя согласиться с часто высказываемыми мнениями о том, что понятие «добровольчество» соответствует исключительно отечественной традиции, а «волонтерство» — западной (см., например: [16: с. 4]).

Более точным будет утверждение, что термин «добровольчество» исторически соответствует традициям одних стран (Россия,

Франция), а термин «волонтерство» — других (например, Великобритания). С конца XIX — начала XX века понятие «волонтерство» вошло в международную практику, а с конца XX века — и в отечественную радицию.

5. Интегративный аспект анализа заключается в выявлении наиболее общих, системных качеств исследуемых систем, их интегративных свойств. В системном подходе выделяется множество подобных свойств (см.: [13]), однако следует ограничиться только одним, специфицировав соответствующий критерий как *диапазон ценностно-смысловых и потребностно-мотивационных оснований активности*. Интегративный характер данного свойства обусловлен его соотнесенностью с целевым системообразующим фактором систем добровольчества и волонтерства. Этим фактором оказывается направленность альтруизма. При этом и в добровольчестве, и в волонтерстве доминируют широкие альтруистические основания (помощь людям вообще, обществу в целом, а не только узкому кругу своего ближайшего социального окружения). Данный факт определяет их очередное сходство. Вместе с тем, если для волонтерства такие широкие основания являются регламентированными, то для добровольчества они, в принципе, могут иногда заменяться на основания узкие (помощь только узкому кругу людей), и в этом состоит очередное различие.

Систематизируем результаты проведенного анализа, представив для феноменов добровольчества и волонтерства выявленные проявления различий (табл. 2) и сходства (табл. 3).

Заключение

Системный анализ феноменов добровольчества и волонтерства показал, что данные явления относятся к классу сложных систем и обладают при этом настолько высокой структурной и функциональной сложностью, что по некоторым характеристикам приближаются к таким системам, которые в науке называют *большими системами* (У. Эшби), *диссипативными структурами* (И. Пригожин), *системными комплексами* (В. П. Кузьмин) и т. п. Данное обстоятельство делает задачу системного анализа феноменов добровольчества и волонтерства

Таблица 2

Качественные проявления различий феноменов добровольчества и волонтерства

№	Критерий*	Добровольчество	Волонтерство
1	Форма участия отдельного человека	Любая	Деятельностная
2	Вид деятельностной формы участия	Любой	Совместная деятельность
3	Сфера влияния активности	Любая	Широкая
4	Источник организации активности	Любой	Внешний
5	Историческое время появления	Древнее	XVIII–XIX вв.
6	Социокультурная традиция	Отечественная (исторически давняя) и некоторых зарубежных стран	Зарубежная, международная, а с конца XX в. — и отечественная (исторически недавняя)
7	Диапазон оснований активности	Любой	Широкий

Примечание. * Используются системные критерии, представленные в таблице 1.

Таблица 3

Качественные проявления сходства феноменов добровольчества и волонтерства

№	Критерий*	Проявления сходства
1	Метасистемная включенность	Включены в метасистему жизнедеятельности общества
2	Нормативная ценностно-смысловая цель	Реализация базовой потребности человека и общества в альтруизме
3	Социальная значимость результата	В настоящее время — очень высокая
4	Структурная сложность	Высокая
5	Подсистемы по качественно-онтологическому критерию	Материальная, информационная, психическая, социальная
6	Подсистемы по степени социальной общности	Отдельного человека, социальных групп, общества в целом
7	Подсистемы по функциональному критерию	Социальных общностей, социальной активности, субъективной репрезентации
8	Функциональная сложность	Высокая
9	Форма участия отдельного человека	Доминирует деятельностная
10	Вид деятельностной формы участия	Доминирует совместная деятельность
11	Сфера влияния активности	Доминирует широкая
12	Источник организации активности	Доминирует внешний
13	Социокультурная традиция	В современных условиях данные феномены отождествляются, а соответствующие научные понятия используются как синонимы
14	Диапазон оснований активности	Доминирует широкий

Примечание. * Используются системные критерии, представленные в таблице 1.

отнодь не тривиальной. В настоящем исследовании для решения такой задачи были реализованы принципы и критерии метасистемного анализа. Проведенный анализ с использованием широкого диапазона эмпирического материала позволил выявить многочисленные проявления сходства феноменов добровольчества и волонтерства. Метасистемный анализ по некоторым структурным и социально-психологическим критериям выявил ряд существенных различий в проявлениях исследуемых систем.

Опираясь на результаты системного и эмпирического анализа сходств и различий изученных систем добровольчества и волонтерства, можно сформулировать основные принципиальные положения, направленные на конструктивное решение сформулированной в начале исследования проблемы различия феноменов добровольчества и волонтерства.

Добровольчество — это известное с древних времен явление добровольного и бескорыстного служения людям и обществу, а также

любой добровольной и бескорыстной поддержки подобного служения. Как системное явление добровольчество имеет сложную структуру и проявляется в разнообразных формах. Вместе с тем генеральными системообразующими факторами данной системы являются, с одной стороны, ее нормативная цель, состоящая в удовлетворении базовой потребности человека и общества в альтруизме, а с другой — высокая социальная значимость нормативного результата ее функционирования. Ключевыми подсистемами системы добровольчества с позиций ее психологического изучения являются следующие:

- подсистема социальных общностей, объединяющая разномасштабные социальные общности, вовлеченные в феномен добровольчества;

- подсистема социальной активности, объединяющая различные проявления деятельности и иной социальной активности индивидуальных и групповых субъектов, входящих в первую подсистему;

- подсистема субъективной репрезентации, представляющая разнородные ментальные репрезентации двух первых подсистем в общественном и индивидуальном сознании (мировоззрение, традиции, ценности, смыслы, мотивы, потребности и др.).

Добровольческая деятельность — это особая форма индивидуального субъективного участия в системе выбора социального действия. Такая деятельность проявляется в системе добровольчества в форме ценностного объединения как отдельных людей (индивидуальных субъектов деятельности), так и целевого самоопределения различных социальных общностей, структур и организаций, выступающих в качестве групповых субъектов деятельности.

Волонтерство — особая, специфическая, но при этом в настоящее время наиболее распространенная, доминирующая форма добровольчества, имеющая по сравнению с добровольчеством в целом ряд особенностей:

- исторически, в отличие от добровольчества, известного с древних времен, феномен волонтерства начал широко проявляться только с XVIII–XIX вв.;

- в отличие от добровольчества, характерного для исторически давней отечественной

традиции, феномен волонтерства больше соответствует зарубежной и международной традициям и лишь с 1990-х гг. стал соответствовать новой, исторически недавней отечественной традиции;

- форма участия человека в добровольчестве может быть любой, а в волонтерстве — обязательно деятельностной; при этом для добровольческой деятельности в целом деятельность индивидуального субъекта может быть как индивидуальной, так и совместной, в то время как волонтерская деятельность обязательно совместная;

- сфера влияния активности человека, связанной с волонтерством, обязательно достаточно широкая, выходящая за рамки помощи узкому кругу своего ближайшего социального окружения, в то время как для добровольчества такая сфера может быть как широкой, так и узкой;

- альтруистические ценностно-смысловые и потребностно-мотивационные основания активности человека, связанной с волонтерством, обязательно широкие (помощь людям вообще, обществу в целом, а не только узкому кругу своего ближайшего социального окружения), в то время как для добровольчества такие основания могут быть как широкими, так и узкими;

- источник организации активности человека, связанной с волонтерством, обязательно внешний, связанный с внешними организационными структурами (волонтерские организации, движения и т. п.), в то время как для добровольчества такой источник может быть как внешним, так и внутренним (относящимся к самому человеку).

Волонтерская деятельность — это социальная форма участия в системе волонтерства, проявляющаяся как для отдельного человека (индивидуального субъекта деятельности), так и для различных социальных общностей, структур и организаций, выступающих в качестве коллективного (группового) субъекта деятельности.

В заключение можно утверждать, что метасистемный подход, реализованный в проведенном исследовании систем добровольчества и волонтерства, позволяет выявить новые результаты и сформулировать выводы

о принципиальных различиях феноменов добровольчества и волонтерства. Предложенный вариант решения проблемы поиска сходства и различия исследованных социальных феноменов позволяет продемонстрировать реальные возможности применения системной методологии анализа полисистем человеческой деятельности. Данное направление

исследований имеет перспективы продолжения в разработке принципов, расширении арсенала критериев системного анализа и соответствующих спецификаций выявляемых факторов, определяющих структурную организацию современных социальных и цивилизационных систем.

Литература

1. **Азарова Е. С.** Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 20 с.
2. **Акимова Е. В.** Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006.
3. **Арапов М. О.** Взаимодействие деятельности учреждений культуры и волонтерского движения по воспитанию гражданских качеств молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
4. **Балаян М. Н.** Социокультурный потенциал волонтерского движения современной студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2015.
5. **Бархаев А. Б.** Социально-психологические условия вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
6. **Богданова Е. В.** Педагогические условия организации волонтерской деятельности студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 185–189.
7. **Вандышева Л. В.** Социальное образование: дидактика организации волонтерства: монография. Самара: Самарский университет, 2016. 274 с.
8. **Васильковская М. И.** Социально-культурное творчество участников молодежных объединений в формировании института волонтерства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2015.
9. **Гальман С. В.** Добровольческая деятельность как средство воспитания ребенка в России в XX веке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2015.
10. **Екимова С. Г.** Развитие патриотизма у студентов средствами добровольческой деятельности [Электронный ресурс] // Ученые заметки ТОГУ. 2016. Т. 7. № 4 (2). С. 47–51. URL: <http://pnu.edu.ru/ejournal/pub/issues/29/>
11. **Зайнулабидов Б. М.** Формирование социальной ответственности старшеклассников в добровольческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2016.
12. **Зачиняева Е. Ф.** Образовательные волонтерские практики как фактор профессиональной идентификации студентов (на примере подготовки будущих логопедов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2012.
13. **Карпов А. В.** Психология деятельности: в 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. М: РАО, 2015. 546 с.
14. **Костюченко М. О.** Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза (на примере волонтерской деятельности): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2017.
15. **Кузьминчук А. А.** Институциональное регулирование волонтеров как социальной общности: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2016.
16. **Луговая Е. А.** Феномен добровольчества в социокультурном пространстве России: автореф. дис. ... канд. культурологии. Саратов, 2012.
17. **Маковой Н. В.** Педагогические условия подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2006.
18. **Новикова Г. В.** Социально-психологические технологии формирования социальной активности молодежи в добровольческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013.
19. **Новикова Н. А.** Социально-культурная самоорганизация учащейся молодежи в процессе волонтерской деятельности: личностно-ориентированный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
20. **Певная М. В.** Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход: автореферат дис. ... д-ра социол. наук. Нижний Новгород, 2016.
21. **Рошко Г. А.** Формирование готовности учителя предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015.

22. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
23. **Рыжов Б. Н.** Системная структура личности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 5–11.
24. **Сикорская Л. Е.** Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2011.
25. **Трохина А. В.** Занятость волонтеров в России: формирование и регулирование: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2012.
26. **Шаповалов А. В.** Институционализация добровольческого движения на Северном Кавказе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ставрополь, 2015.
27. **Brewis G.** A Social History of Student Volunteering: Britain and beyond, 1880–1980. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2014. 263 p. DOI 10.1057/9781137363770
28. **Brown A., Ismail R., Gookin G., Hernandez C., Logan G., & Pasarica M.** The Effect of Medical Student Volunteering in a Student-Run Clinic on Specialty Choice for Residency [Electronic resource] // Cureus. 2017. V. 9 (1): e967. DOI: 10.7759/cureus.967. URL: <https://www.cureus.com/>
29. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/>
30. **Noordegraaf M. A.** Volunteering: Is it a Waste of Time or Best Experience Ever? [Electronic resource] // The Sport Journal. 2016. Pp. 1–16. URL: <http://thesportjournal.org/archive/>
31. Study on Volunteering in the European Union. Country Report France [Electronic resource]. GHK, 2010. 44 p. URL: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/national_report_fr_en.pdf
32. **Walsh L. & Black R.** Youth volunteering in Australia: An evidence review. Canberra: ARACY, 2015. 55 p.

COMPARATIVE SYSTEM ANALYSIS OF THE PHENOMENA OF VOLUNTEERISM AND VOLUNTEERING

S. L. Lenkov,
ISCFE RAE, Moscow,

T. B. Matsyuk,
ISCFE RAE, Moscow, TI MHEU, Tver

The article presents the results of a comparative system psychological analysis of the phenomena of volunteerism and volunteering. The analysis is performed with a multidisciplinary position and is based on the results of studies of these phenomena in the framework of psychology, sociology, pedagogy, cultural studies and Economics. In accordance with the metasystem principle analysis was applied to metasystem, structural, functional, genetic and integrative aspects. For each of these aspects is highlighted the system-wide criteria for comparison of the studied phenomena. Performed specification and detail of these criteria, which highlighted a number of specific criteria that helped to identify the symptoms of both the broad similarity of the phenomena of volunteering and volunteerism, and some of their qualitative differences. In particular, it was found that the phenomenon of volunteerism is different from the phenomenon of volunteering earlier historical time of occurrence and, accordingly involvement in historically more long-standing socio-cultural tradition of domestic and some other countries (e.g., France). For volunteering, in contrast to volunteerism, in relation to an individual characteristic: an active form of participation, with priority given to the joint nature of its manifestations; a relatively wide sphere of influence activity to its organization and its relatively broad normative value and meaning, and the requirement of motivational Foundation. However, the system identified the sources of the broad similarity of the phenomena of volunteering and of volunteering, including target implementation of the basic needs of man and society in altruism, scoring high social importance of these phenomena and their ability to manifest as the basic subsystems of social communities, social activity and mental representation. The overall conclusion of the study is that the actual sinonimizat concepts of volunteering and volunteerism that exist in modern scientific literature, not the real, objective non-identity of the relevant phenomena. The proposed provisions clarifying the essence of the phenomena of volunteerism and volunteering, as well as the definitions of the relevant scientific concepts.

Keywords: volunteerism; volunteering; volunteerism activities; volunteer activities; the system psychological analysis; the metasystem principle.

For citation: Lenkov S. L., Matsyuk T. B. Comparative system analysis of the phenomena of volunteerism and volunteering // Systems psychology and sociology. 2018. № 1 (25). P. 95–109.

References

1. **Azarova E. S.** Psychological determinants and effects of voluntary activity: an abstract for thesis ... PhD in psychology. Khabarovsk, 2008. 20 c.
2. **Akimova E. V.** Pedagogical volunteering in activities of children's and youth associations: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Ryazan, 2006.
3. **Arapov M. O.** Interaction of institutions of culture and volunteering on the education of civil qualities of youth: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. M., 2013.
4. **Balannyan M. N.** Socio-cultural potential of volunteer movement of modern student's youth: an abstract for thesis ... PhD in sociology. Maykop, 2015.
5. **Barkhaev A. B.** Socio-psychological conditions of engagement of volunteers in the activities of public organizations: an abstract for thesis...PhD in psychology. M., 2010.
6. **Bogdanova E. V.** Pedagogical conditions of organization of volunteer activities of students of pedagogical University // Siberian pedagogical journal. 2013. № 1. P. 185–189.
7. **Vandysheva L. V.** Social education: didactics organization of volunteering]. Samara: Samara University, 2016. 274 p.
8. **Vasilkovskaya M. I.** Socio-cultural creativity members of youth associations in the formation of the Institute of volunteering: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Kazan, 2015.
9. **Galman S. V.** Volunteer activities as a means of raising a child in Russia in the XX century: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Veliky Novgorod, 2015.
10. **Ekimova S. G.** Development of patriotism among the students by means of voluntary activities [Electronic resource] // Scientific notes University. 2016. V. 7. № 4(2). P. 47–51. URL: <http://pnu.edu.ru/ejournal/pub/issues/29/>
11. **Zainulabidov B. M.** Formation of social responsibility of high school students in the volunteer activity: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Makhachkala, 2016.
12. **Zachinyaeva E. F.** Educational volunteer practices as a factor of professional identification of students (based on examples of training of future speech therapists): an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Vladivostok, 2012.
13. **Karpov A. V.** Psychology of activity. 5 Tons 1. Metasystem approach. M: RAO, 2015. 546 P.
14. **Kostyuchenko M. O.** The Development of social activity of students in educational process of higher school (illustrated by the experience of volunteering): an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Voronezh, 2017.
15. **Kuzminchuk A. A.** Institutional regulation of volunteers as a social community: an abstract for thesis... PhD in sociology. Tyumen, 2016.
16. **Lugovaya E. A.** The Phenomenon of volunteerism in Russian socio-cultural space: an abstract for thesis ... PhD in cultural studies. Saratov, 2012.
17. **Makovey N. V.** Pedagogical conditions of training of University students to the volunteer activity: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Komsomolsk-on-Amur, 2006.
18. **Novikova G. V.** Socio-psychological technologies of formation of social activity in youth in volunteer activity: an abstract for thesis ... PhD in psychology. M., 2013.
19. **Novikova N. A.** Socio-cultural self-organization of students in the process of volunteer activities: a student-based approach: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. M., 2014.
20. **Pevnaya M. V.** Volunteering as a social phenomenon: a management approach: an abstract for thesis ... doctor of sociological sciences. Nizhny Novgorod, 2016.
21. **Roshko G. A.** Formation of a teacher's readiness in the Art subject area to the organization of the volunteer activity: an abstract for thesis ... PhD in pedagogy. Ekaterinburg, 2015.
22. **Ryzhov B. N.** Systemic psychology. 2-e izd. M: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
23. **Ryzhov B. N.** The system structure of the personality // Systems psychology and sociology. 2017. № 3 (23). P. 5–11.
24. **Sikorskaya L. E.** Pedagogic capacity of volunteering in students' socialization process: an abstract for thesis ... doctor of pedagogical sciences. Elets, 2011.
25. **Trohina A. B.** Employment of volunteers in Russia: formation and regulation: an abstract for thesis ... PhD in economics. M., 2012.
26. **Shapovalov A. V.** The institutionalization process of volunteering in the North Caucasus: an abstract for thesis ... PhD in sociology. Stavropol, 2015.

27. **Brewis G.** A Social history of student volunteering: Britain and beyond, 1880–1980. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2014. 263 p. DOI 10.1057/9781137363770
28. **Brown A., Ismail R., Gookin G., Hernandez C., Logan G., & Pasarica M.** The effect of medical student volunteering in a student-run clinic on specialty choice for residency [Electronic resource] // Cureus. 2017. V. 9 (1): e967. DOI: 10.7759/cureus.967. URL: <https://www.cureus.com/>
29. Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/>
30. **Noordegraaf M. A.** Volunteering: Is it a waste of time or best experience ever? [Electronic resource] // The Sport Journal. 2016. pp. 1–16. URL: <http://thesportjournal.org/archive/>
31. Study on volunteering in the European Union. Country Report France [Electronic resource]. GHK, 2010. 44 p. URL: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/national_report_fr_en.pdf
32. **Walsh L., & Black R.** Youth volunteering in Australia: An evidence review. Canberra: ARACY, 2015. 55 p.

КАТЕГОРИЯ «ЖИЗНЕННЫЙ МИР» В СОЦИОЛОГИИ И ЛИТЕРАТУРЕ

Е. Н. Юдина,
Н. А. Мороз,
МПГУ, Москва

В статье рассматривается сущность категории «жизненный мир», ее различные интерпретации и особенности применения в современных социологических концепциях. Жизненный мир, по мнению авторов, представляет собой реальность, которая создана не искусственно, не навязана извне, а функционирует естественным образом. Его существование является очевидным, не вызывающим никаких сомнений. Феномен жизненного мира возник еще задолго до попыток человека его рационализировать и описать. Понятие «жизненный мир» не сводится исключительно к категории природного мира. Этот мир обладает единой структурой научного и обыденного, куда включен исторический и социальный опыт человечества, его прошлое, настоящее и будущее. Этот феномен представляет собой совокупность объективного и субъективного понимания человеком окружающей действительности, социальных процессов и природных явлений. Он базируется на взаимодействиях людей и учитывает накопленные ими и предшествующими поколениями опыт и знания.

Авторами показывается, что категория «жизненный мир» может быть использована для анализа литературных произведений. На примере романа «Война и мир» сравниваются основные трактовки, вкладываемые в понятие социологами и особенности интерпретации жизненного мира у Л. Н. Толстого. Делается вывод о том, что изучаемая исследователями категория включает не только бытовую сферу жизнедеятельности, а совокупность смыслов существования и коммуникации человека в обществе. Анализ эпохи Отечественной войны 1812 года в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» демонстрирует особенности жизненного мира различных слоев российского общества начала XIX века и его трансформацию под влиянием военных и послевоенных событий.

Ключевые слова: социология жизни; жизненный мир; повседневность; смысл жизни; жизнепрактические смыслы; социальная коммуникация; Л. Н. Толстой; «Война и мир».

Для цитаты: Юдина Е. Н., Мороз Н. А. Категория «жизненный мир» в социологии и литературе // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 110–118.

Категория жизненного мира человека

Категория «жизненный мир» используется в социологии достаточно давно, но ее креативный потенциал постоянно расширяется и появляются новые познавательные возможности. Эта категория может быть использована как для развития социологических концепций, так и для анализа литературных произведений.

Впервые термин «жизненный мир» был употреблен Э. Гуссерлем в начале XX века. Концепция жизненного мира (Lebenswelt) была сформулирована ученым в работе «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология».

В трактовку понятия «жизненный мир» Э. Гуссерль вкладывал понимание мира как зримой, ощутимой окружающей человека действительности — «почва и горизонт». Им отмечается, что «жизненный мир — это мир донаучных данностей, составляющих

смысловой фундамент всякого научного исследования; но в то же время это и смысловой универсум в целом, включающий в себя также и построения наук» [5: с. 74].

Он противопоставляет использование понятия «жизненный мир» научному анализу действительности. Э. Гуссерль подчеркивает первостепенность жизненного опыта, получаемого человеком в процессе повседневной деятельности. Таким образом, жизненный мир становится основой любого человеческого знания, в том числе естественнонаучного познания бытия.

Жизненный мир представляет собой реальность, которая создана не искусственно, не навязана извне, а функционирует естественным образом. Его существование является очевидным, само собой разумеющимся, не вызывающим никаких сомнений. Феномен жизненного мира возник еще задолго до попыток человека его рационализировать и описать. Понятие «жизненный мир» не сводится

исключительно к категории природного мира. Этот мир обладает единой структурой научного и обыденного, куда включен исторический и социальный опыт человечества, его прошлое, настоящее и будущее.

Отличительная особенность жизненного мира состоит в его наглядности, наблюдаемости, а также доступности для восприятия и понимания любого человека. В широком смысле это — всеобщий мир совместной жизни людей в социуме, поскольку под жизненным миром подразумевается не только личная жизнь человека, но и общественная деятельность.

В своих работах Э. Гуссерль подчеркивает, что формирование жизненного мира происходит благодаря субъективности [4]. Человек как активный участник социальных процессов во взаимодействии с другими людьми создает окружающую действительность и в то же время предпринимает попытки понять, проанализировать, интерпретировать этот мир в своем сознании. Поиск оптимальных решений обыденных задач формирует жизненную событийность.

Проблема жизненного мира в дальнейшем изучалась последователями Э. Гуссерля: М. Хайдеггером, Ю. Хабермасом, Ф. Жюльеном, а также получила развитие в работах представителей феноменологической школы социологии: Э. Дюркгейма, М. Вебера, А. Шюца. Они предлагали рассматривать жизненный мир по большей части как «духовное образование», которое имеет единую, целостную структуру.

Изначальная трактовка понятия «жизненный мир» в современной науке претерпела существенное изменение. Если в начале XX века под этим термином подразумевался «допонятийный» опыт человечества, предшествующий естественнонаучному знанию, то в новом понимании жизненный мир — «опыт актуального, конкретного исторического мира со всеми его культурными формами» [12: с. 140].

В отечественной социологии попытку описания жизненного мира впервые предпринял А. Н. Большаков [2]. В своем исследовании ученый максимально широко описал разные стороны жизни крестьян в 1920-е гг. Однако варианты интерпретации термина

«жизненный мир» были предложены российскими исследователями только в конце XX – начале XXI в. С точки зрения философского понимания жизненный мир описывал Ю. М. Резник [14], социологический подход предложил К. С. Дивисенко [6], культурологическое осмысление данного термина было предпринято И. Б. Пржиленской [13], на психологическом аспекте акцентировал внимание Ф. Е. Василюк [3].

Однако наиболее полную трактовку понятия «жизненный мир» можно найти в работах Ж. Т. Тощенко. Жизненный мир представляет собой «мир Человека, мир людей, мир в человеческом измерении, мир существования и функционирования человеческого потенциала, мир возможностей человека, его восприятия и реакции на происходящие в обществе перемены, его готовности понять, принять / не принять, содействовать / быть пассивным / противостоять осуществляемым государством и обществом преобразованиям» [16: с. 13–14].

Ж. Т. Тощенко отмечает, что детальное рассмотрение сущности понятия «жизненный мир» включает в себя: а) выявление состояния и тенденций развития и функционирования основных форм сознания (экономического, политического, нравственного, исторического и др.); б) определение устойчивых и изменяющихся форм деятельности (поведения) во всех основных сферах жизни общества — экономике, политике, социальной и духовной сферах; в) характеристику состояния и тенденций внешних условий существования и функционирования сознания и поведения россиян, главным образом социальной инфраструктуры и ее влияния на сознание и поведение людей; г) определение форм участия населения и их эволюции в процессе государственных и общественных преобразований; д) выявление спонтанных, агрессивных и деформированных форм сознания и поведения, препятствующих реализации движущих сил современного социально-исторического процесса» [16: с. 13].

Жизненный мир представляет собой совокупность объективного и субъективного понимания человеком окружающей действительности, социальных процессов и природных явлений. Он базируется на взаимодействиях

людей и учитывает накопленные ими и предшествующими поколениями опыт и знания.

Ж. Т. Тощенко отмечает, что жизненный мир воплощается и раскрывается по средствам жизнепрактических смыслов. В свою очередь, смыслы реализуются через достижение человеком целей, необходимых для его существования и развития. Авторы исследования «Жизненный мир россиян: 25 лет спустя (конец 1980-х – середина 2010-х гг.)», проведенного под руководством Ж. Т. Тощенко, анализируют разные типы смыслов. В первую очередь они ставят перед собой задачу выявить основной смысл жизни россиян в указанный период, его ориентации и средства их достижения. Внимание исследователей также уделено месту человека и его самоощущению в обществе как гражданина государства, жителя определенной территориальной общности и индивида, обладающего набором социальных статусов и ролей. Изучению также подверглись идеологические, политические, экономические и духовно-культурные смыслы.

Анализируя жизненный мир экономического человека, ученые описывают уровень обеспеченности базовых потребностей человека, отношение к труду, уровень достатка, соотношение доходов и расходов, готовность к экономическому кризису, социальное расслоение вследствие неодинакового материального положения.

Характеризуя смыслы политического человека, Ж. Т. Тощенко и его коллеги рассматривают мировоззренческие установки, уровень поддержки государственных структур и доверия к ним, удовлетворенность деятельностью власти, степень вовлеченности в политическую жизнь общества, интерес в получении политической информации, гражданскую позицию человека.

Для понимания жизненного мира социального человека исследователи пытаются ответить на вопросы, как человек оценивает свой социальный статус, материальное положение, какие ценности и ориентации преобладают среди его жизнепрактических смыслов, какое значение россияне придают качеству своей жизни, состоянию здоровья, семье как базовому социальному институту. Они также затрагивают вопрос межэтнического взаимодействия и миграционные процессы в обществе.

В духовно-культурной сфере важную роль играет анализ отношения людей к сохранению духовности, уровень морали и нравственности в обществе, господствующие установки и ориентации, влияние интеллигенции на духовно-культурное развитие, уровень образования, состояние обобщенного и межличностного доверия между членами социума.

Категория «жизненный мир» наиболее активно используется в двух современных социологических концепциях, которые предполагают особое феноменологическое видение и интерпретацию социальной реальности.

Прежде всего, оно нашло отражение в социологии повседневности (А. Хеллер, А. Лефевр, П. Бергер, Т. Лукман). Согласно этой концепции в фокусе анализа находятся не абстрактные объекты, а реальная обыденная жизнь людей в постоянном их взаимодействии. В данном случае человек рассматривается не обособленно или изолированно, а в процессе межличностных или коллективных взаимодействий. Наиболее подробно к изучению повседневности подошел польский социолог П. Штомпка, автор концепции третьей социологии — социологии социальной экзистенции или социального существования, сформулировавший необходимость развития теоретической науки в направлении изучения социальных взаимодействий человека в привычной ему повседневной среде.

Согласно теории П. Штомпки [17], третья социология опровергает утверждения об автономности и независимости человека от общества, а также его неспособности повлиять на навязанные кем-то правила, стандарты и принципы. Она охватывает всю полноту представления о каждодневной жизни человека, границы ее свободы и несвободы. Предопределенность и неизбежность социального взаимодействия порождает невозможность самоизоляции индивида от общественной жизни и в то же время, благодаря участию человека в социальных связях и сетевых отношениях, широкие возможности для большей вовлеченности человека в жизнедеятельность социума.

Сущность жизни человека заключается в многообразии и разнонаправленности социальной коммуникации, разнородности пространства общества, где индивид активно

вступает в отношения с другими людьми. Она раскрывается именно через повседневный опыт человека. Важной особенностью является то, что общество находится не за пределами существования людей, а непосредственно внутри них. Именно в нем наиболее доступно и зримо проявляется социальное бытие. Социум выступает в качестве источника исследования, описания и объяснения повседневной жизни.

Развитие третьей социологии идет в сторону осознания людьми меняющейся социальной действительности, непосредственными акторами которой они являются, и своей роли в протекающих внутри нее процессах. Будучи новой и еще не исследованной, эта парадигма требует проведения всестороннего анализа, разработки понятийного аппарата, выделения классификаций и теоретического объяснения повседневной жизни человека.

П. Штомпка выделяет три ключевые черты повседневной жизни. Во-первых, под ней подразумеваются не только обыденные случаи, но и необычные (символические, церемониальные, религиозные, ритуальные и др.). Во-вторых, рамки повседневной жизни не ограничены классовыми границами. В-третьих, это понятие не синонимично термину «частная жизнь» и не противопоставлено «публичной жизни». Повседневная жизнь включает в себя оба понятия, которые носят обыденный характер для людей.

Исследователь также формулирует отличительные особенности повседневной жизни. Ее неотъемлемой чертой является наличие социального контекста, который предполагает постоянные коммуникации человека с другими индивидами, причем как реальные, так и виртуальные (не только в интернет-пространстве, но и в памяти, и мыслях). Он влияет на мотивации и действия людей. Однако коммуникации в виртуальном пространстве неполноценны ввиду отсутствия вербального контакта и ограничений, порождаемых использованием информационно-коммуникационных технологий.

Явления повседневной реальности обладают повторяемостью и цикличностью, а также типичностью действий, осуществляемых индивидами в ходе повседневной жизнедеятельности. Эти события имеют определенную

протяженность по времени, а также обладают пространственными ограничениями, поскольку происходят в определенном месте. Эти факторы оказывают значительное влияние на характер, форму, содержание и течение социальных явлений. При этом в ходе межличностных и коллективных взаимодействий человек зачастую не анализирует действия, повседневно выполняемые им действия, т. е. далеко не всегда люди пытаются осмыслить и рефлексировать события, которые для них являются обыденными, привычными и порой рутинными.

Представители концепции повседневности полагают, что она тождественна жизненному миру и является его воплощением. Жизненный мир интерпретируется как процесс взаимодействия индивидов в привычных для них условиях и ситуациях. Однако такой подход описывает только одну или несколько сторон повседневной жизнедеятельности людей и не охватывает многообразие и всю полноту содержания понятия «жизненный мир». Его осмысление не может быть сведено исключительно к набору обыденных, типизированных ситуаций, с которыми человек сталкивается в ходе повседневной жизнедеятельности.

Различия между жизненным миром и повседневностью не позволяют однозначно утверждать, что эти понятия синонимичны. Жизненный мир понимается шире, поскольку он включает в себя повседневность как составной элемент.

И. Т. Касавин и С. П. Щавелев отмечают необходимость различения этих терминов. «Повседневность — узкая, фрагментарная, функциональная область, а жизненный мир — предельно широкий горизонт бытия, интегральная структура мира» [9: с. 414]. По их мнению, повседневность индивида только частично отражает его жизненный мир. Она подразумевает выполнение различных действий бытового, стандартизированного характера, в то время как в жизненном мире заложены неожиданные стороны бытия человека, предполагающие в том числе нестандартный подход к решению проблем.

Жизненный мир представляется как система, единое целое, которое содержит формирующие его различные смыслы и индикаторы.

Это понятие можно также рассматривать как совокупность одновременно нескольких жизненных миров одного человека, которые функционируют не автономно, а находятся во взаимозависимых отношениях. Между тем проследить границу между жизненным миром и повседневностью не представляется возможным.

Г. П. Любимов полагает, что частями жизненного мира являются так называемые зоны повседневности и неповседневности. «Особенности мира повседневности задаются фундаментальными принципами соответствующего жизненного мира, но не сводятся к ним, ибо жизненный мир содержит инновационные моменты, чего в принципе не может содержать мир повседневности; в этом смысле повседневность направлена на сохранение и поддержание уже апробированного опыта, она консервативна и не склонна к радикальным изменениям» [10: с. 127–128].

Жизненный мир — это многомерное понятие, охватывающее все отношения, связи и коммуникацию людей в социальной системе. Оно выходит за рамки обыденности, поскольку повседневность является лишь частью жизнедеятельности человека, наполненную различными смыслами.

Второй социологической концепцией, активно использующей понятие «жизненный мир» является социология жизни или виталистская социология. Предпосылками для ее выделения в отдельное научное направление стало понимание человека как главного актора развития общества. Возрастание значимости личности, ее повседневной жизни, деятельности, поведения, взаимодействия в социуме выступает на первый план и становится предметом научных изысканий.

В центре внимания исследователей находится реальный человек, непосредственно участвующий в общественной жизни. В процессе взаимодействия с другими людьми он сам формирует окружающую его реальность. Социология жизни отображает мир человека, его отношение к проблемам и ситуациям, с которыми он сталкивается в повседневной действительности, а также изменениям и процессам в обществе, где он живет. Анализ поведения людей позволяет взглянуть на социальные проблемы с позиции не опосредованного

наблюдателя, исследователя, а с точки зрения человека, «включенного» в социальную реальность. Изучение причин поведения в конкретных жизненных ситуациях призвано объяснить и понять глубинные мотивы деятельности человека как субъекта исторического процесса.

Таким образом, антропоцентрический подход позволяет рассматривать общество как постоянно изменяющуюся, подвижную структуру, которая создается и трансформируется благодаря взаимодействию людей. Причем это взаимодействие зачастую носит бессознательный, многообразный и иррациональный характер.

Поведение личности приобретает теоретическое и практическое значение для описания состояния общественных связей, взаимодействий и накопления знаний о различных способах изменения социальной жизни и социальных процессов. Наибольший интерес для исследователей представляет ориентированность социологии жизни на «живое» сознание и реальное поведение людей в привычных для них условиях повседневной действительности.

Ж. Т. Тощенко выделил три базовые характеристики социологии жизни. Первая — реально функционирующее общественное сознание, всеобщее, групповое и индивидуальное, и «его компоненты: знание, информация, потребности, мотивы, ценностные ориентации, установки, интересы и другие эмпирические элементы жизненного мира людей» [8: с. 14]. Оно предполагает, что жизнь людей определяется не навязанными идеологическими установками, а различными целями интересами, ценностями, которые имеют для них социально значимый и жизненно важный характер.

Вторая базовая характеристика заключается в том, что «сознание становится только тогда реальной силой, когда оно воплощается в поведении, деятельности, в действиях людей» [8: с. 15]. Живое, реальное поведение людей в социуме является отображением реально функционирующего общественного сознания и его компонентов. Ж. Т. Тощенко также отмечает неразрывную связь сознания и поведения, которые постоянно взаимодействуют, взаимообуславливают друг друга и должны изучаться в неразрывном единстве.

Третьей основополагающей характеристикой социологии жизни является необходимость анализа сознания и поведения не отвлеченно, в процессе их непосредственного функционирования в общественной макро-, мезо- и микросреде. Таким образом, указанные понятия должны рассматриваться в конкретных социально-экономических, -политических и -культурных условиях.

Изучение базовых элементов социологии жизни во всем их многообразии привело к формированию понятия «жизненный мир».

Сформулировать однозначное определение этого термина было довольно сложной задачей для исследователей, поскольку интерпретация жизненного мира требовала наиболее полно описать в едином понятии основные характеристики жизни и указать критерии их выделения. Долгое время также оставалось нерешенной проблема, какие методы и способы следует использовать при описании сущности и содержания понятия «жизненный мир».

Познавательный потенциал категории «жизненный мир» достаточно велик, и он может быть использован не только для формирования социологических концепций, но и для анализа литературных произведений.

Жизненный мир героев романа «Война и мир»

Примеры того, как реализуется жизненный мир человека, можно найти не только в реальной действительности, но и в художественной литературе. Произведения русских писателей-классиков изобилуют подробными описаниями быта, нравов, характеров, традиций, ценностных ориентиров, морально-нравственных установок людей определенных исторических эпох. В этом отношении можно обратиться к роману-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир». Анализ этого произведения с позиции социологии, в частности с позиций концепции жизненного мира, позволяет провести сравнение жизненных смыслов, определяемых Ж. Т. Тощенко, и основных составляющих жизненного мира, выделяемых Л. Н. Толстым.

Описывая разные типы семейных отношений, Л. Н. Толстой показывает, что семья для человека XIX века — главная ценность жизни. Настоящая семья (Болконские, Ростовы) должна быть построена на любви, духовном и нравственном единении ее членов. В традиционной семье рождение и воспитание детей является одним из главных приоритетов. Ей противопоставлена семья Курагиных, построенная на эгоизме, прагматичности и лицемерии. Серьезные различия в ориентациях жизненного мира героев романа могут осложнить отношения между ними. Жизненные миры князя Андрея и его жены Лизы существенно отличаются. Это делает их брак несчастливым, хотя князь Андрей часто повторял, что ему не в чем упрекнуть свою жену.

События Отечественной войны 1812 года показывают, что в трудные, кризисные периоды именно семья становится для человека оплотом безопасности и стабильности, синонимом «устроенности» жизненного мира.

Другой линией разлома в общем жизненном мире России является взаимное неприятие основных социальных слоев: дворянства и крестьян. Для Л. Н. Толстого воплощением русского мира является простой народ, который, в понимании писателя, движущая сила нации. Для простого народа характерна ориентированность на религию (православие) и традиции, передающиеся из поколения в поколение. Дворянство в романе олицетворяет силу, противоположную крестьянам. Эти два социальных слоя существуют духовно не пересекаясь, параллельно друг другу. Дворяне с пренебрежением относятся к народу, а народ, в свою очередь, не понимает ценности жизненного мира высшего сословия и не воспринимает их как образец поведения. Жизненные миры этих социальных слоев имеют разительные отличия по условиям жизни, образованности, уровню культуры, материальному положению. Обособленное существование каждого из этих жизненных миров порождает предвзятое отношение к человеку из другого социального слоя, непонимание его проблем, ценностей и мотиваций.

Если до Отечественной войны российское общество определялось как сумма многих

разобщенных «миров», то события 1812 года привели к единству ценностных ориентиров и формированию единого русского мира. Близость простого народа, в котором ощущалась вся «русскость», с дворянским социумом возникла вследствие трагических эпизодов жизни целой страны, потребности сплотиться перед лицом врага, дать отпор французским оккупантам. И действительно, российское общество после Отечественной войны характеризуется как более сплоченное и единое, мир, под которым подразумеваются все, вне сословных различий и вражды. Это роднит события 1812 года с нашим временем, когда, по мнению Ж. Т. Тощенко, происходит существенная трансформация жизненного мира, находятся «новые ценностные ориентиры, идеалы и нормы социального взаимодействия» [8: с. 303].

Заключение

Таким образом, категория «жизненный мир» включает пространство повседневной деятельности человека, в котором осуществляются взаимодействие с другими людьми, реализуются жизненные цели, накапливаются ресурсы, осваиваются необходимые социальные практики. Эта категория является многомерной, поскольку включает не только бытовую сферу жизнедеятельности, а совокупность смыслов существования и коммуникации человека в обществе. Важная характеристика жизненного мира заключается в его динамичности и склонности к изменениям. На примере анализа эпохи Отечественной войны 1812 года в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» можно понять особенности жизненного мира различных слоев российского общества начала XIX века и проследить, как он трансформируется под влиянием военных и послевоенных событий в общий «русский мир».

Литература

1. **Билинкис Я. С.** О творчестве Л.Н. Толстого: очерки. Л.: Советский писатель, 1959. 412 с.
2. **Большаков А. М.** Деревня: 1917–1927. М., 1927. 472 с.
3. **Василюк Ф. Е.** Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. № 3. С. 90–101. 200 с.
4. **Гуссерль Э.** Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005. 464 с.
5. **Гуссерль Э.** Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер. с нем. Д. В. Складнева. СПб.: Владимир Даль, 2004. 315 с.
6. **Дивисенко К. С.** Социальные исследования жизненного мира // Социологический журнал. 2014. № 1. С. 6–21.
7. **Ермилов В. В.** Толстой-художник и роман «Война и мир». М., 1961. 357 с.
8. **Жизненный мир россиян: 25 лет спустя (конец 1980-х – середина 2010-х гг.): монография / под ред. Ж.Т. Тощенко.** – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2016. 367 с.
9. **Касавин И. Т., Щавелев С. П.** Анализ повседневности. М.: Канон+, 2004. 432 с.
10. **Любимов Г. П.** Понятия «жизненный мир» и «повседневность» // Научная рациональность и структуры повседневности: тезисы научной конференции (Санкт-Петербург, 22–23 ноября 1999 г.). СПб., 1999. С. 127–128.
11. **Миронова Г. С.** Болконские и Курагины: «мир» и «антимир» в романе-эпопее Л.Н. Толстого // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2014. № 3 (11). С. 54–62.
12. **Мотрошилова Н. В.** Понятие и концепция жизненного мира в поздней философии Эдмунда Гуссерля // Вопросы философии. 2007. № 9. С. 134–145.
13. **Пржиленская И. Б.** Эволюция жизненного мира россиян в условиях трансформирующегося социума: автореферат дис. ... д-ра социол. наук. Ставрополь, 2008. 40 с.
14. **Резник Ю. М.** Социальное измерение жизненного мира: (Введ. в социологию жизни) / Моск. гос. соц. ун-т, Каф. упр. персоналом фак. повышения квалификации. М., 1995. 102 с.
15. **Толстой Л. Н.** Война и мир. URL: <http://ilibrary.ru/text/11/index.html> (дата обращения: 14.12.2016).
16. **Тощенко Ж. Т.** Жизненный мир — методологическая характеристика социологии жизни // Вестник РГГУ. 2015. № 7. С. 9–18.

17. **Штомпка П.** В фокусе внимания повседневная жизнь. Новый поворот в социологии // СОЦИС. 2009. № 8. С. 3–13.
18. **Eberle T. S.** Phenomenological Life-World Analysis and Ethnomethodology's Program // Human Studies. 2012. V. 35. № 2. P. 279–304.
19. **Kerszberg P.** From the World of Life to the Life-World // Bergson and Phenomenology / ed M. R. Kelly. Palgrave-Macmillan, 2010. P. 223–244.
20. **Ruggerone L.** Science and Life-World: Husserl, Schutz, Garfinkel // Human Studies. 2013. V. 36. № 2. P. 179–197.

THE CATEGORY OF 'LIFEWORLD' IN SOCIOLOGY AND LITERATURE

*E. N. Yudina,
N. A. Moroz,
MTTSU, Moscow*

The article is concerned with the concept of lifeworld, its interpretations and specifics of use in contemporary sociological concepts. According to the authors, lifeworld is a reality, which is not artificially created or externally imposed, it functions naturally. Its existence is obvious and unquestionable. The phenomenon of lifeworld originated long before a man attempted to rationalise and describe it. The notion of lifeworld is not limited to the category of natural world. This world has the common structure of scientific and ordinary phenomena, which includes historical and social experience of humanity and also its past, present and future. This concept is a complex of individual's objective and subjective understanding of reality, social processes and natural phenomena. It is based on human interaction and accounts experience and knowledge gathered by previous generations.

The authors suggest that the category of lifeworld can be applied to analyze literary works. In the context of L. Tolstoy's novel "War and Peace" the main representations of this term proposed by sociologists and special aspects of its interpretation by L. Tolstoy are compared. The authors come to the conclusion that the concept of lifeworld consists not only of daily routine, but it also includes the complex of senses of human existence and communication in the society. The analysis of the epoch of the War of 1812 in L. Tolstoy's novel "War and Peace" demonstrates specifics and differences of the lifeworld of social classes in Russia in the early 19th century and its transformation under the influence of war and post-war period.

Keywords: sociology of everyday life; lifeworld; everyday life; daily routine; sense of life; social communication; L. Tolstoy; War and Peace.

For citation: Yudina E. N., Moroz N. A. The category of 'lifeworld' in sociology and literature // Systems psychology and sociology. 2018. № 1 (25). P. 110–118.

References

1. **Bilinkis Ya. S.** On Tolstoy's heritage: essays. Leningrad: Sovetsky pisatel, 1959. 412 p.
2. **Bolshakov A. M.** The village: 1917–1927. M., 1927. 472 p.
3. **Vasilyuk F. E.** A Lifeworld and Crisis: a typology analysis of Critical Situations // Psychologic Journal. 1995. № 3. P. 90–101.
4. **Husserl E.** Collected works. M., 2005. 464 p.
5. **Husserl E.** The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology / trans. by D. Sklyadneva. SPb.: Vladimir Dal, 2004. 315 p.
6. **Divisenko K. S.** The lifeworld researches in social sciences // Sociological Journal. 2014. № 1. P. 6–21.
7. **Ermilov V. V.** Tolstoy as an artist and the novel "War and peace". M., 1961. 357 p.
8. The life-world of Russians: 25 years later (late 1980s to mid – 2010s): Scientific publication / Edited by Zh.T. Toshhenko. – CSP i M, 2016. 367 p.
9. **Kasavin I. T., Schavelev S. P.** Analysis of an everyday life. M.: Kanon+, 2004. 432 p.
10. **Lyubimov G. P.** The notions of 'lifeworld' and 'everyday life' // Scientific rationality and everyday life structures: conference abstracts (Saint Petersburg, 22–23 November 1999). SPb, 1999. P. 127–128.

11. **Mironova G. S.** The Bolkonskies' family and the Kuragins: the "world" and the "anti – world" in the epic-novel by L. N. Tolstoy // Humanitarian statements of TGPU named after L. N. Tolstoy. 2014. № 3 (11). P. 54–62.
12. **Motroshilova N. V.** The notion and the concept of a lifeworld in E. Husserl's late philosophy // The Questions of Philosophy. 2007. № 9. P. 134–145.
13. **Przhilenskaya I. B.** The evolution of the lifeworld of Russians in a context of transformative society: an abstract for thesis ... doctor of sociological sciences. Stavropol, 2008. 40 p.
14. **Reznik Yu. M.** Social measurement of a lifeworld (Introduction to the sociology of life). M., 1995. 102 p.
15. **Tolstoy L. N.** War and Peace. URL: <http://ilibrary.ru/text/11/index.html>
16. **Toschenko Zh. T.** Lifeworld — methodological characteristics of sociology of life // RGGU Bulletin. 2015. № 7. P. 9–18.
17. **Shtompka P.** An everyday life is in the focus: a new turn in sociology // Sociological Studies. 2009. № 8. P. 3–13.
18. **Eberle T. S.** Phenomenological Life-World Analysis and Ethnomethodology's Program // Human Studies. 2012. V. 35, № 2. P. 279–304 .
19. **Kerszberg P.** From the World of Life to the Life-World. – In Michael R. Kelly (ed.), Bergson and Phenomenology. Palgrave-Macmillan, 2010. P. 223-244.
20. **Ruggerone L.** Science and Life-World: Husserl, Schutz, Garfinkel // Human Studies. 2013. V. 36. № 2. P. 179–197.

Информация

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2018, № 1 (25)

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2018, № 1 (25)



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

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

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru



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

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

E-mail: bma1947@mail.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич — доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

RYZHOV Boris Nikolayevich — doctor of psychology, full professor. Head of the department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at 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: rzhov51@mail.ru



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

VALYAVKO Svetlana Mikhailovna — PhD (Psychology), docent. Docent at the department of Clinical and Special Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University.

E-mail: valyavko@yandex.ru



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

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

E-mail: staroverova.marina@gmail.com



ШАМШИКОВА Ольга Александровна — заведующая кафедрой общей психологии и истории психологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

SHAMSHIKOVA Ol'ga Aleksandrovna — PhD (Psychology). Head of the department of General Psychology and History of Psychology, associate professor, professor at the department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: shamol56@rambler.ru, kafedra_psi@mail.ru



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

KLEPIKOVA Natal'ya Mikhaylovna — PhD (Psychology). Associate professor at the department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: nataliaklepikova@ya.ru



ТАЙГУЛОВА Галина Сергеевна — аспирант, старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

TAYGULOVA Galina Sergeevna — a postgraduate student, senior lecturer at the department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: g-03061972@yandex.ru



ПОНОМАРЕВА Елена Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

PONOMAREVA Elena Alekseevna — PhD (Psychology), docent. Docent 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: Di37tap1@mail.ru



ПОНОМАРЕВА Диана Игоревна — кандидат психологических наук. Доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института (Национально-исследовательского университета).

PONOMAREVA Diana Igorevna — PhD (Psychology). Docent at the department of Sociology, Psychology and Social Management at the Moscow Aviation Institute at the National Research University.

E-mail: Di37tap1@mail.ru



АФОНСКАЯ Татьяна Алексеевна — кандидат социологических наук, доцент. Доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института (Национального исследовательского университета). Член Профессиональной психотерапевтической лиги (Россия).

AFONSKAYA Tatyana Alekseevna — PhD (Sociology). Docent at the department of Sociology, Psychology and Social Management at the Moscow Aviation Institute at the National Research University. A member of the professional psychotherapeutic league of Russia.

E-mail: aftatal@mail.ru



ШУЛЕКИНА Юлия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации (ИСОиКР) ГБОУ ВПО МГПУ.

SHULEKINA Yulia Alexandrovna — PhD (Pedagogy), docent at the department of Logopedia at the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation at the Moscow City University.

E-mail: rameja@rambler.ru



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

IVANOV Denis Vasilievich — PhD (pedagogics). Docent at the department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



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

GALYUK Natalia Andreevna — PhD (Psychology). Docent at the department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: galuck.natalya@yandex.ru



БЕРШЕДОВА Людмила Ивановна — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

BERSHEDOVA Ludmila Ivanovna — doctor of psychology, full professor. Professor at the department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University.

E-mail: bershedova@mail.ru



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

NABATNIKOVA Ludmila Petrovna — PhD (psychology), docent. Docent at the department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University.

E-mail: lnabat@mail.ru



ЛЕНЬКОВ Сергей Леонидович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (Москва).

LENKOV Sergey Leonidovich — doctor of psychology, professor, chief research scientist at the Institute for the Study of Childhood, Family and Education at the Russian Academy of Education.

E-mail: new_psy@mail.ru



МАЦЮК Татьяна Борисовна — соискатель ученой степени кандидата психологических наук Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (Москва), заместитель директора по воспитательной работе Тверского института (филиала) Московского гуманитарно-экономического университета (МГЭУ) (Тверь).

MATSYUK Tatyana Borisovna — a competitor of a scientific degree of the candidate of psychological sciences at the Institute for the Study of Childhood, Family and Education at the Russian Academy of Education. Deputy director on upbringing work at the Tver Institute (branch) at the Moscow Humanitarian-Economic University (Tver).

E-mail: new_psy@mail.ru



ЮДИНА Елена Николаевна — доктор социологических наук, профессор заместитель заведующей кафедры теоретической и специальной социологии по науке Московского педагогического государственного университета.

YUDINA Elena Nikolaevna — doctor of sociology, professor, deputy head of the department of Theoretical and Special Sociology at the Moscow Teachers' Training State University (MTTSU).

E-mail: elena_nikolaevna@inbox.ru



МОРОЗ Наталья Александровна — магистрант 2 курса кафедры теоретической и специальной социологии Московского педагогического государственного университета.

MOROZ Natalia Aleksandrovna — a student of the master programme at the department of Theoretical and Special Sociology at the Moscow Teachers' Training State University (MTTSU).

E-mail: tulpinsinblossom@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, 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

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. Authors also should remember to supply the names and contact details of all co-authors, mentioned in the article.

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

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2018

№ 1 (25)

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: 10.04.2018 г. Формат 70 × 108 ¹/₁₆.

Бумага офсетная.

Объем 8 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.