

**Московский городской педагогический университет**

---

**Всероссийское периодическое издание**

# **СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ**

**2019**

**№ 3 (31)**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN (print): 2223–6872**

**ISSN (online): 2223–6880**

**Москва**

**2019**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2019.  
№ 3 (31). 140 с.

**ISSN (print): 2223–6872**

**ISSN (online): 2223–6880**

#### **Редакционная коллегия**

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор, Москва),  
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора, Москва),  
Арзуманов Юрий Леонидович (Москва), Бершедова Людмила Ивановна (Москва),  
Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург), Дочкал Владимир (Братислава, Словакия),  
Дубровина Ирина Владимировна (Москва), Жданова Светлана Юрьевна (Пермь),  
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск), Карпова Наталия Львовна (Москва),  
Левченко Ирина Юрьевна (Москва), Леньков Сергей Леонидович (Тверь),  
Лех Витковски (Слупск, Польша), Лидак Людмила Валентиновна (Пятигорск),  
Прюс Франц (Грайфсвальд, Германия), Шейнов Виктор Павлович (Минск, Беларусь)

#### **Редакционный совет**

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),  
Абушкин Борис Михайлович (Москва), Ананишнев Владимир Максимович (Москва),  
Аншакова Валентина Васильевна (Астрахань), Бакшутова Екатерина Валерьевна (Самара),  
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Вяткин Бронислав Александрович (Пермь),  
Георгиева Росица (София, Болгария), Забродин Юрий Михайлович (Москва),  
Иванников Вячеслав Андреевич (Москва), Казак Тамара Владимировна (Минск, Беларусь),  
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),  
Лобанов Александр Павлович (Минск, Беларусь), Миронова Татьяна Ивановна (Кострома),  
Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург), Романова Евгения Сергеевна (Москва),  
Рубцова Надежда Евгеньевна (Тверь), Рычихина Элина Николаевна (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства  
в сфере массовых коммуникаций Регистрационный номер ПИ № ФС77–37716 от 29.09.2009 г.

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России № 13–6518 от 01.12.2015 г.  
включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России»: 80651

Зав. редакцией О. В. Чибискова

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

Тел.: +7 495 612 6716

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

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

© ГАОУ ВО МГПУ, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

### Теория и метод системной психологии

Карпов А. В., Первозкина Ю. М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации .....	5
---	---

### Психологические исследования

Коржова Е. Ю., Вережкина А. Б. Становление психологии жизненного пути личности: западный и отечественный подходы .....	18
Клепикова Н. М., Кормачёва И. Н. Адаптация шкалы прокрастинации и шкалы иррациональной прокрастинации в методике П. Стила .....	26
Шейнов В. П. Ассертивность, незащищенность от манипуляций и эмоциональный интеллект индивидов .....	38
Шулекина Ю. А. Специфика развития знаково-символической деятельности младших школьников .....	46

### История психологии и психология истории

Романова Е. С. Психологические приемы описания героев в произведениях Ф. М. Достоевского .....	55
Пономарева Е. А., Пономарева Д. И. Вклад А. Д. Глоточкина в развитие отечественной психологии .....	68
Иванов Д. В. Психологическая мысль в России начала XIX века. А. С. Лубкин .....	76

### Социологические исследования

Романова А. П., Бичарова М. М., Дрягалов В. С. Основные векторы религиозной трансгрессии в молодежной среде Прикаспия и Юга России .....	94
Добринина О. А. Социальные риски современности и угрозы идентичности: системный анализ концепции П. Бурдьё .....	105

### Короткие сообщения

Бакшутова Е. В., Рулина Т. К. К вопросу о сетевом продвижении информации .....	117
--	-----

### Дискуссия

Мединцев В. А. О концептуализации психических расстройств с позиций системно-психологического подхода .....	124
---	-----

### Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2019, № 3 (31)....	132
Требования к оформлению статей.....	137

## CONTENTS

### **Theory and Method of Systems Psychology**

**Karpov A. V., Perevozkina Yu. M.** Structural and temporal system of role socialization .....5

### **Psychological Researches**

**Korjova E. Yu., Verevkina A. B.** Formation of the Individual's Life Path Psychology:  
Western and Russian Approaches .....18

**Klepikova N. M., Kormacheva I. N.** Adaptation of the Procrastination Scale  
and the Irrational Procrastination Scale in P. Steel's Technique .....26

**Sheinov V. P.** Assertiveness, Manipulation Vulnerability and Emotional Intellect  
of Individuals .....38

**Shulekina Yu. A.** Specific Development of Symbolic Activity in Younger Students .....46

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

**Romanova E. S.** Psychological Techniques for Describing the Characters  
in F. M. Dostoevsky's Works .....55

**Ponomareva E. A., Ponomareva D. I. A. D.** Glotchkin's Contribution  
to the Development of the Russian Psychological Science .....68

**Ivanov D. V.** Psychological Thought in Russia in the Early XIX Century.  
A. S. Lubkin .....76

### **Sociological Researches**

**Romanova A. P., Bicharova M. M., Dryagalov V. S.** Major Vectors of Religious  
Transgression in the Youth Environment of Caspian and South Russia .....94

**Dobrina O. A.** Social Risks of Modernity and the Threats to Identity:  
Systematic Analysis of P. Bourdieu's Concept .....105

### **Brief Reports**

**Bakshutova E. V., Rulina T. K.** On the Issue of Network Promotion of Information .....117

### **Discussion**

**Medintsev V. A.** On the Conceptualization of Mental Disorders from the Standpoint  
of System-Psychological Approach .....124

### **Information**

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2019, № 3 (31) .....132

Author Guidelines .....137

УДК 316.6

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01

## СТРУКТУРНО-ТЕМПОРАЛЬНАЯ СИСТЕМНОСТЬ РОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

**А. В. Карпов,**

ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль,  
*anvikar56@yandex.ru,*

**Ю. М. Перевозкина,**

НГПУ, Новосибирск,  
*per@bk.ru*

Социализация представляет сложный и многокомпонентный феномен, понимаемый и как процесс, и как результат. В рамках исследования структуры социализации приходится учитывать, что она объединяет несколько самостоятельных образований, характеризующихся, в свою очередь, поливариативностью. Такая постановка проблемы требует структурного анализа социализации как многомерного системного комплекса. Вторая сложность вытекает из понимания социализации как сложноорганизованного процесса взаимодействия со средой, вследствие чего она может быть отнесена к системам темпорального типа.

Целью исследования является раскрытие закономерностей ролевой социализации как системного комплекса темпорального типа. Социализация рассматривается с позиции системного подхода, постулирующего целостность и иерархичность любого образования рассматриваемого в виде системы. Раскрывается положение о том, что социализация — это система, функционирующая при постоянном обмене информацией между обществом, культурой и личностью на метасистемном уровне. С этих позиций ролевая социализация не является «истинной системой», а может быть представлена в виде системного комплекса, синтезирующего в себе ряд гетерохронных образований и их взаимодействие. Раскрывается тезис о ролевой социализации, воплощающей в себе черты системности особого типа — временного, — который выступает высшей формой диахронической организации системного комплекса. Анализируются закономерности и принципы ролевой социализации как системного комплекса темпорального типа.

На основе полученных результатов делается вывод, что ролевая социализация является многокомпонентным системным комплексом, относящимся к системам особого темпорального типа, использует в качестве механизма процессуальной организации не только синхроническую (структурно-содержательную) системность, но и диахроническую (временную) системность.

*Ключевые слова:* социализация; роли; диахрония; синхрония; темпоральность; системный комплекс.

*Для цитаты:* Карпов А. В., Перевозкина Ю. М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01

*Карпов Анатолий Викторович*, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, Ярославль.

E-mail: *anvikar56@yandex.ru*; ORCID ID: 0000-0003-4547-2848

*Перевозкина Юлия Михайловна*, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической и специальной психологии, кандидат психологических наук, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *per@bk.ru*; ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

© Карпов А. В., Перевозкина Ю. М., 2019

УДК 316.6

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01

STRUCTURAL AND TEMPORAL SYSTEM  
OF ROLE SOCIALIZATION**A. V. Karpov,**YarGU them. P. G. Demidova, Yaroslavl,  
*anvikar56@yandex.ru,***Yu. M. Perevozkina,**NGPU, Novosibirsk,  
*per@bk.ru*

Socialization is a complex and multicomponent phenomenon, known both as a process and as a result. The article analyzes that within the structural framework study of socialization, it is necessary to consider that socialization phenomenon integrates several independent polyvariable entities. Such a formulation of the problem requires a structural analysis of socialization as a multidimensional system complex. The second issue stems from the understanding of socialization as a complexly organized process of interaction with the environment, therefore it can be referred to temporal type systems.

Aim of the study is to reveal the patterns of role socialization as a temporal type systemic complex. Socialization is considered from the point of view of a systematic approach, postulating the integrity and hierarchy of any entity considered as a system. The article reveals that socialization is a system that operates with a constant exchange of information between society, culture and personality, at the metasystem level. On this side, role socialization is not a “genuine system”, but can be represented as a system complex that integrate a number of heterochronic entities and their interaction. The thesis is revealed that role socialization embodies features of the temporal type system, which is the highest form of the diachronic system complex organization. A consistent patterns and principles of role socialization as a temporal type system complex are analyzed. The conclusion of the study is that role socialization is a multicomponent system complex, that refers to systems of special temporal type with diachronic (temporary) system organization.

*Keywords:* socialization roles; diachronic; synchronic; temporality; system complex.

*For citation:* Karpov A. V., Perevozkina Yu. M. Structural and temporal system of role socialization // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01

*Karpov Anatoliy Viktorovich*, doctor of psychological sciences, professor. Dean of the Psychology Faculty, Head of the Department of Work and Organizational Psychology at the P. G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: *anvikar56@yandex.ru*; ORCID ID: 0000-0003-4547-2848

*Perevozkina Yuliya Mihaylovna*, PhD in Psychology, Head of the Department of Practical and Special Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *per@bk.ru*; ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

**Введение**

Изучение социализации как процесса не является для социальной психологии новым направлением. Однако наряду с процессуальной стороной исследователи выделяют ее субстанциональную сторону. Эти особенности социализации выступают одновременно и источником главных трудностей.

Первая трудность связана с пониманием социализации как сложного, многомерного явления, предполагающего взаимодействие

между несколькими разноплановыми самостоятельными категориями. В частности, одной из составляющих социализации выступает культура, включающая традиции, ритуалы, символы, образы, зафиксированные в культурных памятниках и современных средствах передачи культурного наследия. Другим самостоятельным компонентом социализации является общество, с его законами, правилами, ожиданиями, нормами поведения, социальными статусами, ролями и пр. Еще одной составляющей социализации, наряду

с другими известными, выступает личность, без которой теряется сам смысл социализации. Именно личность активно осваивает социальное пространство, интернализирует социальные знания, общественный опыт, роли, традиции и т. д. Включение индивида в социальные группы, способность делать выбор, брать на себя ответственность и соотносить свое ролевое поведение с конвенциональными нормами подразумевают эффективность социализации. Таким образом, субстанциональный план социализации предполагает понимание ее как сложного многомерного явления, объединяющего несколько самостоятельных компонентов, характеризующихся, в свою очередь, поливариативностью. Такая постановка проблемы требует структурного анализа социализации как многомерного системного комплекса, включающего в себя и гетерохронные системы.

Вторая трудность вытекает из понимания процессуальной стороны социализации, которая, с точки зрения Г. М. Андреевой [1], может быть представлена в двух главных направлениях. Первое предполагает присвоение общественного опыта и знаний через интеграцию в социум. Второе направление учитывает активную составляющую субъекта и включает в себя воспроизводство полученных социальных знаний и опыта посредством активной деятельности в социальной среде. Оба направления предполагают сукцессивный ряд последовательных операций. В этом понимании социализация как большинство сложноорганизованных процессов взаимодействия со средой может быть отнесена к системам темпорального типа [5: с. 60]. Более того, усложнение окружающей среды, информационная турбулентность обуславливают влияние на процесс социализации личности прошлого (исторического бытия как индивида, так и всего общества), актуального и будущего состояния этого бытия. В свою очередь, воздействие индивида на среду детерминировано этими тремя бытийными аспектами, которые сжимаются в единое целое в процессе социализации.

Третья трудность предполагает изучение временного аспекта социализации сквозь призму структуры. Такой исследовательский

путь связан с нахождением некоторого инварианта, который реализовался бы и в структурном и функциональном планах исследования. Это касается временной организации социализации, а также ее детерминантов, определяющих структуру и содержание диахронии ролевой социализации. Таким образом, целью исследования является раскрытие закономерностей ролевой социализации как системного комплекса темпорального типа.

### **Триангуляция отношений социализации: роль, системный комплекс, диахрония**

Итак, основная задача настоящей работы — определить отношения между тремя наиболее важными аспектами социализации. Особый интерес для социальной психологии представляет понятие роли и то место, которое она занимает в социализации личности. Так сложилось исторически, что самое простое явление оказывается самым запутанным. Все понимают, что социализация представляет интеграцию индивида в социальное пространство. Однако эта основная идея, лежащая в основе различных теорий социализации, со временем изменяется. Имеющая место упрощенная точка зрения на процесс социализации, в соответствии с которой субъекты реализуют свой жизненный путь с заранее определенными и легко идентифицируемыми траекториями [4: с. 105; 32: с. 253], очень быстро подверглась критике [45].

Пытаясь обойти критические замечания, некоторые теории социализации обратились к направлению понимания социализации как процесса, который требует активного участия личности [11; 31; 34]. Автор интеракционизма — Дж. Мид — внес значительный вклад в разработку теории социализации, сместив акценты с социального макропространства на микромир человека. По мнению Дж. Мида, социализация происходит в активном взаимодействии мира и человека, который, включаясь в многочисленные интеракции, подтверждает и уточняет свое поведение, реализуемое посредством роли [11: с. 71]. Введение в процесс социализации категории роли обернулось дискуссиями в понимании ее места [9; 19; 25], структуры [32; 39]

и функции [7: с. 71; 13: с. 201]. Так, с точки зрения И. С. Кона, социализация представлена не только в виде воздействия социума на индивида, но и предполагает стихийные процессы взаимодействия личности и социальной системы [7: с. 77].

В последующий период интерес к изучению ролевой социализации и к ее структурной единице — роли — увеличился, особенно в западных исследованиях. Активно изучаются особенности ролевых моделей у разных категорий субъектов (возрастных, профессиональных, гендерных) [26; 28; 41; 43]. Эти исследования касаются изменения ролевых моделей, изучению причинно-следственных связей и признания ситуативной специфики социализации [27; 30; 35].

Имеются исследования, посвященные такому явлению, как самосоциализация, которое характерно для современных подростков [22; 23]. Согласно Л. Андерсону и Д. Маккоби [22] для нового поколения молодых людей, выросших в цифровом мире, отсутствуют обычные агенты социализации. В этом контексте предполагается, что социализация подростков осуществляется посредством Интернета, служащего одновременно и агентом влияния, и интерактивным контекстом, в котором происходит социализация и развитие идентичности. Кроме того, обсуждаются способы влияния культуры на процесс и механизмы социализации [27]. Следовательно, роль, являясь структурной единицей социализации, выступает одновременно значимым компонентом личностной и социальной систем. Она, с одной стороны, детерминирована социальными ожиданиями, а с другой — обусловлена мотивационно-смысловыми установками личности.

Новые разработки в области социализации предполагают учет многомерного и полифункционального характера ролевой социализации. В этой связи необходим новый, адекватный современным вызовам взгляд на социализацию в общем и ролевую социализацию в частности. Требуется иное психологическое обобщение, учитывающее всю многомерность и гетерохронность социализации. Современные проблемы разноуровневого взаимодействия в контексте социализации личности на первое место выдвигают

интеграцию гетерогенных структур в единое целое с учетом диалектики внутренних противоречий, что требует обращения к методологии системности, берущей свое начало в работах Л. фон Берталанфи [24]. В общей теории систем предлагается рассматривать объект как систему, включающую совокупность элементов, находящихся в иерархических отношениях друг с другом и образующих определенное единство. С этих позиций ролевая социализация личности со всей убедительностью может быть эксплицирована в качестве системы. В свою очередь, личность понимается как система социально значимых черт, предполагающая включение в парциальные измерения социальности и самораскрывающаяся в контексте социальных отношений [10: с. 221]. Именно системный подход, с точки зрения Б. Н. Рыжова, основан на общих законах сложных систем, имеющих социальную, биологическую и физическую природу. Автор пишет об онтологическом доказательстве применения системного подхода к изучению сложных образований, которое, с одной стороны, основано на биологическом субстрате, а с другой стороны, выступает субстратом для социальной жизни [17: с. 6].

Таким образом, в контексте социализации происходит взаимодействие между несколькими сложными системами — личностью и обществом. Согласно Е. М. Николаевой социализация — это система, функционирующая при постоянном обмене информацией между обществом и личностью [12: с. 68]. С точки зрения Н. Лухманн, социальные системы самореферентны [33: с. 67]. Следовательно, их лучше всего рассматривать как аутопоэтические системы, которые самостоятельно генерируют собственные компоненты и конституируют их в пространстве своего существования. Таким образом, нельзя рассматривать социализацию как закрытую систему, поскольку субъекты не живут автономной или независимой жизнью, а взаимодействуют с другими людьми, т. е. с обществом [46]. В. П. Кузьмин [8] отмечает, что понимание социализации в виде «истинной системы» приводит к методологическому тупику, поскольку в этом ракурсе теряют смысл такие характеристики, как структурность, целостность и т. д. Согласно ему



социализацию необходимо отнести к открытым системам, взаимодействующим друг с другом. Кстати, один из первых вдохновителей и сторонников общей теории систем Л. фон Берталанфи в середине прошлого века в своих трудах сделал набросок общей теории «открытых систем» как ядра «общей системологии» [24]. Более того, в одной из современных работ прямо указывается на наличие особого метасистемного уровня, свойственного таким системам [5: с. 118]. Данный уровень является наивысшим интегральным уровнем в системе и предполагает такое взаимодействие разнокачественных систем, при котором общая система (метасистема) включается в подчиняющуюся систему, так что ее элементы становятся компонентами этой системы. В контексте социализации общий смысл данного феномена состоит в том, что социальные роли, принадлежащие социуму, обретают форму индивидуального существования в системе личности, во многом образуя ее.

Кроме того, имея дело с таким сложным предметом исследования, как ролевая социализация, приходится сталкиваться не с одним объектом или системой, а с несколькими (личность, общество, культура, наряду с другими известными), и тогда понятие целостности становится условным. Это приводит к пониманию того факта, что ролевая социализация не является «истинной системой», а может быть эксплицирована в качестве системного комплекса [5; 8], синтезирующего в себе ряд гетерохронных образований и их взаимодействие. Действительно, системы становятся эксплицированными в содержании системного комплекса посредством функционального встраивания. При этом такое встраивание предполагает иерархическую последовательность, при которой происходит доминирование одних элементов системного комплекса над другими. В частности, элементный уровень содержит социокультурные ожидания, которые на компонентном уровне воплощаются в ролевые модели. В свою очередь, субсистемный уровень предполагает объединение и дифференциацию ролевых моделей в сферы жизнедеятельности. На системном уровне обнаруживаются уже синергетические эффекты, составляющие специфику данного уровня.

Личность как системное образование активно включается в социальное пространство через реализацию ролевого поведения и собственных установок, потребностей, мотивов, интересов и пр. При этом ролевое функционирование предполагает учет всей ролевой композиции субъекта, что отражает новое процессуальное содержание и интегративные эффекты. Наивысший, метасистемный, уровень определяет всю динамику интегрального взаимодействия систем в системном комплексе, объединенных функциональной связью, когда социокультурная реальность обретает индивидуальное существование вследствие удвоения в системе личности. При этом роли, выступая регуляторами социального поведения, мультиплицируются в структурную организацию ролевой социализации личности, во многом образуя ее [14].

В этом контексте раскрывается со всей очевидностью парадоксальность теории метасистем, заключающаяся в функциональном встраивании внешележащей системы в системный комплекс [6: с. 115]. При этом внешняя система становится одновременно частью и регулятором системного комплекса. С другой стороны, сам системный комплекс начинает функционировать уже в новом качестве, не утрачивая своего системного свойства. Вся сложность приведенного утверждения кроется в двойственной природе систем, входящих в системный комплекс. С одной стороны, эти системы отличаются качественной гетерогенностью, с другой — они не могут существовать друг без друга. Эти системы обретают два измерения: качественную определенность самой системы и принадлежность к системному комплексу, раскрывающую ее место в контексте этого «качественного узла» [8: с. 299]. Отсюда появляются все необходимые условия для трактовки ролевой социализации как специфического системного комплекса, имеющего иерархически организованную структуру.

Все сложноорганизованные системы должны рассматриваться в виде процесса [5: с. 60]. Выше упоминалось принятое в социальной психологии рассмотрение социализации и как результата, и как процесса. Постановка вопроса заключается в предположении, что именно

представляет ролевая социализации в ее диахронической — темпоральной — организации. Прежде всего, необходимо отметить, что эффективность ролевой социализации напрямую зависит от ее процессуальной организации во временном измерении, при этом такая временная организация воплощает в себе черты системности особого типа — временного [5]. Темпоральная организация, в свою очередь, выступает высшей формой диахронической организации системы, или системного комплекса. Необходимо подчеркнуть, что процессуальная системность представляет саму суть, содержание и бытие ролевой социализации личности. Общий смысл сказанного состоит в том, что существуют определенные закономерности, которые в значительной степени конституируют собственное время такого рода систем, составляя основание «бытия систем во времени».

Итак, подводя краткие итоги, отметим, что социализация — это система, функционирующая при постоянном обмене информацией между обществом и личностью. Основной единицей социализации выступает роль, соединяющая социум, культуру и личность, между которыми происходит взаимодействие. Указанное предполагает, что ролевая социализация не является «истинной системой», а может быть эксплицирована в качестве системного комплекса, синтезирующего в себе ряд гетерохронных образований и их взаимодействие. Такое понимание ролевой социализации вскрывает ее двойственный характер. С одной стороны, она выступает как результат взаимодействия нескольких поливариативных систем. С другой стороны, будучи сложно-организованным системным комплексом, социализация не может быть осознана только в виде симультанного акта, а предполагает ее понимание в виде процесса, распределенного вдоль временной оси.

### **Временная системность ролевой социализации**

Интерес к категории времени находит свое отражение в процессуальной философии, которая ставит время в центр экзистенции человека [20; 42]. С точки зрения П. Тиллиха,

временное качество раскрывает бытие в его сущности [42]. Основная идея автора состоит в том, что бытие нельзя рассматривать субстанционально, статическими категориями, так как оно всегда находится в процессе становления. Согласно С. Л. Рубинштейну возможность включения человека в изменение бытия является основой человеческой активности, которая выступает неотъемлемой, а нередко и главной составляющей процесса социализации личности [16].

Таким образом, для дальнейшего изучения феномена социализации необходимо рассмотреть проблему функциональной организации процессуально-психологических систем. В ряде работ было обосновано положение о темпоральной системности [5: с. 111; 6: с. 135]. Согласно этому положению структурное содержание систем определенного типа, а именно процессуальных, должно быть дополнено темпоральной системностью, эксплицирующей организацию самого процесса функционирования системы. Общий смысл имеющих место диахронических закономерностей состоит в том, что системы конституируют собственное время. В этом особом качестве представлена специфическая способность систем процессуального типа, заключающаяся в возможности распределять свой функциональный ресурс в контексте временного диапазона. Подобное временное структурирование отражает центральную позицию для систем темпорального типа, которая раскрывается в двойственности синхронической и диахронической организации. Для экспликации этих положений обратимся к ряду работ, в которых было показано, что ролевое пространство может быть разделено на две зоны [14; 15]. Первая зона — это актуальные роли, работающие на цель и потребность индивида, участвующие в реализации ролевого поведения. Вторая зона — это латентные, или потенциальные, роли, выступающие ролевым резервом для личности. В случае совпадения актуальной роли с потребностями субъекта роль реализуется в поведении. Резервные роли используются субъектом в случае оценки им несоответствия актуальной роли мотиву, актуальной ситуации или ролевым ожиданиям. При оценке

актуальной роли как неудовлетворяющей возможен переход на предыдущие этапы, начиная с анализа ситуации, и повторение функционального круга [15]. Однако в силу недостаточной включенности индивида в социальное пространство возможна реализация роли, которая или не удовлетворяет потребность, или не соответствует социальной ситуации. В этом случае индивид транслирует асоциальное ролевое функционирование, которое может выражаться в творческой или деструктивной активности. Согласно Дж. Спарлок экспектации часто могут входить в противоречие с индивидуальными ролевыми ожиданиями субъекта и не совпадать с его целями [40]. Несовпадение и множественность индивидуального понимания ролей с их социальной стороной, с точки зрения автора, часто провоцируют конфликт и стресс. Полученные в одном из исследований результаты с убедительно доказывают необходимость учета временной системности ролевой социализации личности [15]. Эффективность социального функционирования индивида зависит от полноты представленности ролевых моделей в структуре личности и их дифференциации, причем именно такое функционирование выступает источником новой категории системных качеств, проявляемых во временной динамике процесса социализации [5]. Как отмечает О. В. Головашина, темпоральный фактор является определяющим для социального [3]. Действия индивида в настоящем тесно связаны с его временем жизни, так что возможность совершать действия в настоящем детерминирована прошлым опытом и целеполаганием в будущем [36]. Социальная реальность, по мнению О. В. Головашиной, обусловлена «взаимностью перспектив» социальных актов [3].

Важно обратить внимание на еще одно обстоятельство — необходимость учета и соотношения системных закономерностей структурно-содержательного плана и временную системность. Согласно В. П. Кузьмину только в единстве описания системы в ее статической и процессуальной формах дает возможность представить объемное знание о реальности [8: с. 320]. Различные качественные уровни структуры, по мнению

С. Л. Рубинштейна, должны быть изоморфны временным свойствам [16: с. 322]. Феномен изоморфизма пространственно-временных отношений подробно обсуждается в работе Л. М. Веккера [2: с. 266], вскрывающего положение о том, что любое пространственное симультанное явление предполагает ряд сукцессивных актов, которые воспроизводят однонаправленную временную непрерывность. Любая сложноорганизованная процессуальная система, как указывается в одной из работ, образует последовательность частных компонентов, распределенную по временной оси [6: с. 134]. Более того, отличительной особенностью такого рода систем является использование этих парциальных результатов для достижения общей цели. Иначе говоря, системы темпорального типа представляют собой самоорганизующиеся системы, продуцирующие необходимые для достижения цели промежуточные этапы, которые, становясь результатами, детерминируют последующие действия в целостной системе. Здесь особое значение обретает тезис М. Хайдеггера — время и бытие взаимно обуславливают друг друга [20: с. 175].

Современные исследователи сформулировали один из принципов темпоральной системности — принцип сменной детерминации [5: с. 91]. Суть этого принципа заключается в том, что состав и структура детерминационных факторов предполагают их развертывание во времени. Каждый последующий этап реализуется с опорой на результаты, которые были получены на предыдущих уровнях и этапах. При этом детерминанты генерируются на каждом этапе и являются благоприятными предпосылками для последующего функционального развертывания. Это свидетельствует о таком свойстве систем темпорального типа, как самодетерминация. Согласно этой особенности системы временного типа способны не только к генерированию какого-либо обобщенного результата, но и к использованию этого результата в качестве условия своего функционирования. В своем роде это темпоральная координация системы. Указанная особенность систем с дискретной временной коммутацией представлена в ряде современных работ по формированию моделей временных

систем с инициируемым событием [29], изучению динамических систем и их изоморфизма [37], переключаемых сингулярных систем с неустойчивыми подсистемами конечного времени [44].

В одной из работ, посвященных рассматриваемой проблеме, ставятся акценты на том, что итоговый обобщенный результат несводим к аддитивной совокупности парциальных итераций, но имеет новые — атрибутивно-системные — качества [6]. В частности, этот парциальный результат распознается системой в качестве одного из своих компонентов, тем самым он транспонируется в содержание системы как еще один компонент. Аналогичный процесс повторяется на последующих итерациях до тех пор, пока интеграция все более обобщающихся компонентов станет достаточной для реализации конечной цели ее функционирования. Таким образом, происходит превращение результатов в процесс, являющийся следствием более глубинного механизма — трансформации системных качеств в функциональные. Оба вышеописанных механизма (трансформация системных качеств в функциональные и транспонирование результатов в содержание системы) составляют основу функциональной организации сложных систем (А. В. Карпов). Более того, эти механизмы взаимосвязаны между собой таким образом, что первый механизм является базисом для второго.

Следовательно, структурное содержание ролевой социализации должно быть дополнено темпоральной системностью, эксплицирующей организацию самого процесса функционирования системы. В этом особом качестве представлена специфическая способность систем процессуального типа, заключающаяся в возможности распределять свой функциональный ресурс вдоль временного континуума.

### Выводы

Роль в процессе социализации, предполагающей взаимодействие личности и общества, выступает одновременно значимым компонентом личностной и социокультурной систем. С одной стороны, роль детерминирована

социальными ожиданиями, а с другой — обусловлена мотивационно-смысловыми установками личности.

Ролевая социализация, являясь сложнорегулируемым процессом, может быть эксплицирована в виде многокомпонентного системного комплекса, объединяющего в себе ряд системных образований (личность с ее мотивами, установками, интересами и пр.; общество, включающее социальные институты, социальные роли, нормы поведения и пр.; культура, содержащая традиции, символы, ритуалы т. д.). Указанные системные образования взаимодействуют в рамках системного комплекса таким образом, что объективная реальность в виде норм, традиций, ролей, ролевых ожиданий, символов и т. д. встраивается в структуру личности в виде идеального субстрата. В контексте такого взаимодействия происходит открытый обмен информацией между системами. Это представляется возможным с учетом метасистемного, открытого уровня, который активизирует интегральный эффект разнокачественных систем, связанных функциональной связью. Понимание ролевой социализации как системного комплекса, позволяет изучить качественную определенность входящих в нее систем и их взаимодействие.

Социализация как система особого темпорального типа использует в качестве механизма процессуальной организации не только синхроническую (структурно-содержательную) системность, но и диахроническую (временную) системность. В функциональной организации социализации представлены общие принципы системной организации в ее темпоральной форме. Учитывая процессуальную сторону ролевой социализации, необходимо констатировать, что ее полное понимание становится возможным лишь на основе учета кумуляции парциальных результатов, развернутых во времени. Социализация является системой темпорального типа и входит в класс самоорганизующихся систем, продуцирующих необходимые для достижения цели промежуточные этапы, которые, становясь результатами, детерминируют последующие действия в целостной системе. Такая взаимопологаемость процессов

и результатов отражает изоморфность структурных и темпоральных свойств и компонентов в сложноорганизованных системах. Перманентная обратимость процессов и результатов является интегративной регуляцией структурно-временной организации социализации.

### Заключение

Работа вскрывает одну из фундаментальных проблем — социализацию личности. Обзор современных трудов демонстрирует бурный рост исследований, статей и монографий, посвященных различным аспектам этого явления. В то же время необходимо отметить, что накопленные эмпирические данные порой отличаются эклектизмом, а сам феномен социализации характеризуется многомерностью, синтезируя в себе несколько гетерогенных образований (личность, общество, культура, наряду с другими известными аспектами).

Социализация правомерно должна быть представлена в контексте рассмотрения трех основных аспектов. Первый аспект предполагает понимание роли как структурной единицы социализации, выступающей одновременно значимым компонентом личностной и социальной систем. Роль, с одной стороны, детерминирована социальными ожиданиями, а с другой — обусловлена мотивационно-смысловыми установками личности. Второй

аспект исследования заключается в рассмотрении социализации как системного комплекса, объединяющего в себе ряд гетерогенных образований и их взаимодействие. Было продемонстрировано, что системы становятся эксплицированными в содержании системного комплекса посредством функционального встраивания. Такое встраивание предполагает иерархическую последовательность, при которой происходит доминирование одних элементов системного комплекса над другими. В этой связи было установлено, что эти системы обретают два измерения: качественную определенность самой системы и принадлежность к системному комплексу, раскрывающую ее место в этом «качественном узле». Такое понимание со всей очевидностью вскрывает все необходимые условия для трактовки ролевой социализации как специфического системного комплекса, имеющего иерархически организованную структуру. Третий аспект заключается в рассмотрении временной организованности социализации, при этом социализация рассматривается как системный комплекс темпорального типа. В этом качестве она продуцирует необходимые для достижения цели промежуточные этапы, которые становясь результатами, детерминируют последующие действия в целостной системе.

В целом необходимы дальнейшие существенные исследования в области изучения социализации как структурно-темпорального явления.

### Литература

1. **Андреева Г. М.** К истории становления социальной психологии в России // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 6–17.
2. **Веккер Л. М.** Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл; Per Se, 2000. 685 с.
3. **Головашина О. В.** Темпоральность в исследованиях социального: конструирование времени и временем // Философия и общество. 2016. № 3. С. 42–56.
4. **Дюркгейм Э.** Социология. Ее предмет, метод и назначение. М.: Терра-Книжный клуб, 2008. 400 с.
5. **Карпов А. В.** Психология деятельности: в 5 т. Т. 3: Функциональные закономерности. М.: РАО, 2015. 496 с.
6. **Карпов А. В., Карпов А. А.** Методологические основы психологии образовательной деятельности: в 3 т. Т. 2: Когнитивное обеспечение. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 388 с.
7. **Кон И. С.** Социологическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
8. **Кузьмин В. П.** Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Поилтиздат, 1980. 312 с.

9. **Кун М., Макпартлэнд Т.** Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 180–188.
10. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
11. **Мид Дж.** Сознание, самость и общность. М.: Директ-Медиа, 2007. 171 с.
12. **Николаева Е. М.** Социализация личности как самоорганизующаяся система-процесс // Гуманитарные науки. Философия. 2007. № 1. С. 65–72.
13. **Парсонс Т.** О структуре социальных действий. М.: Академ. проект, 2002. 880 с.
14. **Перевозкина Ю. М.** Системная модель социально-ролевого функционирования личности // Интеллект. Культура. Образование: материалы Междунар. науч. конф., посвященной 85-летию со дня рождения академика РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. М., 2018. С. 19–21.
15. **Перевозкина Ю. М., Федосов В. Г., Прюс Ф.** Функциональная организация импазо-ролевой социализации молодежи: метасистемный подход // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 130–144.
16. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
17. **Рыжов Б. Н.** Системная структура личности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 5–11.
18. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т 8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
19. **Смелзер Н.** Социология. М.: Феникс, 1994. 688 с.
20. **Хайдеггер М.** Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
21. **Шибутани Т.** Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
22. **Anderson L., Brown McCabe D. A** Coconstructed world: adolescent self-socialization on the Internet // Journal of Public Policy & Marketing. 2012. Vol. 31. Iss. 2. P. 240–253. DOI:10.1509/jPm.08.043.10.1509/jPm.08.043.
23. **Arnett J. J.** College students as emerging adults: the developmental implications of the college context // Emerging Adulthood. 2016. Vol. 4. Iss. 3. P. 219–222. DOI: 10.1177/2167696815587422.
24. **Bertalanffy L.** General system theory — a new approach to unity of science // Human Biology. 1951. Vol. 23. Iss. 4. P. 302–312.
25. **Blumer H.** Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1992. 224 p.
26. **Brookes K., Davidson P. M., Daly J., Halcomb E. J.** Role theory: a frame-work to investigate the community nurse role in contemporary health care systems // Con-temporary Nurse. 2007. Vol. 25. Iss. 1–2. P. 146–155. DOI: 10.5555/conu.2007.25.1-2.146.
27. **Bugental D. B., Grusec J. E.** Socialization Processes. Handbook of Child Psychology. 2006. Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development / ed. by William Damon, Richard M. Lerner and Nancy Eisenberg. 6th ed., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. P. 366–428. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0307.
28. **Collins L. H.** Creating gender role behavior: demonstrating the impact of power differentials // Teaching of Psychology. 2000. Vol. 27. Iss. 1. P. 37–40. DOI: 10.1207/S15328023TOP2701\_8.
29. **Gao H., Zhang H., Zheng D., Zhang L., Li Y.** Finite-time event-triggered extended dissipative control for discrete time switched linear systems // International Journal of General Systems. 2019. Vol. 48. Iss. 5. P. 476–491. DOI: 10.1080/03081079.2019.1608983.
30. **Johnson S. K., Buckingham M. H., Morris S. L. et al.** Adolescents' character role models: exploring who young people look up to as examples of how to be a good person // Research in Human Development. 2016. Vol. 13. Iss. 2. P. 126–141. DOI:10.1080/15427609.2016.1164552.
31. **Kuczynski L., Parkin M. C.** Agency and bidirectionality in socialization: interactions, transactions, and relational dialectics. Handbook of Socialization: Theory and Research / ed. by J. E. Grusec and P. D. Hastings, New York: Guilford Press, 2007. P. 259–283.
32. **Linton R.** The Study of Man. New York: APleton Century Crofts, Inc., 1936. 523 p.
33. **Luhmann N.** The World society as a social system // International Journal of General Systems. 1982. Vol. 8. Iss. 3. P. 131–138. DOI: 10.1080/03081078208547442.
34. **Maccoby E. E.** Historical Overview of Socialization Research and Theory. Handbook of Socialization: Theory and Research / ed. by Joan E. Grusec and Paul H. Hastings, 2nd ed., New York: The Guilford Press, 2007. P. 13–41.
35. **Macfie J., Mcelwain N. L., Houts R. M., Cox M. J.** Intergenerational transmission of role reversal between parent and child: Dyadic and family systems internal working models // Attachment & Human Development. 2005. Vol. 7. Iss. 1. P. 51–65. DOI: 10.1080/14616730500039663.

36. **Muzzetto L.** Time and meaning in Alfred Schutz // *Time & Society*. 2006. Vol. 15. P. 5–31. DOI: 10.1177/0961463X06061334.
37. **Ostadhadi-Dehkordi S., Karimi Amaleh M.** Dynamical systems and congruence relations // *International Journal of General Systems*. 2019. Vol. 48. Iss. 1. P. 66–79. DOI: 10.1080/03081079.2018.1524468.
38. **Pouvreau D., Drack M.** On the history of Ludwig von Bertalanffy's. General Systemology, and on its relationship to cybernetics // *International Journal of General Systems*. 2007. Vol. 36. Iss. 3. P. 281–337. DOI: 10.1080/03081070601127961.
39. **Sarbin T. R., Allen V. L.** Role theory. *Handbook of Social Psychology*. Vol. 1. Reading: Addison-Wesley, 1968. P. 488–567.
40. **Spurlock J.** Multiple roles of women and role strains // *Health Care for Women International*. 1995. Vol. 16. Iss. 6. P. 501–508. DOI: 10.1080/07399339509516205.
41. **Taggar S., Seijts G. H.** Leader and Staff Role-Efficacy as Antecedents of Collective-Efficacy and Team Performance // *Human Performance*. 2003. Vol. 16. Iss. 2. P. 131–156. DOI: 10.1207/S15327043HUP1602\_2.
42. **Tillich P.** Existential Philosophy // *Journal of the History of Ideas*. 1944. Vol. 5. Iss. 1. P. 44–70. DOI: 10.2307/2707101.
43. **Vonno C. M. C.** Role-Switching in the Dutch Parliament: Reinvigorating Role Theory? // *The Journal of Legislative Studies*. 2012. Vol. 18. Iss. 2. P. 119–136. DOI: 10.1080/13572334.2012.673061.
44. **Wei J., Zhang X., Zhi H., Mu X., Zhu X.** New finite-time stability conditions of linear switched singular systems with finite-time unstable subsystems, *International Journal of General Systems*. 2019. DOI: 10.1080/03081079.2019.1615907.
45. **Wrong D. H.** The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology // *American Sociological Review*. 1961. Vol. 26. Iss. 2. P. 183–193. DOI: 10.2307/2089854.
46. **Wilson M. P.** General system theory: towards the unification of science. 58. The World Conference At Washington USA. July, 2014. P. 40–93.

#### Reference

1. **Andreeva G. M.** On the history of the formation of social psychology in Russia // *MSU Vestnik. Series 14. Psychology*. 1997. № 4. P. 6–17.
2. **Vekker L. M.** The psyche and reality. Unified theory of mental processes. Moscow: Smisl; Per Se, 2000. 685 p.
3. **Golovashina O. V.** Temporality in studies of Social Phenomena: constructing of time and by time // *Philosophy and Society*. 2016. № 3. P. 42–56.
4. **Durkheim E.** *Sociology. Its subject, method and purpose*. Moscow: Terra-Knizhnyi club, 2008. 400 p.
5. **Karpov A. V.** Psychology of activity. In 5 v. V. 3: Functional patterns. Moscow: RAO, 2015. 496 p.
6. **Karpov A.V., Karpov A. A.** Methodological foundations of the psychology of educational activities. In 3 v. v. 2: Cognitive provision. Yaroslavl: YarSU, 2018. 388 p.
7. **Kon I. S.** *Sociological psychology*. Moscow: MPSI; Voronezh: NPO MODEK, 1999. 560 p.
8. **Kuzmin V. P.** System principle in K. Marx's theory and methodology. Moscow: Poiltizdat, 1980. 312 p.
9. **Kuhn M., McPartland T.** An empirical study of the person's attitudes to oneself // *Modern Foreign Social Psychology. Texts*. Moscow: MSU, 1984. P. 180–188.
10. **Leontyev A. N.** *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Smisl; Academiya, 2005. 352 p.
11. **Mead G. H.** *Consciousness, self and community*. Moscow: Direct-Media, 2007. 171 p.
12. **Nikolaeva E. M.** Socialization of the individual as a self-organizing system-process // *Humanities. Philosophy*. 2007. № 1. P. 65–72.
13. **Parsons T.** *On the structure of social action*. Moscow: Academicheskii proyekt, 2002. 880 p.
14. **Perevozkina Yu. M.** System model of social-role functioning of the individual // *IQ. Culture. Education: Proceedings of the International Scientific Conference dedicated to the 85th anniversary of the birth of academic RAO I. S. Ladenko, with the elements of a scientific school for young people*. 2018. P. 19–21.
15. **Perevozkina Yu. M., Fedosov V. G., Pryus F.** Functional organization of impaso-role socialization in youth: a metasytem approach // *Systems Psychology and Sociology*. 2018. № 3 (27). P. 130–144.
16. **Rubinstein S. L.** *Being and consciousness. A man and the world*. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 512 p.

17. **Ryzhov B. N.** System structure of the personality // *Systems Psychology and Sociology*. 2017. № 3 (23). P. 5–11.
18. **Ryzhov B. N.** System psychology. 2-nd edition. Moscow: Т 8 Izdatelskiye Technologii, 2017. 356 p.
19. **Smelser N.** Sociology. Moscow: Phenix, 1994. 688 p.
20. **Heidegger M.** Being and the Time. Kharkov: Pholio, 2003. 503 p.
21. **Shibutani T.** Social psychology. Rostov-na-Dony: Phenix, 2002. 544 p.
22. **Anderson L., Brown McCabe D. A** Coconstructed world: adolescent self-socialization on the Internet // *Journal of Public Policy & Marketing*. 2012. Vol. 31. Iss. 2. P. 240–253. DOI:10.1509/jPm.08.043.10.1509/jPm.08.043.
23. **Arnett J. J.** College students as emerging adults: the developmental implications of the college context // *Emerging Adulthood*. 2016. Vol. 4. Iss. 3. P. 219–222. DOI: 10.1177/2167696815587422.
24. **Bertalanffy L.** General system theory — a new approach to unity of science // *Human Biology*. 1951. Vol. 23. Iss. 4. P. 302–312.
25. **Blumer H.** Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1992. 224 p.
26. **Brookes K., Davidson P. M., Daly J., Halcomb E. J.** Role theory: a frame-work to investigate the community nurse role in contemporary health care systems // *Con-temporary Nurse*. 2007. Vol. 25. Iss. 1–2. P. 146–155. DOI: 10.5555/conu.2007.25.1-2.146.
27. **Bugental D. B., Grusec J. E.** Socialization Processes. Handbook of Child Psychology. 2006. Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development / ed. by William Damon, Richard M. Lerner and Nancy Eisenberg. 6th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. P. 366–428. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0307.
28. **Collins L. H.** Creating gender role behavior: demonstrating the impact of power differentials // *Teaching of Psychology*. 2000. Vol. 27. Iss. 1. P. 37–40. DOI: 10.1207/S15328023TOP2701\_8.
29. **Gao H., Zhang H., Zheng D., Zhang L., Li Y.** Finite-time event-triggered extended dissipative control for discrete time switched linear systems // *International Journal of General Systems*. 2019. Vol. 48. Iss. 5. P. 476–491. DOI: 10.1080/03081079.2019.1608983.
30. **Johnson S. K., Buckingham M. H., Morris S. L. at all.** Adolescents' character role models: exploring who young people look up to as examples of how to be a good person // *Research in Human Development*. 2016. Vol. 13. Iss. 2. P. 126–141. DOI:10.1080/15427609.2016.1164552.
31. **Kuczynski L., Parkin M. C.** Agency and bidirectionality in socialization: interactions, transactions, and relational dialectics. Handbook of Socialization: Theory and Research / ed. by J. E. Grusec and P. D. Hastings, New York: Guilford Press, 2007. P. 259–283.
32. **Linton R.** The Study of Man. New York: APleton Century Crofts, Inc., 1936. 523 p.
33. **Luhmann N.** The World society as a social system // *International Journal of General Systems*. 1982. Vol. 8. Iss. 3. P. 131–138. DOI: 10.1080/03081078208547442.
34. **Maccoby E. E.** Historical Overview of Socialization Research and Theory. Handbook of Socialization: Theory and Research / ed. by Joan E. Grusec and Paul H. Hastings. 2nd ed. New York: The Guilford Press, 2007. P. 13–41.
35. **Macfie J., Mcelwain N. L., Houts R. M., Cox M. J.** Intergenerational transmission of role reversal between parent and child: Dyadic and family systems internal working models // *Attachment & Human Development*. 2005. Vol. 7. Iss. 1. P. 51–65. DOI: 10.1080/14616730500039663.
36. **Muzzetto L.** Time and meaning in Alfred Schutz // *Time & Society*. 2006. Vol. 15. P. 5–31. DOI: 10.1177/0961463X06061334.
37. **Ostadhadi-Dehkordi S., Karimi Amaleh M.** Dynamical systems and congruence relations // *International Journal of General Systems*. 2019. Vol. 48. Iss. 1. P. 66–79. DOI: 10.1080/03081079.2018.1524468.
38. **Pouvreau D., Drack M.** On the history of Ludwig von Bertalanffy's. General Systemology, and on its relationship to cybernetics // *International Journal of General Systems*. 2007. Vol. 36. Iss. 3. P. 281–337. DOI: 10.1080/03081070601127961.
39. **Sarbin T. R., Allen V. L.** Role theory. Handbook of Social Psychology. Vol. 1. Reading: Addison-Wesley, 1968. P. 488–567.
40. **Spurlock J.** Multiple roles of women and role strains // *Health Care for Women International*. 1995. Vol. 16. Iss. 6. P. 501–508. DOI: 10.1080/07399339509516205.
41. **Taggar S., Seijts G. H.** Leader and Staff Role-Efficacy as Antecedents of Collective-Efficacy and Team Performance // *Human Performance*. 2003. Vol. 16. Iss. 2. P. 131–156. DOI: 10.1207/S15327043HUP1602\_2.



42. **Tillich P.** Existential Philosophy // Journal of the History of Ideas. 1944. Vol. 5. Iss. 1. P. 44–70. DOI: 10.2307/2707101.
43. **Vonno C. M. C.** Role-Switching in the Dutch Parliament: Reinvigorating Role Theory? // The Journal of Legislative Studies. 2012. Vol. 18. Iss. 2. P. 119–136. DOI: 10.1080/13572334.2012.673061.
44. **Wei J., Zhang X., Zhi H., Mu X., Zhu X.** New finite-time stability conditions of linear switched singular systems with finite-time unstable subsystems, International // Journal of General Systems. 2019. DOI: 10.1080/03081079.2019.1615907.
45. **Wrong D. H.** The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology // American Sociological Review. 1961. Vol. 26. Iss. 2. P. 183–193. DOI: 10.2307/2089854.
46. **Wilson M. P.** General system theory: towards the unification of science. 58. The World Conference At Washington USA. July. 2014. P. 40–93.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.02

## СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ: ЗАПАДНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ПОДХОДЫ

Е. Ю. Коржова,

А. Б. Веревкина,

РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург,

[elenakorjova@gmail.com](mailto:elenakorjova@gmail.com)

[verasovna@gmail.com](mailto:verasovna@gmail.com)

В статье представлен анализ подходов западной и отечественной психологии, послуживших основой становления направления «психология жизненного пути личности». Жизнь человека являлась предметом анализа в различных культурах и традициях, по-разному понимавших природу и назначение человека. В связи с этим выделена специфика западных и отечественных подходов на основе анализа классических и современных исследований. Для западных подходов к психологии жизненного пути характерен акцент на творческом или адаптивном его начале. Это может быть показано на примере гуманистической психологии и ситуационного подхода. В отечественных подходах преимущественно реализуется целостное понимание жизненного пути как интегративного образования, что показано в рамках субъектного подхода. Концепция человека, опирающаяся на традиции разработки психологии субъекта С. Л. Рубинштейном в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена, реализуется в современных теоретических исследованиях сотрудников кафедры психологии человека и создании ими психодиагностических методик. Выделение моделей личности как наиболее общих закономерностей ее бытия позволяет показать, что в отечественных подходах к психологии жизненного пути представлено его более целостное понимание по сравнению с западными. Модели описывают бытие личности разной направленности. Жизненный путь интегрируется жизненными ориентациями, которые отражают ту или иную направленность личности и проявляются в ее отношениях к миру и поступках. Многомерность жизненного пути побуждает к исследованию различных линий осмысления его протекания.

*Ключевые слова:* жизненный путь; личность; жизненные ориентации; направленность; модели личности.

*Для цитаты:* Коржова Е. Ю., Веревкина А. Б. Становление психологии жизненного пути личности: западный и отечественный подходы // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 18–25. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.02

*Коржова Елена Юрьевна*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

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

*Веревкина Анна Борисовна*, аспирант кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

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

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.02

## FORMATION OF THE INDIVIDUAL'S LIFE PATH PSYCHOLOGY: WESTERN AND RUSSIAN APPROACHES

**E. Yu. Korjova,**

**A. B. Verevkina,**

The A. I. Herzen RSPU,

Saint-Petersburg,

*elenakorjova@gmail.com,*

*verasovna@gmail.com*

The article presents an analysis of the western and Russian psychology approaches as the basis for the formation of the “individual’s life path psychology” approach. Human life is the subject of analysis in different cultures and traditions, where there is different understanding of human nature and purpose. In this regard, the specificity of western and Russian approaches based on the analysis of classical and modern studies is highlighted in this work. Western approaches to life path psychology are characterized by an emphasis on the elements of creativity or adaptability, as is clear from the examples of humanistic psychology and situational approach. Russian approaches are characterized by a holistic understanding of life path as an integrative formation, and it is shown in the framework of the subjective approach. The concept of a human as a subject of life and personality life path is based on the tradition of S. L. Rubinstein’s subject psychology, and now it is implemented in modern theoretical researches and psycho-diagnostic techniques made by the efforts of the members of the department of human psychology at the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. The identification of personality models as the most common patterns of existence allows us to show that in Russian approaches there is more holistic understanding to life path psychology of the individual in comparison with the western ones. Personality models describe the existence of a person with different life orientations. The life way is integrated by life orientations reflecting this or that personality orientation and manifesting in its relations and actions. The multidimensionality of the life path causes the study of various lines of understanding of its course.

*Keywords:* life path; personality; life orientations; personality direction; personality models.

*For citation:* Korjova E. Yu., Verevkina A. B. Formation of the individual’s life path psychology: western and Russian approaches // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 18–25. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.02

*Korjova Elena Yuryevna*, doctor of psychological sciences, professor, Head of the Department of Human psychology at the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: *elenakorjova@gmail.com*

*Verevkina Anna Borisovna*, postgraduate student at the Department of Human psychology at the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: *verasovna@gmail.com*

### Введение

Психология накапливает знания не одно тысячелетие. Наука, развивающаяся вместе с человечеством, традиционно изучает человека в контексте развития общества и вместе с тем рассматривает отдельные свойства психики, что спустя века приводит к необходимости исследовать личность как центральный психологический феномен на протяжении всей жизни, пролонгированно, а не в отдель-

ный период и не на конкретных этапах. При этом в зарубежной (западной) и отечественной психологии имеются выраженные различия, коренящиеся в том числе и в понимании самого феномена человеческой жизни, сущности и назначения человека.

**Формирование направления  
«психология жизненного пути»  
в западных подходах**

Столетиями интерес к феномену человеческой жизни занимал умы многих мыслителей. В западной философии и психологии со временем стал явно заметным акцент на одной из тенденций жизненного пути: творческой (философия жизни, феноменология, экзистенциализм, экзистенциальная и гуманистическая психология), или адаптивной (ситуационизм). Особенно это хорошо видно на примере психологии. Можно проследить, что начало конкретно-психологических исследований в области психологии жизненного пути относится к середине 1930-х гг.: на Западе — в исследованиях Ш. Бюлер в русле гуманистического подхода и фактически параллельно в нашей стране — в работах педолога Н. А. Рыбникова, исследовавшего биографии представителей разных социальных слоев населения.

В 20-е гг. XX в. на Западе в области психологии выделяется самостоятельное направление — психология развития. На формирование этой области знания повлияли работы Т. В. Прейера, А. Л. Гезелла, Г. С. Холла и др., которые систематизировали некоторые общие закономерности психического развития. В 1930-е гг. в Венском университете в области психологии развития исследования проводит Ш. Бюлер. Разрабатывая проблему возрастной психологии, она предлагает развитие личности рассматривать на протяжении всей жизни, а не ограничиваться детством. Опираясь на биографический метод исследования, она создает периодизацию развития личности на протяжении всей жизни, основанную на целеполагании, изучая, как человек решает жизненные задачи, устремляясь к самоосуществлению (*Verwirklichung*). Индивидуальное развитие личности понимается в контексте итога жизненного пути, в зависимости от того, как реализована внутренняя сущность человека [13]. Человеческая жизнь представляется в виде формирования интенциональных структур личности. Целевым ядром является самость (*Selbst-Self*), имеющая духовную природу; самость дана изначально и в основном неизменна, за исключением лишь форм

проявления. Ведущим двигателем развития Ш. Бюлер считала потребность личности в самоосуществлении (*Verwirklichung*). В ее представлении понятия самоосуществления и самоактуализации различны, несмотря на смысловую близость. Специфика самоосуществления видится в подведении итогов жизни, адекватной реализации ее ценностей и целей, т. е. исполнении (*Erfuiling*) потенциалов. Наряду с этим самоосуществление является и процессом, в рамках которого на разных возрастных этапах проявляются различные психологические феномены [6].

Шарлотту Бюлер, стоявшую у истоков гуманистической психологии, принято считать и основоположником стремительно развивающегося в последние десятилетия научного направления — психология жизненного пути. Его можно определить следующим образом: изучение и анализ прогресса индивидуального развития человека от рождения, в процессе жизни и до смерти. Гуманистическая психология акцент ставит на творческой, преобразующей роли личности в процессе жизненного пути [3].

Психологи активно заговорили о развитии человека на протяжении жизни после публикации в 1970-х гг. работ Ж. Пиаже, выделившего стадии развития детского интеллекта:

- 1) стадия сенсомоторного интеллекта (0–2 года);
- 2) период дооперациональных представлений (2–7 лет);
- 3) период конкретных операций (7–11 лет);
- 4) период формальных операций (после 12 лет) [8].

Последний период многим показался завершающим развитие человека. Но сам Пиаже не утверждал остановки познавательного развития с окончанием подросткового возраста. Им лишь отмечено, что структура формальных операций характеризует конечную форму равновесия. Отсюда может возникнуть намерение рассмотреть и постформальную стадию.

Из множества концепций в 1987 г. формулируется всевозрастной подход к развитию на протяжении жизни человека, где подчеркивается, что люди сохраняют способность к изменению в течение всей жизни. Предлагаются четыре ключевые особенности жизни.

1. Процесс развития происходит на протяжении всей жизни и является многонаправленным. Многоцелевая направленность: развитие включает в себя рост и спад (динамика приобретений и потерь).

2. Пластичность развития отражает многоплановость процесса индивидуального развития и свидетельствует о его потенциале.

3. Развитие детерминировано разнородными группами культурно-исторических факторов.

4. Развитие является результатом воздействия многих жизненных факторов, от биологических до социокультурных [15; 19].

Современные зарубежные авторы поддерживают мнение о необходимости разработки проблематики развития человека на протяжении всего жизненного пути [18].

Если в работах Ш. Бюлер был сделан акцент на творческом начале человека, то в ситуационном подходе, напротив, наиболее важным оказался адаптивный аспект взаимодействия человека со средой. В связи с этим актуальным является понятие жизненного пространства, предложенное К. Левином [16]. Жизненное пространство характеризует континуум взаимодействия человека и ситуации, которая, в свою очередь, предстает в своем значении для человека. Такие представления о единстве человека и среды характерны и для экологической психологии. Эти идеи оказались созвучными экологической психологии, рассматривавшей человека в единстве со средой, в которой он существует [12].

В более ранние годы в первой половине XX в. существовало немало бурных дискуссий относительно роли личности и ситуации в детерминации социального поведения, что отразилось в американских социологических исследованиях, а также в интеракционизме. В современной литературе можно обнаружить закономерность снижения интереса к ситуационному аспекту личностно-ситуационного взаимодействия и предпочтительное рассмотрение личностных переменных в изучении восприятия ситуаций и поведения в них [14; 17; 21]. Можно отметить также интерес исследователей к решению отдельных практико-ориентированных проблем на разных этапах жизненного пути — у пожилых [11], у опекунов [20] и т. д.

### Формирование направления «психология жизненного пути» в отечественных подходах

В России направление «психология жизненного пути» выделилось в самостоятельную область самобытным путем. В 30-х гг. XX в. к проблемам жизненного пути, параллельно с исследованиями Ш. Бюлер на Западе, обращался Н. А. Рыбников, который в процессе изучения биографий предложил метод биографического исследования душевной жизни (психограмму) [2].

В рамках общей психологии в фундаментальных трудах С. Л. Рубинштейна была задана перспективная линия исследования жизненного пути. Было показано, что жизненный путь представляет собой сложный социально детерминированный процесс, в котором новообразования возникают на каждом этапе. Личность активно участвует в этом процессе, включаясь в него в любой момент. С. Л. Рубинштейн выступил и основоположником событийного подхода к жизненному пути. Событие стало рассматриваться как переломный этап жизненного пути личности, определяющий направление развития личности, динамику ее ценностно-смысловой сферы [10]. С. Л. Рубинштейн предлагает идею жизненного пути, с одной стороны, как некоего целого, с другой — как совокупности ряда качественно определенных этапов, среди которых может быть поворотный, радикально изменяющий жизненный путь благодаря активности личности. Так постановкой проблемы жизненного пути личности как детерминируемого субъектными и социальными переменными процесса в 30-е г. XX в. была поставлена задача изучения индивидуальной истории человека [10]. С. Л. Рубинштейном введено понятие субъекта; субъектный подход зафиксировал, что личность не только зависит от обстоятельств жизни, но также и сама их обуславливает. Происходит соотнесение субъективных желаний с требованиями социальной ситуации, так осуществляется регуляция взаимоотношений субъекта и объекта. Тем самым субъектный подход дает возможность преодолеть изолированное от условий жизни изучение личности ее отдельных качеств,

с одной стороны, а также безличный подход к изучению различных жизненных феноменов, в том числе ценностей, событий и др.

Истоки исследований жизненного пути в РГПУ им. А. И. Герцена восходят к трудам С. Л. Рубинштейна, который с 1930 по 1942 г. работал в его стенах. Развитие идей С. Л. Рубинштейна в Ленинграде продолжает его предыдущие исследования. В это время он начинает разрабатывать психологию личности и психологию субъекта. В его фундаментальном изложении общей психологии жизненный путь личности находит свое место. В дальнейшем последователями и учениками С. Л. Рубинштейна активно разрабатывался подход к личности как к субъекту жизненного пути. Данный подход находится в русле поиска детерминант человеческого бытия, отличных от деятельностных, в соответствии с новой формулой «внешнее через внутреннее», определяющее это «внешнее». Выделяя в качестве предмета рассмотрения жизнь как самоосуществление, он глубоко рассматривает проблемы смысла жизни, целый ряд этических проблем.

К. А. Абульханова-Славская, продолжая разрабатывать субъектный подход к личности, полагает, что личность выступает как субъект жизни благодаря умению решать собственные проблемы, нести ответственность за свои поступки и отношения с людьми. Человек в такой мере становится субъектом своей жизни, в какой он находит способ разрешения жизненных противоречий и осознает ответственность перед другими и самим собой [1].

К. А. Абульханова-Славская утверждает, личность развивается, разрешая жизненные противоречия, что отражается во взаимоотношениях с людьми. Тем самым способ разрешения жизненных противоречий свидетельствует о социально-психологической и личностной зрелости. С точки зрения Абульхановой-Славской, личностная зрелость состоит в способности сочетать собственные индивидуальные особенности, возрастные и статусные возможности, а также притязания с требованиями со стороны общества, окружающих. Это умение автор называет жизненной стратегией. Жизненный путь предлагается рассматривать как целостность, при этом стратегия жизни состоит в выявлении истинных причин

жизненных противоречий, а не в формальном уходе от них. Важное понятие «жизненная стратегия» означает выбор, определение и реализацию жизненных ценностей [1].

В дальнейшем субъектный подход стал традиционным для отечественной психологии, будучи привлекательным для многих способностью подчеркнуть активность человека в его взаимодействии с миром, в котором он существует [7].

Быть субъектом своего жизненного пути означает активно участвовать в своей жизни, и это качественно специфичный признак человека. Сегодня важно понять, как тесная связь человека и мира проявляется в процессе жизни. Чтобы понять человека в качестве субъекта жизни, следует учесть два ключевых положения:

- 1) человеку присуще осваивать как внешний, так и внутренний мир;
- 2) в этом процессе осуществляется осмысление мира, включающего человека в мире, и человека самого по себе.

С учетом данных положений была разработана концепция человека, как теоретически, так и эмпирически обосновывающая его участие в созидании своей жизни на стыке нескольких подходов — субъектного, ситуационного и личностного. В качестве основных достижений в русле концепции представлены описание ряда феноменов взаимодействия человека с жизненными ситуациями, новые методики психологической диагностики данных феноменов, разработана теоретически и эмпирически обоснованная типология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности, выделены модели личности, которая в своей полноте понимается как духовно-нравственный субъект жизненного пути, в теориях, реальной жизни и художественной литературе. Разнообразие вариаций жизненного пути обусловлено прежде всего особенностями направленности личности. Жизненные ориентации как феномен направленности отражаются во всех отношениях и поступках человека. Жизненный путь определяется выбором жизненных ориентаций. Их типология располагается на пересечении ортогональных осей жизненного творчества и жизненной ответственности, что получило

как теоретическое, так и эмпирическое обоснование типов: «преобразователь» — с высокими показателями жизненного творчества и жизненной ответственности; «гармонизатор» — с высокими показателями жизненного творчества и низкими показателями жизненной ответственности; «пользователь» — с низкими показателями жизненного творчества и высокими показателями жизненной ответственности; «потребитель» — с низкими показателями жизненного творчества и низкими показателями жизненной ответственности. Каждому из психологических типов жизненных ориентаций соответствует та или иная модель личности, системообразующим принципом которой является направленность.

С помощью биографического метода выявлены закономерности гармонии и дисгармонии жизненного пути, его инвариантные и вариативные характеристики. Применение биографического метода с использованием художественной литературы и документальных жизнеописаний приводит к углублению анализа психологических типов жизнеосуществления. Можно видеть, что подходы отечественной психологии, в отличие от западных, стремятся к целостности в изучении жизненного пути. В таком целостном подходе можно рассмотреть различные тенденции человеческого бытия в рамках континуумов «творчество – приспособление», «внутренняя – внешняя детерминация бытия». В рамках этого подхода ситуативно-целостная модель личности охватывает те концепции, в которых уделяется внимание как внутренней, так и внешней детерминации бытия; с учетом как внешних, так и внутренних факторов распределения ответственности. Адаптивность, или творческая направленность личности, проявляется в соответствии со спецификой той или иной ситуации: системные направления советской отечественной психологии. Внутренне-целостная модель личности подчеркивает наличие осознанного нравственного идеала в тех направлениях, которые уделяют внимание феномену осмысления бытия: современные версии советских

подходов, а также «психология бытия», отечественная духовная психология. Ситуативно-целостная и внутренне-целостная модели могут быть в целом обобщены как психология сознания и психология смысла соответственно [5: с. 26].

На кафедре психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена жизненный путь исследуется в разных направлениях, в сочетании личностного и группового подходов, что отразилось в подведении теоретических итогов [4] и разработке методик психологического исследования в парадигме психологии жизненного пути [9].

Жизненный путь представляет собой многоплановое разнонаправленное явление. Обращение к его проблематике предоставляет неисчерпаемые возможности познания многообразных проявлений личности. Интегративное понимание жизненного пути, в котором должны гармонично сочетаться разные уровни бытия, может способствовать и успешному решению многих проблем общественной практики, не только материального, но и духовного благополучия страны.

### Заключение

Жизнь человека являлась предметом анализа в различных культурах и традициях. В психологических исследованиях жизненного пути неизменно выделяется его основная функция, состоящая в интеграции жизни, разных линий ее развития. Жизненный путь является неким системообразующим фактором, в рамках которого человек выстраивает свою жизнь и в зависимости от жизненных ориентаций может направлять ее к разным целям и реализации разных ценностей. В западных подходах к психологии жизненного пути отмечается акцент на творческом, или адаптивном, его начале. В отечественных подходах преимущественно реализуется целостное понимание жизненного пути как интегративного образования, в том числе в субъектном и связанных с ним подходах.

## Литература

1. **Абульханова-Славская К. А.** Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 5–18.
2. **Ботманова М. Э., Гусева Е. П.** Николай Александрович Рыбников (обзор архивных материалов) // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 96–109.
3. **Гришина Н. В.** Экзистенциальная психология. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2018. 494 с.
4. Интегративная психология жизненного пути / под ред. Е. Ю. Коржовой. СПб.: Стикс, 2016. 332 с.
5. **Коржова Е. Ю.** Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2016. 3-е изд. 468 с.
6. **Логина Н. А.** Становление понятийного аппарата биографической психологии // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2017. С. 169–176.
7. **Мухамедзянова Ф. Г., Шабельников В. К., Осьмина Е. В., Коржова Е. Ю., Рудыхина О. В.** Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах. Казань: ТИСБИ, 2016. 252 с.
8. **Пиже Ж.** Психология интеллекта: пер. с англ. и фр. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
9. Практикум по психологии жизненных ситуаций / под ред. Е. Ю. Коржовой. СПб.: Стикс, 2016. 268 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
11. **Alexandrova N.** Personal subjectness and manifestations of anxiety in advanced and old age // Social competences, creativity and wellbeing: Proceeding of the interdisciplinary symposium. Plovdiv, Plovdiv University Press "Paisii Hilendarski", 2015. P. 265–272.
12. **Allen M., Walter E.** Personality stability and change between age 12 and 14 predicts relationships, sexual activity and same-sex sexual attraction at age 14 // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. June. P. 95–101.
13. **Bühler Ch.** Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Göttingen: Hogrefe, 1959. 181 p.
14. **Fleeson W., Nofle E. E.** The end of the person-situation debate: an emerging synthesis in the answer to the consistency question // Social and Personality Psychology Compass. 2009. № 2 (4). P. 1667–1684.
15. **Hurlock E. B.** Developmental psychology a life-span approach. New Delhi: Tata Mcgraw Hill Publishing, 2016. 477 p.
16. **Lewin K.** Principles of topological psychology. New York; London: McGraw-Hill Book company, inc., 1936. 231 p.
17. **Mischel W., Shoda Y., Ayduk O.** Introduction to personality: Toward an integrative science of the person. 8th ed. New York: Wiley, 2007. 594 p.
18. **Pecchioni L. L., Wright K. B., Nussbaum J. F.** Life-span communication. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. 454 p.
19. **Santrock J. W.** Life-span development. 15th ed. New York: Mc Graw-Hill Education, 2016. 755 p.
20. **Smith G. C., Cichy K. E., Montoro-Rodriguez J.** Impact of coping resources on the well-being of custodial grandmothers and grandchildren // Family Relations. Jul. 2015. Vol. 64. Iss. 3. P. 378–392.
21. **Wahl H.** Ecology of Aging // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2-nd ed. Oxford: Elsevier, 2015. P. 884–889.

## References

1. **Abulkhanova K. A.** Methodological principle of the subject: the study of the individual's life path // Psychological journal. 2014. V. 35. № 2. P. 5–18.
2. **Botsmanova M. E., Guseva E. P.** Nikolay Aleksandrovich Rybnikov (a review of archival materials) // Questions of psychology. 1997. № 6. P. 96–109.
3. **Grishina N. V.** Existential psychology. Saint-Petersburg: SPb University Publ., 2018. 494 p.
4. Integrative psychology of life path / ed. by E. Yu. Korjova. Saint-Petersburg: Stiks., 2016. 332 p.
5. **Korjova E. Yu.** Guide to life orientations: Personality and its life path in literature. Saint-Petersburg: Obshchestvo pamyati igumenii Taisia, 2016. 3-d ed. 468 p.
6. **Loginova N. A.** Formation of the conceptual apparatus of biographical psychology // Integrative approach to human psychology and social interaction of people: vectors of modern psychological science: materials of VII all-Russian scientific and practical conference. Saint-Petersburg, 2017. P. 169–176.



7. **Mukhamejanova F. G., Shabelnikov V. K., Osmina E. V., Korjhova E. Yu., Rudykhina O. V.** Thoughts and ideas about the phenomenon of subjectivity in various educational spaces. Kazan: TISBI, 2016. 252 p.
8. **Piaget J.** Psychology of intelligence: translation from English and French. Saint-Petersburg: Piter., 2004. 192 p.
9. The workshop book on the psychology of life situations / ed. by E. Yu. Korjova. Saint-Petersburg: Stiks, 2016. 268 p.
10. **Rubinstein S. L.** The fundamentals of general psychology. 2-nd ed. Saint-Petersburg.: Piter, 2002. 720 p.
11. **Alexandrova N.** Personal subjectness and manifestations of anxiety in advanced and old age // Social competences, creativity and wellbeing: Proceeding of the interdisciplinary symposium. Plovdiv, Plovdiv University Press "Paisii Hilendarski", 2015. P. 265–272.
12. **Allen M., Walter E.** Personality stability and change between age 12 and 14 predicts relationships, sexual activity and same-sex sexual attraction at age 14 // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. June. P. 95–101.
13. **Bühler Ch.** Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Göttingen: Hogrefe, 1959. 181 p.
14. **Fleeson W., Nofhle E. E.** The end of the person-situation debate: an emerging synthesis in the answer to the consistency question // Social and Personality Psychology Compass. 2009. № 2 (4). P. 1667–1684.
15. **Hurlock E. B.** Developmental psychology a life-span approach. New Delhi: Tata Mcgraw Hill Publishing, 2016. 477 p.
16. **Lewin K.** Principles of topological psychology. New York; London: McGraw-Hill Book company, inc., 1936. 231 p.
17. **Mischel W., Shoda Y., Ayduk O.** Introduction to personality: Toward an integrative science of the person. 8th ed. New York: Wiley, 2007. 594 p.
18. **Pecchioni L. L., Wright K. B., Nussbaum J. F.** Life-span communication. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. 454 p.
19. **Santrock J. W.** Life-span development. 15th ed. New York: Mc Graw-Hill Education, 2016. 755 p.
20. **Smith G. C., Cichy K. E., Montoro-Rodriguez J.** Impact of coping resources on the well-being of custodial grandmothers and grandchildren // Family Relations. Jul. 2015. Vol. 64. Iss. 3. P. 378–392.
21. **Wahl H.** Ecology of Aging // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2-nd ed. Oxford: Elsevier, 2015. P. 884–889.

## АДАПТАЦИЯ ШКАЛЫ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ШКАЛЫ ИРРАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ В МЕТОДИКЕ П. СТИЛА

Н. М. Клепикова,  
И. Н. Кормачёва,  
НГПУ, Новосибирск,  
nataliaklepikova@yandex.ru,  
irina@kormacheva.ru

В статье представлен обзор теоретических предпосылок исследования прокрастинации. Обозначены основные положения теории П. Стила, создавшего интегративную теорию прокрастинации на основе метаанализа четырех теорий: модель гиперболического дисконтирования Дж. Эйнсли, Н. Хэслэма; теория ожиданий В. Врума; теория перспектив Д. Канемана, А. Тверски; теория потребностей Д. Маклелланда, Дж. Долларда, Н. Миллера. Дано описание шкал, разработанных П. Стилом: шкалы прокрастинации, ПШ (PSI — Procrastination Scale Items, 29 пунктов, 2002) и шкалы иррациональной прокрастинации» ИПШ (IPS — Irrational Procrastination Scale, 9 пунктов, 2010). Проанализированы теоретические предпосылки создания данных шкал. В статье также отражены результаты эмпирического исследования по адаптации шкалы прокрастинации и шкалы иррациональной прокрастинации П. Стила, которое осуществлено на выборке 213 человек (студенты очной и заочной форм обучения НГПУ в возрасте от 18 до 48 лет). Описаны четыре этапа исследования, реализованные в 2015–2018 гг.: целью первого этапа явился перевод инструкций и текста методик с английского языка на русский; на втором этапе для уточнения формулировок утверждений предприняты пилотажные исследования, проведен первичный эмпирико-статистический анализ (выявлены дискриминативность и сложность утверждений); на третьем этапе для обоснования соответствия методик психометрическим требованиям к диагностическому инструментарию оценено внутреннее постоянство шкал ( $\alpha_{\text{пш}} = 0,81$ ,  $\alpha_{\text{ипш}} = 0,363$ ;  $r_{\text{пш}} = 0,864$ ,  $r_{\text{ипш}} = 0,621$  при  $p < 0,01$ ), устойчивость шкал к повторному тестированию ( $r_{\text{пш}} = 0,89$ ;  $r_{\text{ипш}} = 0,891$  при  $p < 0,01$ ), конструктивная (конвергентная) валидность; на четвертом этапе определен тип распределения ( $\lambda_{\text{пш}} = 0,038$ ;  $\lambda_{\text{ипш}} = 0,049$  при  $p > 0,05$ ), шкалы стандартизованы, приведены описания низкого, среднего и высокого уровня выраженности прокрастинации. В результате представлены две валидные надежные стандартизованные методики, направленные на измерение академической прокрастинации.

*Ключевые слова:* интегративная теория; прокрастинация; иррациональность; теория П. Стила; адаптация шкал; надежность; дискриминативность; валидность.

*Для цитаты:* Клепикова Н. М., Кормачёва И. Н. Адаптация шкалы прокрастинации и шкалы иррациональной прокрастинации в методике П. Стила // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 26–37. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.03

*Клепикова Наталья Михайловна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.  
E-mail: nataliaklepikova@yandex.ru

*Кормачёва Ирина Николаевна*, аспирант кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, руководитель психологического центра «Ирис», Новосибирск.  
E-mail: irina@kormacheva.ru

УДК 159.9.072

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.03

## ADAPTATION OF THE PROCRASTINATION SCALE AND THE IRRATIONAL PROCRASTINATION SCALE IN P. STEEL'S TECHNIQUE

**N. M. Klepikova,**

**I. N. Kormacheva,**

NSPU, Novosibirsk,

*nataliaklepikova@yandex.ru,*

*irina@kormacheva.ru*

The article provides an overview of the theoretical background for the study of procrastination. The main principles of P. Steel's theory are outlined, which created the integrative theory of procrastination based on a meta-analysis of four theories: J. Ainsley and N. Haslam's model of hyperbolic discounting; theory of expectations V. Vroom; Theory of Perspectives D. Kahneman, A. Tversky; theory of needs D. McClelland, J. Dollard, N. Miller. A description of the scales developed by P. Steel, "Scale of procrastination", PS (PSI — Procrastination Scale Items, 29 points, 2002) and "The irrational procrastination scale", IPS (IPS — The irrational procrastination scale, 9 points, 2010) is given. Analyzed the theoretical background of the creation of these scales. The article also reflects the results of an empirical study on the adaptation of the procrastination scale and the irrational procrastination scale by P. Steel, that was carried out on a sample of 213 people (full-time and part-time students of NSPU, aged 18 to 48 years). The four stages of the study implemented in 2015–2018 are described: the goal of the first stage was the translation of the instructions and text of the techniques from English into Russian; at the second stage, to improve the wording of the statements, pilotage studies were undertaken, a primary empirical-statistical analysis was carried out (discriminateness and complexity of statements were revealed); in the third stage, to substantiate the compliance of the methods with the psychometric requirements for diagnostic tools, the internal consistency of the scales was evaluated ( $\alpha_{\text{PSI}} = 0.81$ ,  $\alpha_{\text{IPS}} = 0.363$ ;  $r_{\text{tPSI}} = 0.864$ ,  $r_{\text{tIPS}} = 0.621$  with  $p < 0.01$ ), the stability of the scales for re-testing ( $r_{\text{sPSI}} = 0.89$ ;  $r_{\text{sIPS}} = 0.891$  with  $p < 0.01$ ), construct (convergent) validity; at the fourth stage, the type of distribution was determined ( $\lambda_{\text{PSI}} = 0.038$ ;  $\lambda_{\text{IPS}} = 0.049$  with  $p > 0.05$ ), the scales are standardized, descriptions of low, medium and high levels of procrastination are given. As a result, two valid reliable standardized methods aimed at measuring academic procrastination are presented.

*Keywords:* integrative theory; procrastination; irrationality; P. Steel's theory; adaptation of scales; reliability; discriminateness; validity.

*For citation:* Klepikova N. M., Kormacheva I. N. Adaptation of the procrastination scale and the irrational procrastination scale in P. Steel's technique // Systems Psychology and sociology. 2019. № 3 (31). P. 26–37. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.03

*Klepikova Natal'ya Mikhaylovna*, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of social Psychology and Victimology at the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *nataliaklepikova@yandex.ru*

*Kormacheva Irina Nikolaevna*, post-graduate student at the Department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, Head of the Psychological Center «Iris», Novosibirsk, Russia.

E-mail: *irina@kormacheva.ru*

## Введение

Проблема академической прокрастинации, или проблема откладывания выполнения учебных заданий на потом, является одной из самых обсуждаемых в России и за рубежом начиная с 70-х гг. XX в. [4; 5; 9 и др.]. Широкий масштаб публикационной активности в этом направлении, на наш взгляд, связан с характеристиками учебного процесса, позволяющими наблюдать негативное воздействие прокрастинации на социальное и субъективное благополучие человека. Однако в отечественных разработках по-прежнему остается неразрешенным важнейшее противоречие между исследовательским интересом, практической значимостью подобных сведений и отсутствием релевантного инструментария для измерения выраженности академической прокрастинации. Используемые методики либо измеряют общую прокрастинацию, либо косвенно касаются данного феномена в контексте изучения других проблем. С нашей точки зрения, необходимо конструирование авторских или адаптация зарекомендовавших себя шкал, опросников, диагностирующих прокрастинацию в учебной и трудовой деятельности [12; 18; 19; 21].

Многoletний опыт исследования прокрастинации отражен в работах Пирса Дэвида Гарета Стила (Piers David Gareth Steel). Его теория относится к современным метааналитическим исследованиям, отражает попытку интегрировать существующие взгляды на проблему прокрастинации и содержит в своей основе четыре теоретически значимые и эмпирически обоснованные модели.

1. Модель гиперболического дисконтирования Дж. Эйнсли, Н. Хэслэма, объясняющая поведение человека во время выполнения растянутых во времени задач. Человек отдает предпочтение делу и задаче, вознаграждение за которое будет небольшим, но быстрым, в то время как дело с более высоким вознаграждением, но отсроченное во времени, откладывается на потом. Приближение ко времени предполагаемого вознаграждения увеличивает значимость выполняемой задачи [13].

2. Теория ожиданий В. Врума, которая прогнозирует поведение человека относительно

краткосрочных дел. Приступая к выполнению задачи, человек оценивает следующие вероятности: достижение результата, получение вознаграждения, ценность вознаграждения. В случае, если хотя бы одна из вероятностей равна нулю, задача не будет выполняться или появится прокрастинация [24].

3. Теория перспектив Д. Канемана, А. Тверски, предсказывающая поведение в ситуации выбора из двух альтернатив, исход которых благоприятен, но связан с рисками. Исследователи утверждают, что выбираться будет та альтернатива, которая лучше соответствует реальной жизни человека, а не та, которая более оптимальна с точки зрения жизненного пути в целом [23].

4. Теория потребностей Д. Макклелланда [17], Дж. Долларда, Н. Миллера [14], согласно которой существуют потребности, побуждающие к действию, обеспечивающему удовлетворение и освобождение от их нехватки. Для П. Стила основной интерес в этой теории представляют идеи о градиенте подкрепления, обобщении стимула.

Синтезировав обозначенные выше теории, П. Стил выделил компоненты, влияющие на проявление прокрастинации: субъективная полезность того, на что человек готов затрачивать время; ожидаемый успех дела; ожидаемая ценность результата; перспектива получения вознаграждения; задержка в вознаграждении; срок вознаграждения; время в данный момент; количество ожидаемых бонусов; ожидаемый успех дела в перспективе времени; ожидаемая ценность в перспективе времени; чувствительность к отсрочке; контролируемая отсрочка (сознательное затягивание); неконтролируемая отсрочка (импульсивность, переключение на срочные дела и удовольствия); количество возможных неблагоприятных исходов; ожидаемый провал в перспективе времени; ожидаемые потери в перспективе времени. Проявление прокрастинации может быть вызвано как одним компонентом, так и их взаимодействием. Согласно этой теории, прокрастинация возникает в момент, когда человек, соизмеряя время, востребованное для выполнения задачи, осознает, что выгода/польза от ее выполнения будет невысока. Включение параметра «время» в модель исследования прокрастина-

ции делает ее динамичной и соотнесенной с моментом принятия решения и выполнения действий.

Согласно представлениям П. Стила, прокрастинация является *иррациональным откладыванием задач или действий*. Под иррациональностью понимается *сознательное* действие, которое приводит к нежелательным негативным последствиям [22]. Внешне поведение может выглядеть как прокрастинация, однако не являться ею. П. Стил предлагает следующее определение: «прокрастинация — это предполагаемое действие, которое добровольно откладывается, несмотря на понимание, что подобная задержка не даст позитивного исхода» (здесь и далее перевод авторов) [22: с. 3]. Прокрастинация по большей части носит субъективный характер (внешний наблюдатель с малой долей вероятности может оценить, является ли поведение проявлением прокрастинации), поэтому П. Стил разрабатывает основывающиеся на субъективных ответах методики. В 2002 г. в диссертации «Измерение и природа прокрастинации» («The Measurement and Nature of Procrastination») предлагается шкала прокрастинации ПШ (PSI — Procrastination Scale Items, 29 пунктов). Сегодня методика широко используется в зарубежных исследованиях [15; 16; 22 и др.] и включает следующие элементы: конкретная задача; добровольное откладывание выполнения задачи; очевидные последствия откладывания и не-откладывания; осознание негативных для себя последствий откладывания.

Продолжая исследовать прокрастинацию, П. Стил приходит к выводу о возможности разработки шкалы, направленной на диагностику «чистой» прокрастинации, когда человек добровольно отступает от намеченного плана действий, хотя знает и понимает, что его ждут негативные последствия [20]. Создается шкала иррациональной прокрастинации ИПШ (IPS — Irrational Procrastination Scale, 9 пунктов). Шкала соответствует теоретическим представлениям автора и в эмпирических исследованиях показала более сильные взаимосвязи, чем аналогичные опросники с такими параметрами, как субъективное психологическое благополучие (поскольку прокрасти-

нация по сути своей дисфункциональна) и импульсивность. Разработанные П. Стилом шкалы исследуют прокрастинацию, высокий уровень выраженности которой подразумевает недовольство собой и негативно отражается на учебной и трудовой деятельности.

Целью эмпирического исследования явилась адаптация ПШ и ИПШ, сконструированных П. Стилом. В работе проверялись исследовательские гипотезы:

1. Ответы респондентов на утверждения шкал являются эмпирически проверенными и метрически анализируемыми индикаторами выраженности прокрастинации.

2. Шкалы характеризуются точностью измерений, устойчивостью, а также удовлетворительной одномоментной надежностью.

3. Шкалы являются валидным инструментом, характеризуются удовлетворительной конвергентной валидностью: итоговые баллы по шкалам могут коррелировать с показателями прокрастинации других шкал и опросников.

Работа выполнена в рамках системного подхода, являющегося одним из обоснований советской психологической науки и используемого до настоящего времени как в теоретических, так и в эмпирических исследованиях [11].

## Методика

*Участники исследования.* Студенты очной и заочной форм обучения факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета ( $n = 213$ , возраст 18–48 лет;  $M = 23,3$ ;  $Med = 21$ ;  $SD = 6,9$ ).

*Процедура исследования.* Работа осуществлена в 2015–2018 гг.

На первом этапе решены задачи профессионального перевода с английского языка на русский текста и инструкции методики; экспертной оценки адекватности перевода. После экспертизы перевода в ПШ оставлено 29 исходных утверждений, в ИПШ — 9 утверждений, как прямых, так и обратных по смыслу. Каждое утверждение может оцениваться по 5-балльной шкале Р. Лайкерта «Не согласен» (1), «Скорее нет» (2), «Иногда» (3), «Ско-

рее да» (4), «Согласен» (5). Респондентам предлагается следующая инструкция для выражения мнения: «Ниже представлен список утверждений. Пожалуйста, отметьте напротив каждого утверждения, насколько оно вас характеризует». Подсчет баллов производится путем сложения. Максимальный возможный балл по ПШ — 145, минимальный — 29, по ИПШ — 45 и 9.

На втором этапе посредством оценки дискриминативности (*коэффициент  $r$ -Пирсона с результирующим баллом*) и сложности (*индекс сложности  $U$* ) каждого утверждения отобраны качественные пункты в пилотажные версии методик ( $n = 213$ ).

На третьем этапе оценена состоятельность шкал согласно требованиям к надежности и валидности [2: с. 150]. Задачи этапа: во-первых, оценка внутреннего постоянства шкал (одномоментная надежность (коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха), надежность равных частей теста (коэффициент  $r_t$ -Спирмена – Брауна); во-вторых, выявление устойчивости/неустойчивости шкал к повторному тестированию (ретестовая надежность (коэффициент ранговой корреляции  $r_s$ -Спирмена)); в-третьих, обоснование конструктивной валидности (корреляции со шкалами других методик).

На четвертом этапе после оценки нормальности распределения методики стандартизованы.

*Методики.* Шкала прокрастинации (ПШ) и шкала иррациональной прокрастинации (ИПШ) П. Стила; шкала общей прокрастинации С. Н. Лау в адаптации О. С. Виндекер, М. В. Останиной [4]; Мельбурнский опросник принятия решений Л. Манн в адаптации Т. В. Корниловой [7]; методика диагностики иррациональных установок А. Эллис в адаптации А. Г. Каменюкина, Д. В. Ковпака [6: с. 201–205]; методика исследования волевой организации личности А. А. Хохлова [8]; опросник мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана [10].

Статистический анализ выполнен с использованием SPSS 22.0. Вероятность ошибки в результатах не превышает 5 %. Выводы основаны только на значимых результатах.

## Результаты и их обсуждение

На первом этапе переведены и стилистически обработаны утверждения шкал. В результате отобрано 29 утверждений ПШ и 9 утверждений ИПШ, максимально соответствующих требованиям, представленным в работах А. Анастаси [1: с. 162–188], Л. Ф. Бурлачука [3 с. 151–167] и др. На втором этапе выявлено два утверждения ПШ, не обладающие значимой дискриминативной способностью (индекс дискриминативности ниже 0,2): (25) «If I decided not to study, I could immediately be doing more enjoyable activities» — «Если бы я решил прекратить обучение, я бы сразу занялся более интересными делами» и (29) «If I decided not to study, it would take some time to find better thing to do» — «Если бы я решил прекратить обучение, мне потребовалось бы некоторое время, чтобы найти другие занятия». Данные утверждения противоположны по смыслу на языке оригинала и выступают как прямое первое (25) и как обратное второе (29), однако после перевода на русский язык оба выступили как обратные, т. е. проявились как синонимичные. Недостаточная дискриминативность обусловлена семантической неточностью перевода лексических оборотов и небольшим несоответствием утверждений правилам русского языка. Утверждения переформулированы, перепроверены ( $n = 213$ ) и включены в финальную версию шкалы; таким образом, в ПШ сохранены 29 базовых утверждений (табл. 1) в ИПШ 9 утверждений (табл. 2), обладающие значимой дискриминативной способностью.

На третьем этапе оценены надежность и валидность методик ( $n = 213$ ). Для ПШ выявлен высокий уровень *одномоментной надежности* (коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха):  $\alpha = 0,81$  при  $p < 0,01$ ; для ИПШ выявлен средний уровень показателя:  $\alpha = 0,363$  при  $p < 0,01$ . Проанализирована устойчивость результатов отдельных совокупностей утверждений шкал, *надежность равных частей теста* (коэффициент  $r_t$  — Спирмена – Брауна). ПШ ( $P_1 = 15, P_2 = 14$ ):  $r_t = 0,864$  при  $p < 0,01$ ; ИПШ ( $P_1 = 5, P_2 = 4$ ):  $r_t = 0,621$  при  $p < 0,01$ . Показатели свидетельствуют о внутренней согласованности утверждений шкал. ПШ образована утверждениями, ответы на которые хорошо

Тест ПШ П. Стила с обозначением реверсных пунктов (R).  
Данные о дискриминативности (r-Пирсона) утверждений ПШ П. Стила

№	Адаптированный перевод	r-Пирсона	№	Адаптированный перевод	r-Пирсона
1	Иногда я тяну с выполнением какого-либо дела, даже если это очень неразумно с моей стороны	0,580**	16	Часто я откладываю дело до тех пор, пока оно не начнет «давить» на меня	0,665**
2	Иногда вместо того, чтобы делать то, что необходимо, я начинаю заниматься посторонними делами	0,636**	17	Иногда я понимаю, что выполнил бы задачу лучше, если бы приступил к ней раньше	0,576**
3	Я часто жалею, что не начал делать что-либо раньше	0,599**	18	Иногда я слишком долго откладываю какую-либо задачу	0,733**
4	В моей жизни есть задачи и дела, которые я отложил, хотя знаю, что не должен был	0,594**	19	Иногда я затягиваю сроки сдачи работы	0,672**
5	Иногда в конце дня я понимаю, что мог бы провести время лучше	0,452**	20	Я часто жалею, что начал выполнять конкретную задачу слишком поздно	0,577**
6	Некоторые дела в моей жизни я откладываю слишком часто	0,673**	21	<i>Я делаю свою работу именно тогда, когда планировал ее сделать</i>	-0,274**
7	Моя жизнь была бы лучше, если бы я сделал все, что в свое время отложил на неопределенный срок	0,503**	22	<i>Когда у меня есть ответственная работа, я приступаю к ней как можно раньше</i>	-0,280**
8	Иногда я встречаюсь с неприятными последствиями того, что слишком долго медлил с чем-то	0,619**	23	<i>Чаще всего я организую свою работу так, чтобы в каждый конкретный момент заниматься тем, что актуально и важно</i>	-0,262**
9	<i>Если передо мной стоит крупная задача, я стараюсь приступить к ней как можно быстрее, прежде чем появится множество других мелких дел</i>	-0,298**	24	Я довольно легко отвлекаюсь, когда занимаюсь учебой	0,440**
10	<i>Я с умом трачу свое время</i>	-0,408**	25	Иногда я ловлю себя на том, что выполняю задания, которые намеревался сделать несколько дней назад	0,667**
11	<i>Я стараюсь делать все в те сроки, в которые необходимо успеть</i>	-0,389**	26	Иногда, когда я готовлюсь к занятиям, я отвлекаюсь на общение, игры или телевизор	0,535**
12	Иногда я ловлю себя на том, что делаю второстепенные дела, хотя у меня есть важные задачи	0,565**	27	Обычно я не сразу приступаю к заданию, которое получил	0,465**
13	Иногда при выполнении задачи я концентрируюсь на деталях и затягиваю с выполнением главного	0,509**	28	<i>Я часто сдаю задания на несколько дней раньше, чем должен</i>	-0,366**
14	Иногда я сдаю работу с большим опозданием	0,588**	29	<i>Когда я занят учебой, меня мало что способно отвлечь</i>	-0,345**
15	Иногда я ловлю себя на том, что занимаюсь посторонними делами в рабочее время	0,576**			

Примечание. Курсивом выделено обратное утверждение шкалы; \*\* — высокий уровень значимости ( $p \leq 0,01$ ).

Тест ИПШ П. Стила с обозначением реверсных пунктов (R).  
Данные о дискриминативности (*r*-Пирсона) утверждений ИПШ П. Стила

№	Адаптированный перевод	<i>r</i> -Пирсона
1	Иногда я тяну с выполнением какого-либо дела, даже если это очень неразумно с моей стороны	0,342**
2	<i>Я делаю все в те сроки, в которые необходимо успеть</i>	-0,245**
3	Я часто жалею, что не начал делать что-либо раньше	0,524**
4	В моей жизни есть задачи и дела, которые я отложил, хотя знаю, что не должен был	0,482**
5	<i>Если передо мной стоит крупная задача, я стараюсь приступить к ней как можно быстрее, прежде чем появится множество других мелких дел</i>	-0,237**
6	Иногда я встречаюсь с неприятными последствиями того, что слишком долго медлил с чем-то	0,360**
7	Иногда в конце дня я понимаю, что мог бы провести время лучше	0,282**
8	<i>Я с умом трачу свое время</i>	-0,379**
9	Иногда вместо того, чтобы делать то, что необходимо, я начинаю заниматься посторонними делами	0,443**

Примечание. Курсивом выделено обратное утверждение шкалы; \*\* — высокий уровень значимости ( $p \leq 0,01$ ).

согласуются между собой, позволяя оценить прокрастинацию в учебной и трудовой деятельности. ИПШ, обладая внутренней согласованностью, направлена на оценку различных аспектов изучаемого феномена.

*Устойчивость к повторному тестированию* определялась с интервалом в три недели ( $n = 125$ ). Шкалами продемонстрирован высокий уровень ретестовой надежности (коэффициент  $r_s$ -Спирмена): ПШ  $r_s = 0,89$  при  $p < 0,01$ ; ИПШ  $r = 0,891$  при  $p < 0,01$ , — следовательно, прокрастинация может считаться относительно устойчивой характеристикой личности.

В качестве *конструктивной валидности* рассматривалась *валидность конвергентная* на основании корреляционного анализа результатов по ПШ и ИПШ с результатами следующих стандартизированных и адаптированных методик.

1. *Шкала общей прокрастинации К. Х. Лэйя* в адаптации О. С. Виндекер, М. В. Останиной диагностирует прокрастинацию (склонность откладывать дела на потом) как устойчивую диспозицию, негативно влияющую на успешность человека [4].

2. *Шкала прокрастинации Мельбурнского опросника принятия решений Л. Манна* в апробации Т. В. Корниловой оценивает тенденции к защитному избеганию, перекладыванию ответственности и рационализации сомнительных альтернатив [7].

3. *Методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса*, опубликованная А. Г. Каменюкиным, Д. В. Ковпаком, определяет наличие и выраженность иррациональных установок [6]. Выраженные иррациональные установки способствуют негативной интерпретации событий и отрицательно влияют на эмоциональное состояние человека. Согласно теории П. Стила, прокрастинация также иррациональна, дисфункциональна и негативно влияет на внутреннее состояние человека [22].

4. *Методика исследования волевой организации личности А. А. Хохлова* выявляет способность личности, осознанно чувствуя реальность, определять цель, путь и способ достижения. Методика выбрана нами для оценки конструктивной валидности, так как наиболее полно отражает компонент саморегуляции в учебной и трудовой деятельности [8].

5. *Опросник мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана* исследует мотивационный и эмоциональный профили личности [10]. Теоретическая база этого опросника наиболее близка к идеям П. Стила, рассматривающего прокрастинацию в контексте мотивационной теории, многократно подчеркивающего связь феномена с эмоциональной сферой личности [22].

На основании близости, но не идентичности теоретических конструктов, заложенных в основу шкал и опросников (шкала общей



прокрастинации К. Х. Лэйя диагностирует прокрастинацию в различных областях жизни, шкала прокрастинации Мельбурнского опросника выявляет промедление в принятии решений, в то время как ПШ и ИПШ диагностируют прокрастинацию в работе и учебе), предполагалось существование взаимосвязей между ними. Гипотеза о конструктивной валидности нашла свое подтверждение, выявлены средние по силе связи между ПШ ( $N = 29$ ) и шкалой общей прокрастинации К. Х. Лэйя ( $r = 0,655, p < 0,0001$ ), шкалой прокрастинации Мельбурнского опросника принятия решения ( $r = 0,602, p < 0,0001$ ). Аналогичные по силе связи демонстрирует ИПШ ( $N = 9$ ) со шкалой общей прокрастинации К. Х. Лэйя ( $r = 0,600, p < 0,0001$ ) и шкалой прокрастинации Мельбурнского опросника принятия решения ( $r = 0,585, p < 0,0001$ ). Высокий показатель корреляции ( $r = 0,923, p < 0,0001$ ) между ПШ и ИПШ свидетельствует о том, что они действительно исследуют один и тот же феномен.

Предположение о существовании иррациональной компоненты прокрастинации находит подтверждение при оценке конструктивной валидности. ПШ показывает обратные связи со шкалами методики диагностики иррациональных установок А. Эллеса: катастрофизация ( $r = -0,173, p < 0,014$ ), долженствование в отношении себя ( $r = -0,192, p < 0,006$ ), оценка фрустрационной толерантности ( $r = -0,287, p < 0,0001$ ); ИПШ коррелирует со шкалами катастрофизация ( $r = -0,194, p < 0,006$ ), долженствование в отношении себя ( $r = -0,200, p < 0,004$ ), оценка фрустрационной толерантности ( $r = -0,334, p < 0,000$ ), общая оценка степени рациональности мышления ( $r = -0,180, p < 0,010$ ). Высокий уровень прокрастинации соотносится с выраженными иррациональными установками мышления, которые определяют низкую толерантность к фрустрирующим ситуациям, паническое отношение к неблагоприятным событиям, требовательное отношение к себе.

Допущение о том, что прокрастинация соотносится с дефицитом волевой сферы подтверждается взаимосвязями между ПШ и следующими шкалами методики исследования волевой организации личности А. А. Хохлова: ценностно-смысловая организация личности

( $r = -0,385, p < 0,0001$ ), организация деятельности ( $r = -0,384, p < 0,0001$ ), решительность ( $r = -0,469, p < 0,0001$ ), настойчивость ( $r = -0,675, p < 0,0001$ ), самообладание ( $r = -0,403, p < 0,0001$ ), общий показатель, характеризующий волевую организацию личности ( $r = -0,558, p < 0,0001$ ). Аналогичные взаимосвязи выявлены для ИПШ: ценностно-смысловая организация личности ( $r = -0,390, p < 0,0001$ ), организация деятельности ( $r = -0,339, p < 0,0001$ ), решительность ( $r = -0,488, p < 0,0001$ ), настойчивость ( $r = -0,644, p < 0,0001$ ), самообладание ( $r = -0,409, p < 0,0001$ ), общий показатель, характеризующий волевую организацию личности ( $r = -0,553, p < 0,0001$ ). Высокий уровень прокрастинации соответствует дефициту как отдельных волевых качеств, так и общей саморегуляции учебной деятельности. Выраженная прокрастинация будет указывать на неспособность осознанно, исходя из чувства реальности, определять цель и способ ее достижения.

При исследовании мотивационного аспекта прокрастинации установлено, что ПШ коррелирует с некоторыми шкалами мотивационного профиля опросника В. Э. Мильмана. Зафиксированы связи между прокрастинацией и мотивом поддержания жизнеобеспечения (а) во всех сферах жизнедеятельности (идеальное состояние — ИС:  $r = -0,161, p < 0,022$ ), (реальное состояние — РС:  $r = -0,271, p < 0,0001$ ), (б) в рабочей или учебной сфере (ИС:  $r = 0,139, p < 0,048$ ), (РС:  $r = -0,154, p < 0,028$ ); мотивом комфорта (а) во всех сферах жизнедеятельности (ИС:  $r = 0,199, p < 0,005$ ), (б) в рабочей или учебной сфере (ИС:  $r = 0,143, p < 0,042$ ); мотивом социального статуса (а) во всех сферах жизнедеятельности (РС:  $r = -0,139, p < 0,048$ ), (б) в рабочей или учебной сфере (РС:  $r = -0,314, p < 0,0001$ ); мотивом общения во всех сферах жизнедеятельности (РС:  $r = 0,244, p < 0,0001$ ); мотивом общей активности в рабочей или учебной сфере (РС:  $r = -0,223, p < 0,001$ ), мотив общественной полезности во всех сферах жизнедеятельности (РС:  $r = -0,208, p < 0,003$ ). Прокрастинация соотносится со следующими компонентами эмоционального профиля личности: направленность на эмоциональные

переживания астенического типа ( $r = 0,168$ ,  $p < 0,017$ ), стенический тип переживания и поведения в состоянии фрустрации ( $r = -0,197$ ,  $p < 0,005$ ), астенический тип переживания фрустрации ( $r = 0,225$ ,  $p < 0,001$ ).

Похожая картина получена для ИПШ. Прокрастинация связана с мотивом поддержания жизнеобеспечения (а) во всех сферах жизнедеятельности (ИС:  $r = -0,153$ ,  $p < 0,029$ ), (РС:  $r = -0,284$ ,  $p < 0,0001$ ) (б) в рабочей или учебной сфере (ИС:  $r = 0,156$ ,  $p < 0,027$ ), (РС:  $r = -0,156$ ,  $p < 0,027$ ); мотивом комфорта во всех сферах жизнедеятельности (ИС:  $r = 0,138$ ,  $p < 0,050$ ); мотивом социального статуса в рабочей или учебной сфере (РС:  $r = -0,296$ ,  $p < 0,0001$ ); мотивом общения во всех сферах жизнедеятельности (РС:  $r = 0,242$ ,  $p < 0,001$ ); мотивом общей активности в рабочей или учебной сфере (РС:  $r = -0,222$ ,  $p < 0,001$ ); мотивом творческой активности в рабочей или учебной сфере (РС:  $r = -0,138$ ,  $p < 0,05$ ); мотивом общественной полезности во всех сферах жизнедеятельности (РС:  $r = -0,226$ ,  $p < 0,001$ ). Связи с компонентами эмоционального профиля воспроизводят представленные выше: прокрастинация соотносится с направленностью на эмоциональные переживания астенического типа ( $r = 0,147$ ,  $p < 0,037$ ), стеническим типом переживания и поведения в состоянии фрустрации ( $r = -0,215$ ,  $p < 0,002$ ), астеническим типом переживания фрустрации ( $r = 0,238$ ,  $p < 0,001$ ).

Прокрастинация связана с потребительскими и производительными мотивами, отличие заключается в направленности взаимосвязей. Высокий уровень прокрастинации соотносится со стремлением к обеспеченности материальных ресурсов в рабочей (учебной) сфере, т. е. потребностью иметь самые совершенные, удобные, надежные средства, приносящие максимальное удовольствие от использования. При этом реально ощущается дефицит этих материальных ресурсов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе в учебной сфере, на фоне отсутствия желания прикладывать усилия для изменения ситуации. Выраженная прокрастинация связана с удовлетворенным мотивом общения, который, с точки зрения В. Э. Мильмана, реализует как цели сугубо потребительского характера, так и цели развития

и социальной интеграции. Высокая прокрастинация — это нереализованное стремление иметь власть, влияние, положение в обществе, нежелание приносить общественную пользу, вкладывать энергию и реализовываться в учебной деятельности (ИПШ связана с нежеланием реализовываться в творческой деятельности). В подтверждение теории П. Стила мы отмечаем, что эмоциональный фон при выраженной прокрастинации характеризуется склонностью к гомеостатическому комфорту, эмоциональным переживаниям гедонистического и пассивного типа, а также интолерантностью к фрустрациям.

На завершающем этапе распределение первичных баллов по обоим шкалам проверено на соответствие нормальному виду ( $\lambda$ -Колмогорова – Смирнова), различий не выявлено:  $\lambda_{\text{пш}} = 0,038$  при  $p = 0,200$ , по  $\lambda_{\text{ипш}} = 0,049$  при  $p = 0,200$ , — что позволило разработать стандартные нормы с опорой на показатели средних значений и стандартных отклонений (ПШ: Min. = 41, Max. = 145,  $M = 94,892$ ,  $\sigma = 21,946$ ; ИПШ: Min. = 11, Max. = 45,  $M = 29,99$ ,  $\sigma = 7,08$ ). Дифференциация выборки по полу и последующий сравнительный анализ не выявил значимых различий, потому предложены общие стандартные интервалы по шкалам.

Диапазон баллов по шкалам разделен на три интервала; респонденты, чьи баллы попадают в границы одного стандартного отклонения от среднего значения, имеют средний уровень выраженности прокрастинации. Соответственно, респонденты, чьи баллы за пределами этой границы, имеют низкий или высокий уровень прокрастинации.

*Низкие значения* (до 73 баллов ПШ, до 22 баллов ИПШ) — способность в первую очередь выполнить запланированные задачи, а затем заниматься другими делами.

*Средние значения* (от 74 до 117 баллов ПШ, от 23 до 37 баллов ИПШ) — способность адекватно распределять задачи и оценивать усилия, необходимые для их выполнения. Гибкость при распределении времени, в исключительных ситуациях дела могут быть отложены на потом.

*Высокие значения* (118 баллов и более ПШ, 38 баллов и более ИПШ) — выраженная прокрастинация. Выполнение задач откладывается на неопределенный срок.

## Выводы

Осуществленное исследование показало, что все пункты шкалы прокрастинации и шкалы иррациональной прокрастинации П. Стила соответствуют требованиям, предъявляемым к дискриминативности, подтверждена надежность методик: обе шкалы согласованы, обладают высокой устойчивостью. Подтверждена гипотеза о конструктивной валидности: шкалы показали взаимосвязи со шкалой прокрастинации Мельбурнского опросника принятия решения Л. Манн, шкалой общей прокрастинации К. Х. Лэйя, шкалами методики диагностики иррациональных установок А. Эллиса, шкалами методики исследования волевой организации личности А.А. Хохлова, шкалами опросника мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана. Разработаны стандартные нормы для шкалы прокрастинации и шкалы иррациональной прокрастинации П. Стила.

Русскоязычные версии шкал могут применяться как в групповом, так и в индивидуальном формате, для реализации эмпирических и прикладных исследований в общей, педагогической, социальной психологии и психологии развития.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. С точки зрения теории П. Стила прокрастинация — это предполагаемое действие, которое добровольно откладывается, несмотря на понимание, что подобная задержка не даст позитивного исхода.

2. Адаптированные шкалы прокрастинации П. Стила ориентированы на выявление уровня выраженности прокрастинации в сфере учебы и работы.

3. Ответы на утверждения подлежат метрическому анализу, могут считаться эмпирически проверенными индикаторами прокрастинации.

4. Шкалы характеризуются точностью измерений, устойчивостью, внутренней согласованностью.

5. Стандартные баллы определяют место респондента на континууме выраженности прокрастинации.

## Заключение

Методики шкалы прокрастинации (Procrastination Scale Items, P. Steel, 2002) и шкалы иррациональной прокрастинации (Irrational Procrastination Scale, P. Steel, 2010) в адаптации Н. М. Клепиковой, И. Н. Кормачёвой являются валидными, характеризуются точностью измерений, внутренней согласованностью и высокой устойчивостью, позволяют адресно направить внимание специалистов на выраженность прокрастинации в рабочей и учебной сфере. Шкалы расширяют арсенал отечественных психодиагностических средств, отвечающих современным требованиям и новым возможностям, могут быть рекомендованы для использования в сфере психологического консультирования, психодиагностики, для повышения эффективности образовательного процесса.

## Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
2. Булчак Л. Ф. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2003. 351 с.
3. Булчак Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
4. Виндекер О. С., Оганина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Лай (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 1. С. 116–126.
5. Калинина Т. В., Кудачкин Д. А. Феномен прокрастинации: современные исследования // Приволжский научный вестник. 2016. № 11 (63). С. 58–61.
6. Каменюкин А. Г., Ковпак Д. В. Антистресс-тренинг. СПб.: Питер, 2008. 224 с.
7. Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. С. 4.
8. Методика исследования волевой организации личности // Твоя профессиональная карьера: учеб. для 8–11 кл. общеобразоват. учреждений / М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило и др.; под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. М.: Просвещение, 2000. С. 175–182.

9. **Микляева А. В., Реброва Д. С., Савинская А. С.** Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 19. С. 59–66.
10. **Мильман В. Э.** Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: МГУ, 1990. С. 23–43.
11. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т 8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
12. **Чеврениди А. А.** Современные психологические исследования феномена прокрастинации // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее. 2016. № 3–1. С. 283–287.
13. **Ainslie G., Haslam N.** Hyperbolic discounting / ed. by G. Loewenstein, J. Elster. New York: Russell Sage Foundation, 1992. P. 57–92.
14. **Dollard J., Miller N. E.** Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking, and culture. New York: McGraw-Hill. 1950. P. 34–56.
15. **Kandemir M., Palanci M.** Academic functional procrastination: Validity and reliability study // Procedia – Social and Behavioral Sciences 2014. Vol. 152. P. 194–198.
16. **Kiamarsia A., Abolghasemib A.** The relationship of procrastination and self-efficacy with Psychological vulnerability in students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 114. P. 858–862.
17. **McClelland D. C.** How motives, skills, and values determine what people do // American Psychologist. 1985. № 40. P. 812–825.
18. **Nguyen B., Steel P., Ferrari J.** Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination // International Journal of Selection and Assessment. 2013. 21. 10.1111/ijsa.12048.
19. **Steel P. & Ferrari J.** Sex, education and procrastination: an Epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample // European Journal of Personality. 2013. 27. 10.1002/per.1851.
20. **Steel P.** Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? // Personality and Individual Differences. 2010. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886910000930> (дата обращения: 10.11.2017).
21. **Steel P., Klingsieck K.** Academic procrastination: psychological antecedents revisited // Australian Psychologist. 2016. 51. 36–46. 10.1111/ap.12173.
22. **Steel P. D. G.** The measurement and nature of procrastination. A thesis in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. University of Minnesota, 2002. 219 p.
23. **Tversky A., Kahneman D.** Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty // Journal of Risk and Uncertainty. 1992. № 5. P. 297–323.
24. **Vroom V. H.** Work and motivation. New York: Wiley, 1964. 331 p.

#### References

1. **Anastazi A., Urbina S.** Psychological testing. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 688 p.
2. **Burlachuk L. F.** Psychodiagnostics. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 351 p.
3. **Burlachuk L. F.** Dictionary-reference psychodiagnostics. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 688 p.
4. **Vindeker O. S., Ostanina M. V.** Formal and substantive analysis of the C. H. Lay's overall procrastination scale (on the student sample example) // Actual problems of psychological knowledge. 2014. № 1. P. 116–126.
5. **Kalinina T. V., Kudachkin D. A.** Current researches of procrastination // Volga Scientific Herald. 2016. № 11 (63). P. 58–61.
6. **Kamenyukin A. G., Kovpak D. V.** Antistress training. Saint-Petersburg: Peter, 2008. 224 p.
7. **Kornilova T. V.** Melbourne decision-making questionnaire: a Russian adaptation // Psychological studies. 2013. Vol. 6. № 31. P. 4.
8. The methodology of volitional organization of the individual // Your professional career: for 8–11 classes / M. S. Gutkin, G. F. Mikhal'chenko, A. V. Prudilo and etc.; ed. by S. N. Chistyakova, T. I. Shalavina. Moscow: Prosveshcheniye, 2000. P. 175–182.
9. **Miklyayeva A. V., Rebrova D. S., Savinskaya A. S.** Academic procrastination among students: the results of empirical research // News of the Irkutsk State University. Series: Psychology. 2017. Vol. 19. P. 59–66.
10. **Mil'man V. E.** The methodology of the individual's motivational sphere studying // The workshop book on psychodiagnostics. Psychodiagnostics of motivation and self-regulation. Moscow: MGU, 1990. P. 23–43.
11. **Ryzhov B. N.** System psychology. 2-nd ed. Moscow: T 8 Izdatelskiye tekhnologii, 2017. 356 p.

12. **Chevrenidi A. A.** Modern psychological research of the procrastination phenomenon // *Economic psychology: past, present, future*. 2016. № 3–1. P. 283–287.
13. **Ainslie G., Haslam N.** *Hyperbolic discounting* / ed. by G. Loewenstein, J. Elster. New York: Russell Sage Foundation, 1992. P. 57–92.
14. **Dollard J., Miller N. E.** *Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking, and culture*. New York: McGraw-Hill. 1950. P. 34–56.
15. **Kandemir M., Palanci M.** Academic functional procrastination: Validity and reliability study // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2014. Vol. 152. P. 194–198.
16. **Kiamarsia A., Abolghasemib A.** The relationship of procrastination and self-efficacy with Psychological vulnerability in students // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 114. P. 858–862.
17. **McClelland D. C.** How motives, skills, and values determine what people do // *American Psychologist*. 1985. № 40. P. 812–825.
18. **Nguyen B., Steel P., Ferrari J.** Procrastination’s impact in the workplace and the workplace’s impact on procrastination // *International Journal of Selection and Assessment*. 2013. 21. 10.1111/ijsa.12048.
19. **Steel P. & Ferrari J.** Sex, education and procrastination: an Epidemiological study of procrastinators’ characteristics from a global sample // *European Journal of Personality*. 2013. 27. 10.1002/per.1851.
20. **Steel P.** Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? // *Personality and Individual Differences*. 2010. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886910000930> (дата обращения: 10.11.2017).
21. **Steel P. Klingsieck K.** Academic procrastination: psychological antecedents revisited // *Australian Psychologist*. 2016. 51. 36–46. 10.1111/ap.12173.
22. **Steel P. D. G.** The measurement and nature of procrastination. A thesis in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. University of Minnesota, 2002. 219 p.
23. **Tversky A., Kahneman D.** Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty // *Journal of Risk and Uncertainty*. 1992. № 5. P. 297–323.
24. **Vroom V. H.** *Work and motivation*. New York: Wiley, 1964. 331 p.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.04

**АССЕРТИВНОСТЬ, НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ  
И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ИНДИВИДОВ****В. П. Шейнов,**

БГУ, Минск, Республика Беларусь,

*sheinov1@mail.ru*

В статье рассматривается проблема возможной взаимосвязи ассертивности и незащищенности индивидов от манипуляций с эмоциональным интеллектом человека. Используются методики: авторский тест ассертивности, авторская методика оценки незащищенности от манипуляций, тест эмоционального интеллекта Н. Холла. Установлено, что ассертивность положительно связана с интегративным показателем эмоционального интеллекта. Тем самым для русскоязычного социума подтверждена справедливость включения ассертивности в модель эмоционального интеллекта (ESI) Р. Бар-Она. Ассертивность юношей сильнее, чем у девушек, положительно связана со следующими качествами: интегративным показателем эмоционального интеллекта, управлением своими эмоциями и самомотивацией. Распознавание эмоций других людей несколько сильнее связано с ассертивностью у девушек, чем у юношей. У курсантов ассертивность положительно коррелирует с интегративным показателем эмоционального интеллекта, с самомотивацией и эмоциональной осведомленностью. Ассертивность педагогов-руководителей положительно связана с интегративным показателем эмоционального интеллекта и всеми его составляющими, кроме эмоциональной осведомленности. Защищенности от манипуляций юношей и девушек способствует их эмоциональная осведомленность.

Ассертивность студентов и их защищенность от манипуляций положительно коррелируют с их удовлетворенностью от выбранной профессиональной сферы, жизни в целом и академической успеваемостью. Удовлетворенность руководителей педагогических коллективов выбором профессии учителя, занимаемой должностью и жизнью в целом находятся в сильной положительной связи между собой. Для девушек нехарактерно агрессивное, а для юношей в еще большей степени — пассивное поведение. Распределение педагогов и студенток по типам поведения весьма схожее.

*Ключевые слова:* ассертивность; незащищенность от манипуляций; манипуляции; эмоциональный интеллект; индивид; студенты; курсанты; педагоги.

*Для цитаты:* Шейнов В. П. Ассертивность, незащищенность от манипуляций и эмоциональный интеллект индивидов // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 38–45. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.04

*Шейнов Виктор Павлович*, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь.

E-mail: sheinov1@mail.ru

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.04

## ASSERTIVENESS, MANIPULATION VULNERABILITY AND EMOTIONAL INTELLECT OF INDIVIDUALS

V. P. Sheinov,

BSU, Minsk, The Republic of Belarus,

sheinov1@mail.ru

The article describes the study about the possible links between assertiveness and insecurity of individuals from manipulations with the emotional intelligence of individuals. The methods used are: the author's assertiveness test, the author's method "Assessment of the degree of an individual's vulnerability from manipulative influences", N. Hall's test of emotional intelligence. It has been established that assertiveness is positively associated with an integrative indicator of emotional intelligence. Thus, for the Russian-speaking society, the validity of the inclusion of assertiveness in the model of emotional intelligence (ESI) R. Bar-On. Recognizing the emotions of other people is somewhat more strongly associated with assertiveness in girls than in boys. In cadets, assertiveness is positively correlated with an integrative indicator of emotional intelligence, with self-motivation and emotional awareness.

The assertiveness of educators-managers is positively associated with the integrative indicator of emotional intelligence and all its components, except for emotional awareness. Their emotional awareness contributes to protection against the manipulation of boys and girls. Security from manipulation and assertiveness of students are positively related to their satisfaction with the chosen profession, life in general, and academic performance in subjects related to the future profession. Satisfaction of the leaders of pedagogical teams with the choice of the teacher's profession, their position and life in general are in a strong positive relationship with each other. For girls it is uncharacteristically aggressive, and for boys even more so — passive behavior. The distribution of teachers and female students by type of behavior is very similar.

*Keywords:* assertiveness; vulnerability from manipulation; manipulations; emotional intellect; individual; students; cadets; teachers.

*For citation:* Sheinov V. P. Assertiveness, manipulation vulnerability and emotional intellect of individuals // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 38–45. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.04

*Sheinov Viktor Pavlovich*, doctor of sociology, full professor, professor at the department of Psychology and Pedagogical Proficiency at the Institute of Higher Education under the auspices of the Belarusian State University, Minsk, The Republic of Belarus.

E-mail: sheinov1@mail.ru

### Введение

Для ассертивного поведения характерно множество свойств, необходимых любому человеку вне зависимости от его социального статуса: студенту, руководителю, преподавателю и т. д. Важность ассертивности для успешности социальных взаимодействий показана в ряде публикаций [2; 8]. Ассертивность также входит в модель социального и эмоционального интеллекта (ESI) Р. Бар-Она [10].

Конструкт «эмоциональный интеллект» впервые появился в работе М. Белдока [11].

Эмоциональный интеллект (ЭИ) — это набор способностей, связанных с пониманием, использованием и управлением эмоциями, относящимися к себе и другим. Эмоциональный интеллект определяется Д. В. Люсиным как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [4: с. 33]. Дж. Майер с соавторами определяет эмоциональный интеллект как «точное восприятие эмоций, использование эмоций для облегчения мысли, понимания эмоций и управления эмоциями» [12: с. 508], а также как «большую способность, чем дру-

гие, выполнять сложную обработку информации об эмоциях и эмоционально значимых стимулах и использовать эту информацию как руководство к мышлению и поведению» [12: с. 504]. Концепция эмоционального интеллекта объединяет эмоциональные и интеллектуальные процессы [14]. Эмоциональный интеллект способствует успеху во многих видах деятельности [6].

Конструкт «незащищенность человека от манипулятивных воздействий» введен в научный оборот автором статьи [9: с. 147]. Показано, что любой индивид незащищен от манипуляций. Следовательно, введенный конструкт актуален для исследования.

С учетом всего вышесказанного целью исследования является установление возможных связей ассертивности и незащищенности индивидов от манипуляций с их эмоциональным интеллектом.

### Методы и методики исследования

Двести респондентов в режиме анонимности ответили на вопросы трех тестов, а также на три дополнительных вопроса:

1) надежный и валидный [7] тест ассертивности (A26);

2) надежный и валидный [9] тест незащищенности от манипуляций (тест В);

3) тест эмоционального интеллекта Н. Холла [3]; он включает оценку пяти составляющих эмоционального интеллекта: а) эмоциональной осведомленности — осознания и понимания своих эмоций; б) управления своими эмоциями — эмоциональной отходчивости, эмоциональной гибкости. в) самомотивации — управления своим поведением за счет управления эмоциями; г) эмпатии; д) распознавания эмоций других людей; е) общий эмоциональный интеллект — сумма всех вышеперечисленных составляющих эмоционального интеллекта;

4) дополнительные вопросы руководителям педагогических коллективов: дать по 10-балльной шкале самооценку удовлетворенности: а) выбором профессии; б) занимаемой должностью; в) жизнью в целом;

5) дополнительные вопросы студентам и курсантам: дать по 10-балльной шкале

самооценку а) удовлетворенности выбором профессии; б) успеваемости по предметам, непосредственно связанным с будущей профессией; в) удовлетворенности жизнью в целом.

Для обратной связи у каждого респондента был индивидуальный шифр, по которому он узнавал свой результат тестирования. Для проведения исследования были задействованы три группы испытуемых общей численностью 230 человек: 1) 88 слушателей Академии последиplomного образования (АПО, Минск) — директора школ и их заместители (58 чел.), заведующие детскими дошкольными учреждениями (26), преподаватели АПО (4); 2) 82 студента Полесского государственного университета (г. Пинск, Беларусь); 3) 60 курсантов Военной академии Республики Беларусь.

Статистическая обработка результатов тестирования осуществлялась Пакетом SPSS 20.00 [5]. Проверка показала, что эмпирическое распределение всех изучаемых переменных вполне соответствует нормальному закону распределения, что служит указанием и на то, что «выборка представляет собой репрезентативный срез популяции» [1: с. 201].

### Результаты и их обсуждение

Связь незащищенности индивидов от манипуляций и ассертивности с их эмоциональным интеллектом для различных групп испытуемых представлены в таблицах 1 и 2.

В таблицах 1, 2 выделены корреляции, статистически значимые при двустороннем уровне значимости  $p < 0,05$ . Чем выше показатель теста В испытуемого, тем более он *незащищен от манипуляций*. Поэтому отрицательные корреляции в таблице 1 и в столбце В таблицы 2 означают, что увеличение показателя соответствующей переменной (ассертивности, эмоционального интеллекта и его составляющих) способствует *защищенности от манипуляций*; поэтому для оценки уровня этой связи для защищенности нужно знак корреляции  $r$  поменять с минуса на плюс.

Из таблицы 1 видно, что способствуют защищенности от манипуляций следующие качества: эмоциональная осведомленность ( $r = 0,480$ ,  $p = 0,028$ ) у юношей, но значи-



Таблица 1

Корреляции незащищенности от манипуляций студентов с их ассертивностью, эмоциональным интеллектом и его составляющими

Ассертивность и составляющие эмоционального интеллекта		A26	ЭО	УЭ	С	Э	РЭ	ЭИ
Юноши N = 21	Корреляция Пирсона	0,107	<b>-0,480</b>	-0,017	-0,020	0,013	0,125	-0,102
	Ее значимость	0,644	0,028	0,941	0,932	0,956	0,590	0,660
Девушки N = 61	Корреляция Пирсона	<b>-0,530</b>	<b>-0,299</b>	-0,104	<b>-0,429</b>	<b>-0,306</b>	<b>-0,399</b>	<b>-0,456</b>
	Ее значимость	0,000	0,019	0,423	0,001	0,016	0,001	0,000
Все студенты N = 82	Корреляция Пирсона	<b>-0,475</b>	<b>-0,351</b>	-0,067	<b>-0,320</b>	<b>-0,300</b>	<b>-0,351</b>	<b>-0,398</b>
	Ее значимость	0,000	0,001	0,551	0,003	0,006	0,001	0,000

Обозначения в таблице 1: N — объем выборки; A26 — показатель ассертивности; В — показатель незащищенности от манипуляций («сырые» баллы теста В); ЭИ — общий показатель эмоционального интеллекта; ЭО — эмоциональная осведомленность; УЭ — управление своими эмоциями; С — самомотивация; Э — эмпатия; РЭ — распознавание эмоций других людей; значимость корреляций — двусторонняя.

Таблица 2

Корреляции ассертивности студентов, педагогов-руководителей и курсантов с незащищенностью от манипуляций, эмоциональным интеллектом и его составляющими

Незащищенность от манипуляций и составляющие эмоционального интеллекта		В	ЭО	УЭ	С	Э	РЭ	ЭИ
Юноши N = 21	Корреляция Пирсона	0,107	0,236	<b>0,712</b>	<b>0,808</b>	0,267	<b>0,562</b>	<b>0,806</b>
	Ее значимость	0,644	0,302	0,000	0,000	0,243	0,008	0,000
Девушки N = 61	Корреляция Пирсона	<b>-0,530</b>	0,132	<b>0,252</b>	<b>0,666</b>	<b>0,318</b>	<b>0,614</b>	<b>0,593</b>
	Ее значимость	0,000	0,309	0,050	0,000	0,013	0,000	0,000
Все студенты N = 82	Корреляция Пирсона	<b>-0,475</b>	0,175	<b>0,329</b>	<b>0,671</b>	<b>0,386</b>	<b>0,647</b>	<b>0,659</b>
	Ее значимость	0,000	0,115	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000
Педагоги-руковод. N = 89	Корреляция Пирсона	-0,097	0,079	<b>0,304</b>	<b>0,296</b>	<b>0,233</b>	<b>0,184</b>	<b>0,306</b>
	Ее значимость	0,371	0,484	0,004	0,005	0,029	0,087	0,004
Курсанты N = 30	Корреляция Пирсона	-0,018	<b>0,611</b>	0,256	<b>0,504</b>	0,112	0,089	<b>0,500</b>
	Ее значимость	0,121	0,000	0,171	0,004	0,555	0,641	0,005

Обозначения в таблицах 2: N — объем выборки; A26 — показатель ассертивности; В — показатель незащищенности от манипуляций («сырые» баллы теста В); ЭИ — общий показатель эмоционального интеллекта; ЭО — эмоциональная осведомленность; УЭ — управление своими эмоциями; С — самомотивация; Э — эмпатия; РЭ — распознавание эмоций других людей; значимость корреляций — двусторонняя.

тельно более низкая у девушек ( $r = 0,299$ ,  $p = 0,019$ ); у девушек, но не у юношей способствует защищенности от манипуляций ассертивность ( $r = 0,530$ ,  $p < 0,001$ ), а также самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей и общий уровень эмоционального интеллекта.

Все корреляции незащищенности от манипуляций с ассертивностью и всеми составляющими эмоционального интеллекта у педагогов-руководителей и курсантов оказались статистически незначимыми, поэтому они не включены в таблицу 1.

Таблица 2 показывает, что ассертивность положительно связана у студенток с защищен-

ностью от манипуляций ( $r = 0,530$ ,  $p < 0,001$  с эмпатией ( $r = 0,386$ ,  $p = 0,013$ ), но у юношей сильнее, чем у девушек, выражена связь ассертивности со следующими качествами: интегративным уровнем эмоционального интеллекта, управлением своими эмоциями — и с самомотивацией. Распознавание эмоций других людей несколько сильнее связано с ассертивностью у девушек ( $r = 0,614$ ,  $p < 0,001$ ), чем у юношей ( $r = 0,562$ ,  $p = 0,008$ ).

Ассертивность студентов оказалась никак не связанной с их эмоциональной осведомленностью, но эта связь статистически высоко значима для курсантов: ( $r = 0,611$ ,  $p < 0,001$ ). У них же ассертивность положительно коррели-

рует с интегративным уровнем эмоционального интеллекта ( $r = 0,500, p = 0,005$ ) и с самомотивацией ( $r = 0,504, p = 0,004$ ).

У педагогов-руководителей асертивность положительно связана с уровнем эмоционального интеллекта и всеми его составляющими кроме эмоциональной осведомленности. Таким образом, установлены не только связи незащищенности от манипуляций и асертивности с эмоциональным интеллектом и его компонентами, но и показано, что эти связи различным образом проявляются у педагогов, студентов-юношей/девушек и курсантов.

Данные результатов по показателям незащищенности от манипуляций, асертивности и эмоционального интеллекта для групп испытуемых представлены в столбцах таблицы 3, в которой выделены наибольшие средние значения изучаемых переменных для юношей и девушек.

Из таблицы 3, в частности, следует, что в обследованной группе испытуемых девушки

в 52 % тестовых испытаний курсанты оказались жертвами манипуляций. При этом разброс значений показателя незащищенности у курсантов больше, чем у студентов, — от 26 до 69 %.

Обнаружилось также, что у студентов защищенность от манипуляций положительно связана с их самооценками удовлетворенностью выбранной профессией, жизнью в целом и успеваемостью по предметам, связанным с будущей профессией. Сильнее эта связь выражена у девушек: защищенность от манипуляций способствует удовлетворенности жизнью ( $r = 0,401, p = 0,001$ ), удовлетворенности выбранной профессией ( $r = 0,339, p = 0,007$ ) и успеваемости по профессионально-ориентированным предметам ( $r = 0,297, p = 0,020$ ).

Полученные данные показывают, что *асертивность* студентов способствует: 1) удовлетворенности выбранной профессией, причем у юношей ( $r = 0,466, p = 0,033$ ) эта связь выражена сильнее, чем у девушек ( $r = 0,259, p = 0,044$ ); 2) лучшей успеваемости по пред-

Таблица 3

## Средние значения асертивности, эмоционального интеллекта и его компонентов для студентов

Пол	Показатели	Тест В	Тест А26	ЭО	УЭ	С	Э	РЭ	ЭИ
М N = 21	Среднее значение	31,05	<b>76,38</b>	<b>12,05</b>	7,86	<b>8,76</b>	<b>11,10</b>	<b>10,38</b>	<b>50,14</b>
	Стандартное отклонение	4,376	7,318	3,427	5,885	4,471	3,491	2,991	13,929
Ж N = 61	Среднее значение	<b>34,67</b>	67,56	11,36	<b>8,00</b>	7,79	8,79	8,07	43,87
	Стандартное отклонение	4,198	8,709	3,569	4,412	3,474	3,402	3,420	11,499
Общее N = 82	Среднее значение	33,74	69,82	11,54	7,96	8,04	9,38	8,66	45,48
	Стандартное отклонение	4,507	9,188	3,525	4,793	3,750	3,551	3,451	12,387

в среднем меньше юношей защищены от манипуляций, а у юношей выше показатель асертивности, суммарный показатель эмоционального интеллекта ЭИ и показатели всех его компонентов, кроме управления своими эмоциями. Различия эти статистически достоверны при  $p = 0,05$ . Пересчет «сырых» баллов теста В в проценты показывает, что студенты в среднем не защищены от манипуляций на 51 % (минимальное значение — 33 %, максимальное — 63 %).

Степень незащищенности курсантов от манипуляций оказалась такой же: в среднем

метам, связанным с будущей профессией, причем у юношей она также выражена сильнее ( $r = 0,544, p = 0,011$  у юношей и  $r = 0,247, p = 0,055$  у девушек); 3) большей удовлетворенности жизнью в целом ( $r = 0,437, p < 0,001$ ) у девушек.

Для руководителей педагогических коллективов не выявлено статистически достоверной связи защищенности от манипуляций и асертивности с их самооценками удовлетворенности выбором профессии учителя, занимаемой должностью и жизнью в целом.

При этом самооценка руководителями педагогических коллективов удовлетворенности выбором профессии учителя находится в сильной связи с удовлетворенностью занимаемой должностью ( $r = 0,580, p < 0,001$ ), а также с удовлетворенностью жизнью в целом ( $r = 0,444, p < 0,001$ ). Удовлетворенность занимаемой должностью также положительно связана с удовлетворенностью жизнью в целом ( $r = 0,413, p < 0,001$ ).

Самооценки курсантов показали положительные связи удовлетворенности выбором профессии с удовлетворенностью учебной работой ( $r = 0,721, p < 0,001$ ) и с удовлетворенностью жизнью в целом ( $r = 0,361, p = 0,050$ ).

На основе результатов теста А26 — теста ассертивности — в таблице 4 представлены данные (доля в % от общего количества респондентов) о типах поведения испытуемых.

Исходя из данных, которые представлены в таблице, можно сказать, что для девушек

подтверждает полученный ранее автором [8], что показатель ассертивности человека не связан с его возрастом и видом деятельности.

Среди девушек несколько больше (по сравнению с педагогами) пассивных, но следует учесть, что респонденты-педагоги являются руководителями, а пассивность учителя, воспитателя не способствует выдвижению на руководящие должности.

### Заключение

Ассертивность и незащищенность от манипуляций тесно связаны с эмоциональным интеллектом индивида, однако эти связи разнонаправлены и по-разному проявляются у представителей мужского и женского пола. У представителей всех обследованных групп испытуемых ассертивность положительно

Таблица 4

Типы поведения студентов, курсантов и руководителей педагогических коллективов

	Пассивные (A26 < 66) %	Агрессивные (A26 > 77) %	Ассертивные (66 ≤ A26 ≤ 77) %
Юноши	4,8	47,6	47,6
Девушки	41	18	41
Педагоги-руководители	35,2	20	44,7
Курсанты	29	40	31

нехарактерно агрессивное, а для юношей в еще большей степени нехарактерно пассивное поведение. Обращает на себя внимание высокая доля пассивных курсантов: возможно, этот результат случаен и объясняется малой выборкой и следует продолжить исследование данной категории испытуемых, набрав значительно большее количество респондентов. Но возможно, это и влияние подчиненного положения курсанта как военнослужащего. В любом случае этот вопрос пока остается открытым.

Распределение педагогов и студенток по типам поведения весьма схоже: по-видимому, решающую роль в данном вопросе играют не возраст и социальный статус, а фактор пола, поскольку группа испытуемых педагогов-руководителей состоит исключительно из представительниц женского пола. Этот результат

связана с интегративным показателем эмоционального интеллекта. Тем самым для русскоязычного социума подтверждена справедливость включения ассертивности в модель эмоционального интеллекта (ESI) Рувена Бар-Она. Ассертивность юношей сильнее, чем у девушек положительно связана со следующими качествами: интегративным показателем эмоционального интеллекта, управлением своими эмоциями и самомотивацией. Распознавание эмоций других людей несколько сильнее связано с ассертивностью у девушек, чем у юношей.

У курсантов ассертивность положительно коррелирует с интегративным показателем эмоционального интеллекта, с самомотивацией и эмоциональной осведомленностью.

Ассертивность педагогов-руководителей положительно связана с интегративным пока-

зателем эмоционального интеллекта и всеми его составляющими кроме эмоциональной осведомленности.

Защищенности от манипуляций юношей и девушек способствует их эмоциональная осведомленность. У девушек, кроме того, способствуют защищенности от манипуляций ассертивность, интегративный показатель эмоционального интеллекта и его составляющие: самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей. В обследованной группе испытуемых девушки в среднем меньше юношей защищены от манипуляций, а у юношей выше показатели тестов ассертивности и суммарного показателя эмоционального интеллекта.

Ассертивность студентов и их защищенность от манипуляций положительно коррелируют с удовлетворенностью выбранной профессией, жизнью в целом и с успеваемостью по предметам, связанным с будущей профессией. Удовлетворенность руководителей педагогических коллективов выбором профессии учителя, занимаемой должностью и жизнью в целом находятся в сильной положительной связи между собой. Для девушек нехарактерно агрессивное, а для юношей в еще большей степени — пассивное поведение. Распределение педагогов и студентов по типам поведения весьма схожее.

### Литература

1. **Анастаси А., Урбина С.** Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 672 с.
3. Диагностика эмоционального интеллекта / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. С. 57–59.
4. **Люсин Д. В.** Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования: сб. ст. / Институт психологии Российской академии наук; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 29–36.
5. **Наследов А. Д.** SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
6. **Стейн С. Дж., Бук Г. И.** Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. Киев: Баланс Бизнес Букс, 2007. 384 с.
7. **Шейнов В. П.** Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014 (а). № 2. С. 107–116.
8. **Шейнов В. П.** Социальные взаимодействия ассертивной личности с окружающими людьми // Системная психология и социология. 2019 № 1 (29). С. 47–57.
9. **Шейнов В. П.** Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154.
10. **Bar-On R.** The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2016. № 18. P. 13–25.
11. **Beldoch M.** Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication / ed. by J. R. Davitz et al // The Communication of Emotional Meaning. McGraw-Hill, 2004. P. 31–42.
12. **Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G.** Human abilities: Emotional intelligence // Annual Review of Psychology. 2008. Vol. 59. P. 507–536. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
13. **Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R.** Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? // American Psychologist. 2008. № 63 (6). P. 503–517.
14. **Tolegenova A. A., Jakupo, S. M., Chung M. C., Saduova S., Jakupov M. S.** A theoretical formation of emotional intelligence and childhood trauma among adolescents // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. № 69. P. 1891–1894. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.12.142

References

1. **Anastazi A., Urbina S.** Psychological Testing. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 688 p.
2. Big Psychological Dictionary / ed. by B. Mescheryakov, V. Zinchenko. Saint-Petersburg: Prime-EU-ROZNAK, 2009. 672 p.
3. Diagnostics of emotional intellect / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov. Social-psychological diagnostics of development of an individual and smaller groups. Moscow: Institute of Physchotherapy, 2002. P. 57–59.
4. **Lyusin D. V.** Modern ideas about emotional intelligence // Social intelligence: theory, measurement, research: a coll. of articles / Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; ed. by D.V. Lyusina, D.V. Ushakov. Moscow: RAS, 2004. P. 29–36.
5. **Nasledov A. D.** SPSS. Computer analysis of data in psychology and social sciences. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 416 p.
6. **Stein S. J., Buk G. I.** Advantages of EQ. Emotional intelligence and your achievements. Kiev: Balance Business Books, 2007. 384 p.
7. **Sheinov V. P.** Development of the test for assertiveness satisfying requirements for reliability and validity // Questions of Psychology. 2014(a). № 2. P. 107–116.
8. **Sheinov V. P.** Social interactions of an assertive person with people around // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 1 (29). P. 47–57.
9. **Sheinov V. P.** The questionnaire for the evaluation of nonprotectedness from manipulative influences // Questions of Psychology. 2012. № 4. P. 147–154.
10. **Bar-On R.** The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2016. № 18. P. 13–25.
11. **Beldoch M.** Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication / ed. by J. R. Davitz et al // The Commmmunication of Emotional Meaning. McGraw-Hill, 2004. P. 31–42.
12. **Mayer J. D., Roberts R. D., Barasade S. G.** Human abilities: Emotional intelligence // Annual Review of Psychology. 2008. Vol. 59. P. 507–536. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
13. **Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R.** Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? // American Psychologist. 2008. № 63(6). P. 503–517.
14. **Tolegenova A. A., Jakupo, S. M., Chung M. C., Saduova S., Jakupov M. S.** A theoretical formation of emotional intelligence and childhood trauma among adolescents // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. № 69. P. 1891–1894. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.12.142

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.05

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Ю. А. Шулекина,**  
МГПУ, Москва,  
*Juliah@mgpu.ru*

Статья рассматривает проблему чтения учебника как важнейший компонент системной организации учебной деятельности младших школьников. Изучение ее психологической платформы — знаково-символической деятельности — необходимо для понимания возникающих у учащихся разных классов трудностей, а также моделирования психолого-педагогической помощи таким детям. Инструментом изучения знаково-символической деятельности младших школьников стал разработанный автором опросник, апробированный на большой выборке учащихся.

В исследовании было выдвинуто предположение о том, что с каждым годом обучения на ступени начального общего образования у учащихся совершенствуются различные компоненты знаково-символической деятельности, которая выступает необходимым условием для развития учебной деятельности и, как следствие, расширяет возможности учащихся в овладении учебными компетенциями. В качестве результатов исследования представлен материал эмпирического характера (результаты опросов) по проблеме отношения учащихся 1–4 классов к чтению учебника как специфической знаково-символической деятельности. Полученные результаты исследования позволили проследить развитие компонентов знаково-символической деятельности у учащихся начальной ступени обучения. Важнейшим выводом стало заключение о том, что развитие знаково-символической деятельности протекает неравномерно, что свидетельствует о разной готовности детей быстро адаптироваться к изменяющимся требованиям информационно-образовательной среды, в том числе мультимодальной природы. Тем не менее к концу обучения на ступени начального общего образования учащиеся полностью усваивают традиционную модель учебной деятельности: их опыт и усвоенные умения позволяют решать задачи в соответствии с учебными целями. В то же время учащиеся не пользуются в полной мере мультимодальными ресурсами учебника, зачастую относя их к семиотическому шуму, а иногда и прямо избегая их.

*Ключевые слова:* знаково-символическая деятельность; чтение учебника; учебная деятельность; общеучебные умения работы с учебником; специфические умения работы с учебником; мультимодальная грамотность; младший школьник.

*Для цитаты:* Шулекина Ю. А. Специфика развития знаково-символической деятельности младших школьников // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 46–54. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.05

*Шулекина Юлия Александровна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *Juliah@mgpu.ru*

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.05

## SPECIFIC DEVELOPMENT OF SYMBOLIC ACTIVITY IN YOUNGER STUDENTS

**Yu. A. Shulekina,**  
MCU, Moscow,  
Juliah@mgpu.ru

The article considers the problem of reading textbook as the most important component of the system organization of educational activities of primary school children. Studying of its psychological platform (symbolic activity) is necessary for the understanding of the difficulties arising in students of different classes, as well as the modeling of psychological and pedagogical assistance to such children. A questionnaire developed by the author and tested on a large sample of recipients was chosen as a tool for studying the symbolic activity of younger students.

The study is based on the hypothesis: every year at the stage of primary General education students improve various components of symbolic activity, which is a necessary condition for the development of educational activities, and as a result, expands the opportunities of students in mastering educational competencies. The results of the surveys are the material of empirical nature on the problem of the attitude of students in grades 1–4 to reading the textbook as a specific symbolic activity. The data obtained in the course of this study made it possible to trace the development of certain components of symbolic activity in primary school students. The most important conclusion was that the development of symbolic activity is uneven, which indicates the different readiness of children to quickly adapt to the changing requirements of the information and educational environment, including multimodal nature. However, by the end of primary General education, students fully assimilate the traditional model of learning activities: their experience and skills allow them to solve problems in accordance with the learning objectives. At the same time, students do not fully use the multimodal resources of the textbook, often referring to their semiotic noise, and sometimes directly avoiding them.

*Keywords:* symbolic activity; reading the textbook; learning activity; learning skills to operate the tutorial; specific skills to operate the tutorial; multimodal literacy; younger students.

*For citation:* Shulekina J. A. Specific development of symbolic activity in younger students // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 46–54. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.05

*Shulekina Juliya Alexandrovna*, PhD in Pedagogics, docent, docent at the Department of the Speech therapy at the Institute of special education and comprehensive rehabilitation of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: Juliah@mgpu.ru

### Введение

В настоящее время школьное образование характеризуется стремительным развитием, становясь вариативным и разнообразным. Различные компоненты образовательной системы адаптируются к актуальным трендам, и в этих изменениях прослеживаются общие закономерности. Наблюдается целенаправленное движение научно-исследовательской мысли в сторону нового информационного пространства мультимодального типа, которое призвано системно изменить традиционные механизмы и формы образовательного

процесса. Влияние данных тенденций обнаруживается на самых разных уровнях и в разных компонентах системы образования. К примеру, расширяются взгляды на возможности обучающихся в овладении учебными компетенциями через интенсивную оптимизацию средств достижения образовательного результата.

Одним из таких средств является школьный учебник. Актуальность изучения возможностей работы младших школьников с учебником связывается с новыми стандартами грамотности в международном сообществе. Речь идет о мультимодальной грамотности,

которая в зарубежных исследованиях рассматривается в контексте перехода от умений работать с информацией к умениям работать с разными видами информации, выходящими за рамки печатного носителя [13; 15; 18; 20]. Таким образом, большинство исследований данной парадигмы сосредоточивается на изучении взаимосвязей различных семиотических систем (модальностей), участвующих в построении информационно-образовательной среды. Например, обучение становится гипервизуализированным, а речевые инструкции зачастую заменяются разномодальными сигналами.

Мультимодальная грамотность положительно оценивается специалистами образования как носитель мультисемиотических ресурсов. Обычно это разные режимы обработки информации, которые помогают учащимся по-разному моделировать и передавать смысл усвоенного знания. Внося совместный вклад в общий информационный концепт, указанные режимы повышают эффективность обучения [16].

Обучение детей разным стратегиям и подходам к обработке разнообразной информации является важным условием их адаптации к новой цифровой среде. «С одной стороны, цифровизация подрывает унаследованную из прошлого методическую основу школы, с другой, порождает доступность информации в различных ее формах, не только в текстовой, но и звуковой, визуальной. Доступность информации потребует постоянного поиска и выбора релевантного и интересного контента, высоких скоростей его обработки. Следовательно, цифровизация образования ведет к его коренной, качественной перестройке» [3: с. 109]. Образовательными системами мультимодальная грамотность используется в качестве эффективного инструмента цифровизации образования [17].

Организация учебника соответствует знаково-символической мультимодальной системе. В его пространстве различные знаки располагаются и взаимодействуют определенным образом [1; 5; 6], в результате чего возникают информационные кластеры, схемы, модели, макеты — сложное пространство, освоение которого требует больших интеллектуальных затрат.

Действительно, высокая информационная насыщенность текста учебника заставляет

первоклассника с самого начала обучения в школе решать трудные интеллектуальные задачи, обеспечивающие успешность учебной деятельности. В основе успеха лежит умение ребенка вести самостоятельный поиск важной для учебного контекста информации, правильно ее обрабатывать, проводить ее селекцию и ранжирование в соответствии с планируемым образовательным результатом, а также выстраивать систему имеющихся в учебнике опор, которые могут служить помощниками в организации эффективного поиска информации. Возможность осуществлять учебные действия высокого порядка обеспечивает когнитивная платформа учебной деятельности первоклассника — развитие знаково-символической функции мышления, появление системности учебно-познавательных действий. Благодаря этим новообразованиям ученик способен усваивать такие учебные знания, в основе которых лежат кодово-символические алгоритмы. Это значит, что поликодовая структура учебника вполне соответствует когнитивным возможностям учащихся, стимулируя их познавательную активность [6: с. 27].

В контексте заявленной проблематики уже невозможно рассматривать работу с учебником как просто чтение. Современный учебник должен пониматься и приниматься всеми участниками образовательного процесса как часть новой информационно-цифровой среды, в которой разновозрастные обучающиеся овладевают навыками самостоятельного поиска и отбора информации, позволяющими «грамотно использовать открывающиеся возможности и органично встраиваться в среду информационного общества» [3: с. 111]. Указанная тенденция объясняет сосредоточенность большинства зарубежных исследований на мультимодальных текстах [1; 12; 15; 16]. В них отражено не только структурное своеобразие текстов, но и мотивационные стратегии, используемые для привлечения учащихся к чтению [10].

Отечественными психологами и педагогами мультимодальные тексты изучаются не так широко. Однако важно отметить положительные сдвиги в данном вопросе: все большую актуальность приобретает проблематика, связанная с необходимостью обучать школьников



разным видам чтения [2; 6; 7; 19]. Особенно важно, что предлагаемые приемы работы апробируются на материале информационных текстов учебника [4].

Колоссальный потенциал развития у учащихся знаково-символической деятельности признается многими авторами. Отмечается, главным образом, что в современных образовательных условиях «целенаправленное введение знаково-символических средств в функции кодирования, схематизации и моделирования в процесс обучения на разных его этапах позволяет компенсировать недостатки, относящиеся к содержанию готовности к обучению школьного типа, структурным характеристикам учебной деятельности, параметрам теоретического мышления» [7: с. 17].

Получение достоверных данных о возможностях учащихся работать с учебником как мультисемиотическим ресурсом стало предметом исследования.

#### Организация и методы изучения знаково-символической деятельности учащихся

В ходе исследования изучались четыре категории детей — учащиеся 1, 2, 3 и 4-х классов московских общеобразовательных школ. Реципиенты подбирались методом простой случайной выборки. Для исследования было привлечено 365 младших школьников, из которых 139 человек — учащиеся первых классов, 118 человек — учащиеся вторых классов, 51 человек — учащиеся третьих классов и 57 человек — учащиеся четвертых классов. Все реципиенты характеризовались нормальным психическим развитием, отсутствием выраженных проблем в учебной деятельности, высокими адаптивными возможностями в различных учебных ситуациях. Более подробная характеристика выборок представлена в таблице 1.

Целью исследования стало изучение мнения учащихся по вопросу их возможностей и актуальных умений работать с учебником. В качестве платформы был выбран учебник по русскому языку, посредством которого дети той или иной параллели осваивают предмет «Русский язык» в образовательном процессе.

Реципиентам всех выборок задавались одинаковые вопросы, сформулированные в рамках авторской технологии [6: с. 57–62]. Опросник включал 35 вопросов открытого типа, опубликованных после пилотажного исследования (2017–2018) [6].

В 1–2-х классах вопросы задавались реципиентам в устной форме, в 3–4-х классах учащиеся самостоятельно заполняли индивидуальные протоколы опросника. Во всех классах детям разрешалось обращаться к учебнику по русскому языку, который находился в зоне их видимости.

Для математической обработки ответов, которым с этой целью присваивались определенные баллы, использовался критерий Стьюдента.

В задачи исследования входило попарное сравнение эмпирических данных в 1–2-х классах, 1–3-х классах, 1–4-х классах. Таким образом, проверялась гипотеза о равенстве генеральных средних четырех зависимых связанных выборок. В результате выявлялись сходные и различные ответы детей, статус которых подтверждался статистически.

Качественный анализ проводился в двух направлениях. Во-первых, оценивались общеучебные умения и навыки детей, к которым мы отнесли самостоятельность при работе с учебником, темп выполнения заданий учебника, мотивацию к чтению учебника, включение учебника и работы с ним в ценностно-потребностную сферу, самооценку достижений. Во-вторых, оценивались специфические, т. е. связанные непо-

Таблица 1

Контингент младших школьников, участвовавших в исследовании

	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс	Всего
Общее количество учащихся	139	118	51	57	365
Девочки	61	58	22	20	161
Мальчики	78	60	29	37	204
Возраст	6–8 лет	7,5–9 лет	8,6–10 лет	9–11,2 лет	

средственно со знаково-символической деятельностью, умения детей при работе с учебником. К таким умениям были отнесены ориентировка в семиотическом разнообразии учебника, навигационные умения, умение работать с образцом, владение приемами декодирования языкового оформления учебника.

Описанная выше организация исследования сделала возможным на основе субъективных ответов учащихся разных классов начальной школы обобщить их опыт и, исходя из этого, опосредованно выявить общие для каждого возраста тенденции качественно-количественных изменений знаково-символической деятельности, происходящих в условиях образовательного процесса.

### Результаты исследования и их обсуждение

На основе полученных в четырех выборках данных удалось составить психолого-педагогический портрет учащихся начальных классов, отражающий как сформированность у них компонентов знаково-символической деятельности, так и наиболее распространенные трудности.

Итак, современные первоклассники достаточно мотивированы в работе с учебником, любят его листать (44,6 % ответов «Смотрю, листаю»), но редко обращают внимание на различные значки в тексте и не умеют ими пользоваться в учебных целях.

Вместе с тем часть детей показывает недостаточную сформированность самостоятельных умений работы с учебником (44,6 % ответов «Могу все задания сделать сам»), предпочитая обращаться за помощью к учителю (51 % ответов «Спрошу у учителя» и 36,7% ответов «Мне нужна помощь учителя»). Испытывают трудности в понимании некоторых заданий 48,9 % учащихся. Кроме того, учащиеся указывают на трудности в скорости выполнения заданий при чтении учебника (42 % ответов «Медленно выполняю задания»). Учащиеся зачастую испытывают проблемы в понимании отдельных слов, встречающихся в тексте учебника (49 % ответов «Встречал непонятные слова»). Зато самооценка в вопросах сформированности базовых читательских и

письменных умений у детей явно завышена (93,5 % ответов «Умею читать» и 93 % ответов «Умею писать»). Учебник не рассматривается первоклассниками как необходимый инструмент развития и саморазвития.

Для второклассников характерна высокая мотивация в работе с учебником. При работе с учебником дети преимущественно читают его (69 % ответов «Читаю»), обращая внимание на различные семиотические элементы учебника и фиксируя их как неязыковые.

Отношение к различным семиотическим системам учебника как элементу его информационной насыщенности у большинства детей формальное. Самостоятельность в работе с учебником относительно низкая (43,2 % ответов «Могу все задания сделать сам»). Не всегда понимают самостоятельно, как делать те или иные задания, 52,5 % детей. Большинство детей предпочитают пользоваться стратегией «Сделаю задание сам» (56,8 % ответов «Посмотрю на образец в учебнике»), однако популярность стратегии «Спрошу у учителя» (43,2 %) достаточно велика. Свои возможности в чтении и письме учащиеся оценивают высоко (98,3 % ответов «Умею читать» и 97,5 % ответов «Умею писать»). Сам учебник не рассматривается второклассниками как необходимый инструмент развития и саморазвития в учебной деятельности.

Учащиеся третьих классов показывают высокую мотивацию в работе с учебником. Большинство детей отмечает, что наряду с чтением учебника (57 % ответов «Читаю»), любят просматривать его (43 % ответов «Смотрю, листаю»). Дети обращают внимание на разнообразие значков в учебнике, однако воспринимают их как семиотический шум (23,5 % ответов «Значки мешают учиться»), 23,5 % ответов «Не нравится, когда задания написаны по-разному», 25,5 % ответов «Цветные слова помогают учиться»).

Самостоятельность в работе с учебником относительно высокая (80,4 % ответов «Легко выполнять задания самому», 76,5 % ответов «Не нужна помощь учителя»), хотя 51 % учащихся признаются, что не понимают, как выполнять некоторые задания. Стратегии «Сделаю задание сам» и «Спрошу у учителя» имеют равную распространенность

(55 % ответов «Посмотрю на образец в учебнике» и 45 % ответов «Спрошу у учителя» соответственно). Свой темп выполнения заданий учащиеся оценивают достаточно высоко (78,4 % ответов «Быстро выполняю задания»). Оценка учащимися своих умений читать и писать высокая, при этом умение писать они оценивают выше (96,1 % ответов «Умею читать» и 98 % ответов «Умею писать»). Многие дети отмечают, что встречали в тексте учебника слова, значение которых им непонятно (58,8 % ответов «Встречал непонятные слова»). Значение учебника в ценностно-потребностной сфере третьеклассников неопределенное.

Для учащихся четвертых классов характерна высокая мотивация в работе с учебником (93 % ответов «Интересно читать учебник»), основанная на преимущественном его прочтении (77,2 % ответов «Читаю учебник»). Дети замечают семиотическое разнообразие в учебнике, при этом умеют работать с предлагаемыми схемами (52,6 % ответов «Цветные слова помогают учиться», 96,5 % ответов «Рисунки, схемы, таблицы помогают учиться», 86 % ответов «С помощью рисунков, схем, таблиц узнаю новое»).

Большое значение учащиеся придают образцу к заданию (96,5 % ответов «Образец помогает учиться»). 98,2 % реципиентов отмечают, что им легко читать учебник (+96,5 % ответов «Легко читать задания самому», 77,2 % ответов «Легко выполнять задания самому»), но в то же время констатируются трудности в самостоятельной работе (24,6 % ответов «Нужна помощь учителя», 40,4 % ответов «Могу все задания сделать без помощи», 49 % ответов «Не всегда понимаю, как делать задания»). Стратегии учащихся «Сделаю задание сам» и «Спрошу у учителя» актуальны (49 % ответов «Посмотрю на образец в учебнике» и 51 % ответов «Спрошу у учителя» соответственно). Темп работы учащихся на среднем уровне (75,4 % ответов «Быстро выполняю задания»). Свои умения читать и писать учащиеся оценивают одинаково высоко (98,2 % ответов «Умею читать» и 98,2 % ответов «Умею писать»).

Согласно опросу, учащиеся часто испытывают проблемы в понимании отдельных слов, встречающихся в тексте учебника (77,2 % ответов «Встречал непонятные слова»), однако

затрудняются припомнить и назвать конкретные слова. Учебник занимает свое место в ценностно-потребностной сфере детей: они признают его ценность и полезность.

Далее проследим, как изменяется отношение учащихся начальных классов к работе с учебником, сравнив ответы в следующих выборках: 1–2-е классы, 1–3-е классы, 1–4-е классы.

При анализе ответов первоклассников и второклассников были найдены статистически значимые и условно значимые (различия между показателями достоверны на 5 % уровне) различия (доля таких вопросов составила 23 %), которые позволили выявить существенные изменения в развитии знаково-символической деятельности (на материале работы с учебником) детей ко второму классу:

- у второклассников изменяется способ работы с учебником ( $p \geq 0,05$ ) — дети предпочитают читать его, а не просматривать;

- достоверно повышается доступность самостоятельного чтения учебника ( $p \geq 0,01$ ), что подтверждается усилением тенденции постепенного отказа от помощи учителя в выполнении заданий ( $p \geq 0,05$ ), а также усилением роли образца в самостоятельной работе с учебником (при  $p \geq 0,01$ );

- выполнение письменных заданий становится для второклассников более доступным (при  $p \geq 0,05$ );

- интерес второклассников к условным обозначениям, значкам достоверно падает по сравнению с первоклассниками (при  $p \geq 0,01$ );

- у второклассников достоверно нарастают трудности чтения непонятной для них лексики учебника (при  $p \geq 0,01$ ) по сравнению с первоклассниками.

При сравнительном анализе ответов учащихся первых и третьих классов также были выявлены статистически значимые и условно значимые различия (доля таких вопросов составила 29 %), показавшие следующие тенденции:

- в третьем классе укрепляется тенденция превалирования смыслового чтения учебника над просмотром учебника (при  $p \geq 0,05$ );

- достоверно увеличивается доступность выполнения письменных заданий (при  $p \geq 0,01$ );

– интерес третьеклассников к значкам, сопровождающим задания учебника, снижается (при  $p \geq 0,05$ );

– третьеклассники чаще, чем первоклассники, замечают цветное дифференцирование в тексте учебника (при  $p \geq 0,05$ ), но не воспринимают его как вспомогательный инструмент обучения (при  $p \geq 0,01$ );

– достоверно повышается доступность чтения учебника (при  $p \geq 0,01$ ), а также связанная с ней доступность самостоятельного выполнения заданий (при  $p \geq 0,05$ );

– третьеклассники показывают более быстрый темп выполнения заданий (при  $p \geq 0,05$ ) по сравнению с первоклассниками;

– третьеклассники показывают достоверно низкий, по сравнению с первоклассниками, отклик (при  $p \geq 0,01$ ) на тематическое оформление учебника.

Сравнение ответов первоклассников и учащихся четвертых классов показало, какие изменения происходят в структуре знаково-символической деятельности (на материале работы с учебником) к концу обучения на ступени начального общего образования. Значимые (в том числе условно значимые) различия обнаружались в следующих вопросах (доля таких вопросов составила 31 %):

– в четвертом классе смысловое чтение учебника достоверно превалирует над просматриванием/пролистыванием учебника (при  $p \geq 0,01$ );

– отмечается большая доля самостоятельности учащихся в чтении как учебника в целом (при  $p \geq 0,01$ ), так и отдельных заданий (при  $p \geq 0,01$ ); зачастую детям приходится перечитывать одно и то же задание для его лучшего понимания (при  $p \geq 0,05$ );

– четвероклассники достоверно чаще, чем первоклассники, встречаются с непонятными словами в учебнике (при  $p \geq 0,01$ );

– совершенствуется ориентировка учащихся в семиотическом разнообразии учебника: четвероклассники чаще, чем первоклассники, замечают значки (при  $p \geq 0,05$ ) и иные условные маркеры (при  $p \geq 0,01$ );

– дети проявляют достоверно более низкий интерес к разнообразию значков к заданиям (при  $p \geq 0,01$ ), стремятся избежать этого разнообразия (при  $p \geq 0,01$ );

– в четвертом классе учащиеся показывают более высокий темп самостоятельного выполнения заданий (при  $p \geq 0,05$ );

– выполнение письменных заданий в учебнике для четвероклассников доступнее, чем для первоклассников (при  $p \geq 0,05$ ).

### Заключение

Проведенный опрос показал, что реализация знаково-символической деятельности в выборках 1–4-х классов обуславливается преимущественно сформированностью у детей базовых компонентов их учебной деятельности, а также опытом расшифровки поликодовой составляющей учебника.

Установлено, что знаково-символическая деятельность младших школьников (на материале работы с учебником) развивается неравномерно. В первых классах детей привлекает внешняя оболочка знаковых средств, с которыми они знакомятся на страницах учебника (изображения, условные обозначения, таблицы, схемы и т. д.). Констатируется общая низкая готовность детей к работе с учебником из-за недостаточной сформированности общеучебных и специфических умений, реализуемых первоклассниками в самостоятельной учебной деятельности.

Второй класс, как показало исследование, является переходным в отношении видимого прогресса в развитии знаково-символической деятельности. В результате адаптации к учебному режиму второклассники принимают учебник как учебную книгу, начинают осваивать необходимые инструменты для работы с ним, однако все еще пользуются стратегиями, характерными для первоклассников.

В третьем классе основной прогресс учащихся связан с увеличением учебной работоспособности (темп выполнения заданий, саморегуляция). Внимание к знаково-символическим средствам учебника падает во многом из-за дисгармоничного соотношения таких параметров, как готовность детей переключиться с внешней оболочки этих средств на функциональные возможности и практическое владение данным ресурсом.

К концу обучения на ступени начального общего образования учащиеся полностью усваивают традиционную модель учебной дея-

тельности. Их опыт и усвоенные умения позволяют решать задачи в соответствии с учебными целями. Тем не менее учащиеся не пользуются в полной мере мультимодальными ресурсами учебника, зачастую относя их к семиотическому шуму, а иногда и прямо избегая их.

Описанная ситуация связывается с отсутствием в арсенале учителей специальных технологий привлечения младших школьников к оперированию знаково-символическими средствами учебника, особенно в первые два года обучения в школе. Тогда как в учебные планы зарубежных образовательных систем активно внедряются приемы обучения расшифровке различных знаковых систем, которые могут встретиться

учащимся на разных ступенях обучения [14].

Сегодня опора на знаково-символическую деятельность в процессе формирования учебных компетенций у младших школьников представляется весьма эффективной для построения непротиворечивого образа мира на основе абстрагирования содержания всех высших психических функций, в структуру которых она входит как действие [8]. Разработка подобных технологий актуальна и перспективна, поскольку позволяет дифференцированно оптимизировать учебную деятельность разновозрастных учащихся начального звена образования.

### Литература

1. **Андреева В. А.** Особенности системы иллюстрирования в дизайн-концепции школьного учебника // Текст. Книга. Книгоиздание. 2013. № 1 (3). С. 75–82.
2. Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: монография / под науч. рук. Г. Г. Граник; отв. ред. Н. А. Борисенко. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 320 с.
3. **Никулина Т. В., Стариченко Е. Б.** Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
4. **Поздеева С. И.** К проблеме формирования у младших школьников умений работать с информационными текстами // Вестник ТГПУ. 2016. № 5 (170). С. 28–31.
5. **Ромашина Е. Ю.** Взаимосвязи текста и визуального ряда в российских школьных учебниках рубежа XIX – XX в. // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 135–148.
6. Современные технологии работы с учебником в инклюзивном образовании: учеб.-метод. пособие. М.: МГПУ, 2018. 100 с.
7. **Турчин А. С.** Формирование деятельности со знаково-символическими средствами как условие психолого-акмеологического развития личности обучаемых: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2011. 44 с.
8. **Цветков А. В.** Об универсальной структуре знаково-символической деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 75. С. 266–271.
9. **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.
10. **Aerila J.-A., Merisuo-Storm T.** Emergent readers and the joy of Reading: A finnish perspective // Creative Education. 2017. № 8. P. 2485–2500.
11. **Bintz W. P., Ciecierski L., Moore S. D., Nageldinger J. K., Scullin B. L., Baron H.-L. M., Berndt R.** New Potentials for Making Meaning with Picture Books // Making meaning — literacy in action. Book of abstracts. FinRa, Turku, Finland. 2016. P. 42.
12. **Blanchard J., Long R., Mangen A., Walgermo B. R., Brønnick K.** Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // International Journal of Educational Research. 2013. № 58. P. 61–68.
13. **Deguara Jo., Nutbrown C.** Signs, symbols and schemas: understanding meaning in a child's drawings // International Journal of Early Years Education. 2018. Vol. 26. № 1. P. 4–23.
14. English language arts and literacy. Massachusetts Curriculum Framework. Malden, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2017. 193 p.
15. **Kress G.** Multimodality: A social semiotic to contemporary Communication. London: Routledge, 2009. 236 p.
16. **Jing Liu.** Visual images interpretive strategies in multimodal texts // Journal of Language Teaching and Research. 2013. Vol. 4. № 6. P. 1259–1263.

17. **Jo Shan Fu.** ICT in Education: A critical literature review and its implications // *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 2013. Vol. 9. Issue 1. P. 112–125.
18. **O'Halloran K. L., Lim F. V.** Dimensioner of Multimodal Literacy // *Viden om Læsning*. 2011. № 10. P. 14–21.
19. **Shulekina Ju.** Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect) // *Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина*. 2012. № 3. С. 34–38.
20. **Unsworth L.** Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction // *English teaching: Practice and critique*. 2006. Vol. 5. № 1. P. 55–76.

### References

1. **Andreeva V. A.** Illustration system features in textbook design concept // *Text. Book. Book publishing industry*. 2013. № 1 (3). P. 75–82.
2. How to teach modern schoolchildren Russian language and literature? *School textbook today: a monograph*. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-History, 2018. 320 p.
3. **Nikulina T. V., Starichenko E. B.** Informatization and digital technologies in education: concepts, technologies, management // *Pedagogical education in Russia*. 2018. № 8. P. 107–113.
4. **Pozdeeva S. I.** On the problem of formation younger schoolchildren's abilities to work with informational text // *TSPU Bulletin*. 2016. № 5 (170). P. 28–31.
5. **Romashina E. J.** Interrelations between the text and visuals in Russian school textbooks in the late 19th–early 20th centuries // *Problems of modern education*. 2014. № 6. P. 135–148.
6. Modern technologies in working with textbook in inclusive education: educational and methodical manual / Ju. Shulekina. Moscow: MCU, 2018. 100 p.
7. **Turchin A. S.** Formation of activities with symbolic means as a condition of psychological and acmeological development of students's personality: PhD thesis ... in Psychology (Psy. D). Kostroma, 2011. 44 p.
8. **Tsvetkov A. V.** On the universal structure of symbolic activity // *News of the Russian State Pedagogical University named by A. I. Herzen*. 2008. № 75. P. 266–271.
9. **Shulekina Ju.** Modern tendencies of 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.
10. **Aerila J.-A., Merisuo-Storm T.** Emergent readers and the joy of Reading: A Finnish perspective // *Creative Education*. 2017. № 8. P. 2485–2500.
11. **Bintz W. P., Ciecierski L., Moore S. D., Nageldinger J. K., Scullin B. L., Baron H.-L. M., Berndt R.** New Potentials for Making Meaning with Picture Books // *Making meaning — literacy in action. Book of abstracts. FinRa, Turku, Finland*. 2016. P. 42.
12. **Blanchard J., Long R., Mangen A., Walgermo B. R., Brønnick K.** Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // *International Journal of Educational Research*. 2013. № 58. P. 61–68.
13. **Deguara Jo., Nutbrown C.** Signs, symbols and schemas: understanding meaning in a child's drawings // *International Journal of Early Years Education*. 2018. Vol. 26. № 1. P. 4–23.
14. English language arts and literacy. Massachusetts Curriculum Framework. Malden, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2017. 193 p.
15. **Kress G.** *Multimodality: A social semiotic to contemporary Communication*. London: Routledge, 2009. 236 p.
16. **Jing Liu** Visual images interpretive strategies in multimodal texts // *Journal of Language Teaching and Research*. 2013. Vol. 4. № 6. P. 1259–1263.
17. **Jo Shan Fu.** ICT in Education: A critical literature review and its implications // *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 2013. Vol. 9. Issue 1. P. 112–125.
18. **O'Halloran K. L., Lim F. V.** Dimensioner of Multimodal Literacy // *Viden om Læsning*. 2011. № 10. P. 14–21.
19. **Shulekina Ju.** Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect) // *Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина*. 2012. № 3. С. 34–38.
20. **Unsworth L.** Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction // *English teaching: Practice and critique*. 2006. Vol. 5. № 1. P. 55–76.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.06

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОПИСАНИЯ ГЕРОЕВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Е. С. Романова,  
МГПУ, Москва,  
*RomanovaES@mgpu.ru*

В статье представлен анализ психологических приемов, которые использовал Ф. М. Достоевский при описании своих героев. Автор рассматривает характеры и поступки героев, анализируя особенности их монологов и диалогов, связь внешних проявлений с внутренними переживаниями. Портретным описаниям автор придает особое значение, подчеркивая их роль в раскрытии внутреннего мира героев. Изменение внешности, по мнению автора, тоже может характеризовать персонажа, потому что отмечаемые подобные описания рассматриваются и как приемы представления героя, и как способы выражения его эмоций.

Особое значение автор придает речи персонажей, что и как они говорят и как определяют себя и других. Оценочная коннотация в детерминантах, часто встречающаяся и в речи персонажей, и в повествовании самого автора, ориентирует читателя и выстраивает в его сознании картину взаимоотношений в художественном мире писателя. Представляя своих героев, Достоевский может прямо их характеризовать, и в этом случае чаще всего проявляется и его отношение к ним. С мастерством наитончайшего художника-психолога Достоевский незаметно вселяет в читателя свои симпатии и антипатии в отношении тех или иных людей и явлений. Писатель может определить персонажей прямо, через речь других героев или через их собственную речь, поэтому некоторые из эпитетов, не будучи принадлежностью авторского слова, тем не менее в соответствии с контекстом точно передают отношение художника и его видение.

По мнению автора, прямыми, хотя и не всегда однозначно понимаемыми в силу образности, определениями персонажей становятся говорящие имена, сравнения и сны. Имена превращаются не столько в сознательный литературный прием, сколько в неотъемлемую часть образа. В силу того, что человек всегда соответствует своему имени, Достоевский называет героев так, что можно угадать его характер или поведение в отношении других людей. Сюда же примыкают и постоянно повторяющиеся определения героев, к которым относятся и метафоры, и сравнения, и прямые наименования, отражающие свойственную человеку черту, обычно наиболее яркую. Автор также обращает внимание на описания пространства, в котором живут герои Достоевского.

Целью статьи является исследование психологических приемов, раскрывающих внутренний мир героев Достоевского.

Таким образом, психологический подход к анализу произведений Достоевского позволяет глубже понять мотивы поступков его героев, способствует неоднозначной оценке их личности, что приводит читателя к новому осмыслению творений автора.

*Ключевые слова:* психологический анализ; психологические приемы; творчество; внутренний мир; психологический портрет; описание персонажа.

*Для цитаты:* Романова Е. С. Психологические приемы описания героев в произведениях Ф. М. Достоевского // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 55–67. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.06

*Романова Евгения Сергеевна*, доктор психологических наук, профессор, исполняющий обязанности директора Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского

© Романова Е. С., 2019

педагогического университета, заведующая кафедрой общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.06

## PSYCHOLOGICAL TECHNIQUES FOR DESCRIBING THE CHARACTERS IN F. M. DOSTOEVSKY'S WORKS

**E. S. Romanova,**  
MCU, Moscow,  
*RomanovaES@mgpu.ru*

The article presents an analysis of the psychological techniques used by F. M. Dostoevsky in his characters' describing. The author examines the nature and actions of the characters, analyzing the features of their monologues and dialogues, the connection of their external manifestations with internal experiences. The author draws special attention to portrait descriptions, emphasizing their role in revealing the inner world of the characters. According to the author's opinion, the change of the character's appearance can also characterize him, thus such descriptions are noted and considered as methods of character's representation and emotions.

The author also pays special attention to the characters' speech: to what they say and how define themselves and others. Dostoevsky's estimates as well as characters' estimates, used in their speech, both can build the picture of the world of the relationships in the minds of the readers, created by the writer. Presenting the characters, Dostoevsky can directly characterize them, and that gives the readers to see his attitude to them. Dostoevsky invisibly instills in the readers their sympathy and antipathy towards certain people and phenomena with all his skill of the great artist-and-psychologist. A writer can directly define the characters through the speech of the other characters or their own speech, and that is why some of the epithets, nevertheless, accurately convey the writer's attitude and his vision in accordance with the context.

According to the author's opinion, the best definitions of the characters are descriptive names, comparisons and dreams, in spite of the fact of their frequent ambiguity. The name becomes not just a conscious literary device, but an integral part of the image. Due to the fact, that any person always corresponds to his name, Dostoevsky calls characters so that everyone can guess his nature or behavior towards other people. This also applies to the continuous repetitive descriptions of the characters, including metaphors and comparisons, that stresses the most bright feature of the person. The author also draws attention to the description of the space, where Dostoevsky's characters live.

The aim of the article is to study the psychological techniques that reveal the inner world of Dostoevsky's characters.

Thus, the psychological approach to the analysis of Dostoevsky's works allows a deeper understanding of the motives of his characters' actions, contributes to ambiguous assessment of their personality, that leads the reader to a new understanding of the author's works.

*Keywords:* psychological analysis; psychological techniques; creativity; inner world; psychological profile; describing a character.

*For citation:* Romanova E. S. Psychological techniques for describing the characters in F. M. Dostoevsky's works // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 55–67. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.06

*Romanova Evgeniya Sergeevna*, doctor of psychological sciences, professor, acting 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 the Institute of psychology, sociology and social relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru



## Введение

Произведение искусства, представляя способности и интеллектуально-душевные искания его создателя, имеет необычайную ценность для культуры и неизменно определяет исследовательский интерес. Последний объясняется прежде всего тем, что ни внутренние процессы, обуславливающие творчество, ни механизмы творческой работы сегодня так до конца и не ясны. Играя немаловажную роль в познании человека, они не только являют обмен информацией, энергией, импульсами между людьми, но и объясняют важные для творчества созидание и рецепцию как неотъемлемые потребности человека. Таким образом, любое сочинение обречено на любительский, а часто и профессиональный интерес.

К авторам, творчество которого постоянно привлекает внимание исследователей, относится Ф. М. Достоевский. Специфика психологизма его героев, отличающаяся особой остротой, тесно связана со своеобразием метода писателя, позволяющего проникнуть во внутренний мир человека и воспроизвести его.

Так, Л. С. Выготский, отмечая, что Достоевский заставляет мысль читателя путаться, блуждать и не сразу находить правильный выход, подчеркивает, что принцип экономии оказывается неприложим к художественной форме [3: с. 193]. Использование различных психологических приемов позволяет автору дать наиболее полную характеристику своим героям, создать яркие, многогранные образы, отражающие проблемы личности его современников и личность самого писателя в ту историческую эпоху.

Современные исследователи рассматривают искусство с позиций системного анализа. Считается, что это особый элемент цивилизации, представляющий собой информационную модель наиболее важных, существенных системных связей, возникающих в цивилизации на различных этапах ее развития [13: с. 165]. Фактически системный подход использует и сам Достоевский при описании героев своей эпохи.

Цель статьи — исследование психологических приемов, раскрывающих внутренний мир героев Ф. М. Достоевского.

## Роль монолога и диалога при описании переживаний героев

При создании образов героев своих произведений Достоевский использует длинные монологи и диалоги, в которых он как бы проживает вместе с ними события их жизни. Это позволяет читателю заглянуть в глубину человеческой души его героев. Именно родство с героями, при котором посторонний наблюдатель исключается, часто делает психологов-романистов многословными до такой степени, что интеллектуальные рассуждения заменяются своеобразной логикой чувств. При этом изложение сопровождается подробнейшими описаниями особого, индивидуального течения мыслей, целиком подчиненного законам движения чувств, которые, в свою очередь, не всегда полностью осознаются.

Для Достоевского важно прежде всего содержание. Его повествование соответствует движению мысли. Достоевский рассказывает, или, вернее, на примерах представляет ход своих размышлений, доказывает и разъясняет, а потому всюду в его текстах пульсирует мысль. Мысль, которая стремится быть высказанной, которая проста и понятна, поскольку передается непосредственно читателю в близком разговоре, и в то же время ценна сама по себе, поскольку писатель напряженно думает (и приобщает к этому читателя), пытаясь раскрыть тайну. Очевидно, что, раскрывая тайну, писатель много говорит, однако ни одно его слово не оказывается лишним. По замечанию критика Г. А. Мейера, иногда Достоевский задерживает вдруг стремительное нарастание происшествий, настойчиво растолковывая те или иные положения. В этом случае надо напрячь мысли и чувства, чтобы ничего не упустить, поскольку все здесь очень важно. И в итоге всегда получается, что казавшееся ничтожным на самом деле совсем таковым не является. Поэтому Г. А. Мейер подчеркивает необходимость медленного, внимательного, чтения произведений писателя [14: с. 71].

Кроме того, следует отметить, что длинные монологи и диалоги (общение), по мысли К. Леонгарда, именно тот фактор, который позволяет определить акцентуацию, или, иначе, характер и темперамент, т. е. распознать

или познать человека [14: с. 71]. Таким образом, разговор оказывается лучшим способом показать характер персонажа. И прежде всего потому, что данный ход имеет объяснение в читательской психологии. Казалось бы, емкие авторские определения отлично обрисовывают героя и формируют отношение к нему. Однако подобные краткие дефиниции требуют подтверждений, которыми, бесспорно, являются поступки и слова. Но для поступков часто необходимы объяснения, тем более в культуре, излишне вербализированной. Помимо этого, объяснения самого персонажа будут предпочтительнее объяснений автора (точнее сказать, читатель склонен проверить сам и сделать собственные выводы). Безусловно, подобная выкладка доказательства первостепенности словесной формы выражения или описания героя представляется субъективной, однако она, выступая защитой писателя в его многословности, подчеркивает значимость слова для культуры как таковой, для социума и для психологии. Монологи и диалоги (разговор), которым писатель отдает предпочтение, органично вплетаются в ткань произведения, в ход мысли художника. Благодаря разнообразным приемам раскрытия персонажа, в том числе «объемным» разговорам, его письмо становится более психологичным, а персонажи — более осязаемыми. Умело передавая все импульсы, порывы, страсти натуры, писатель обогатил искусство представления внутренней жизни человека. Способы изображения персонажа, применявшиеся Достоевским, позволяют глубоко и всесторонне познать человеческую личность при помощи средств искусства.

### **Движение вверх-вниз как сущность жизни**

Герои Достоевского, страстные, ищущие, существуют не в обыденной монотонности, но в постоянном движении от одной экстраординарной ситуации к другой. Такую дискретную революционную концепцию времени, которой подчиняются персонажи, писатель задает как неизменные условия существования, и в то же время необходимо заметить: она определяется характерами действующих

лиц. Герой же Достоевского, по мнению критика Б. И. Зингермана, тот, кто заворочен общечеловеческими целями и высшими вопросами бытия и кто может принять участие в трагическом действии, стать «субъектом трагедии» (здесь особенно важна связь с древнегреческим пониманием). Тот, кто не может жить спокойно, размеренно, кому свойственно падать и подниматься, жить в напряжении и тем самым испытывая полноту бытия, спорить-беседовать с судьбой [14: с. 71]. И в этом Достоевский вновь отталкивается от собственной натуры. Обрисовывая внутренний мир человека как психолог, писатель исходит из природы воспринимаемых явлений. Сам ощущая их, ярко передавая своим читателям, художник тем самым демонстрирует свою близость к природе человека.

Характеризуя и героев, и персонажей писателя, необходимо сказать, что все они прежде всего личности и обязательно имеют свои положительные и отрицательные черты, свою систему ценностей. Проверяемые, часто ошибочные теории героев делают их исключительными. Однако «благополучные, уравновешенные люди» и не могли писателя занимать: только на краю пропасти можно понять, есть ли предел падению человека. В романах «Преступление и наказание», «Бесы», «Братья Карамазовы» автор раскрывает, по мнению Б. И. Бурсова, различные варианты падения личности [14: с. 72]. Достоевский через героев подвергает жесткому анализу гуманистические принципы, задаваясь вопросом: не является ли природа гуманизма рассудочной, «головной», — и это зачастую воспринимается как вызов общепринятым нормам и традициям. Однако он намеренно максимально ярко отображает злую, порочную часть души, поскольку цель его — показать, что не она в человеке определяющая.

Мысль исследователя переплетается и отображает, однако лишь частично, невероятную по глубине идею писателя о возможности восхождения только через падение. Исповедуемая им как основной закон жизни, трактуемая как неотъемлемая принадлежность христианства, эта идея имеет источник в биографии художника, но была впитана и из сложной многовековой национальной культуры. Движе-

ние вверх-вниз, составляющее сущность жизни, наполняет все произведения Достоевского.

Писатель, заглядывая так глубоко «внутри», делает явными те сложные скрытые пути, которыми личность следует к осознанию смысла своей жизни и ответственности перед человечеством. Проникая в тайники души, Достоевский воссоздает духовную жизнь личности и выполняет это тонко и правдиво. Описывая человека, он прибегает прежде всего к изображению его внутреннего мира, раскрывая его при этом в разных планах и измерениях: он предлагает самонаблюдение действующих лиц, представляет внутренний монолог и дает авторский анализ психологии персонажей. Однако его герои, чей внутренний «космос» автор раскрывал и кто являлся носителем важной для него идеи, были живыми людьми в художественном мире Достоевского, имели плоть и физическое бытование. Поэтому своих персонажей писатель представляет и внешне, наделяет их обликом, обрисовывает до «реального ощущения». При описании героя, и внешнем, и внутреннем, очень важно, кем выступает сам автор: он может быть объяснителем, ценителем, критиком, интерпретатором. Его отношение, проявляясь очевидно или не слишком заметно, варьируется от любви, одобрения, сочувствия до презрения, осуждения или антипатии, несмотря на то что все персонажи как детища любимы художником априори.

### Синтез внутреннего и внешнего

Используя разные приемы для описания героев или передачи их душевных состояний, Достоевский стремится представить все способы в синтезе. И здесь важно подчеркнуть, что это бессознательный элемент в творчестве, который, не будучи осознаваемым, определяет художественный стиль личности. Именно поэтому многоголосицу своих произведений он выстраивает в симфонию, а краски и планы при живописании (создании портретов) подает в единстве.

Перекличка с идеей синтеза очевидна и в стремлении Достоевского объединять внутреннее и внешнее, наделяя первое каузальным значением и подчеркивая тем самым соответствие собственного художествен-

ного мира логике жизни. Правда, чаще всего под воздействием изменений внутреннего состояния меняется внешний облик, примеры чего в произведениях писателя рассыпаны обильно (метаморфозы, происходившие с Раскольниковым, с Дмитрием и Иваном Карамазовыми и пр.). Так, по мысли писателя, основой сложных психических процессов становятся физиологические, первые возникают как непосредственное отражение последних. Подобную же зависимость имеет и одно из лучших душевных состояний человека. Это состояние, предшествующее эпилептическому припадку, писатель ценит очень высоко и впоследствии постоянно возвращался к изображению этих редких мгновений «высшего бытия». Ярче всего это воплотилось в описании состояния князя Мышкина перед припадком, «когда вдруг, среди грусти, душевного мрака, давления, мгновениями как бы воспламенялся его мозг и с необыкновенным порывом напрягались разом все жизненные силы его. Ощущение жизни, самосознания почти удесятерилось в эти мгновения, продолжавшиеся как молния. Ум, сердце озарялись необыкновенным светом...» [5: т. 8, с. 188]. Подобные ощущения, знакомые стольким героям Достоевского, мгновенные, но невероятно сильные, дают *неслыханное и негаданное дотоле чувство полноты, меры, примирения и восторженного молитвенного слития с самым высшим синтезом жизни* [Там же]. Такие вдохновения, имевшие физиологическую основу, и позволяли писателю мастерски и правдоподобно передавать стихийные импульсы, порывы и страсти человеческие, связывая их с неизмеримо более сложными психическими процессами.

Таким образом, очевидно, что процессы физиологические, которые, как обычно представляется, подчинены психическим, способны и определять их. Внутреннее и внешнее в представлении писателя, эти составляющие целого органично переплетены между собой. Потому и доминирование какой-либо составляющей не превращается в художественный прием: в подобной спаянности обе формы существа предстают в жизни, а следовательно, мышление писателя воспринимает их именно так. При этом внимание Достоевского сконцентрирова-

но на внутреннем мире, он имеет для писателя особую значимость. Синтезируя физическое и психическое, художник выражал одно через другое, потому что часто приемы описания персонажей и выражения их состояний совпадают.

### Приемы портретирования как способ раскрытия внутреннего мира героев

Представляя своего героя, Достоевский чаще всего обрисовывал его облик и озвучивал его говорящее имя. Портреты его героев иногда полны и исчерпывающи, иногда кратки, но достаточны (чаще так характеризуются «неодобряемые» автором персонажи). Так, при описании Сони Мармеладовой Достоевский говорит о «худеньком» и «неправильном» личике, о «ясных голубых глазах», о «добром и простодушном выражении лица», которое «невольно привлекало к ней». Но также упоминает и о фигуре, и о движениях, и о том, что «она казалась почти еще девочкой», «совсем почти ребенком» [5: т. 6, с. 183]. А для описания иного персонажа хватало одной строчки: решительно ни черточки забавной нет в том же Лужине. Иногда для полного портрета было достаточно шляпы, бакенбард и светло выбритого блиставшего подбородка, но часто описание одежды, манеры поведения, прически совсем опускалось. Понятно, что портрет становился нужным писателю, прежде всего (или можно сказать: лишь) для психологической характеристики героя, для представления читателю внутреннего содержания, того, чем человек являлся с точки зрения духовности или характера, и того, чем была полна в этот момент его душа. В соответствии с такой целью Достоевский мог и прямо определить персонаж, причем понятным становилось и его отношение.

Раскрыть героя писателю помогают и прием двойного портретирования, и система двойничества. Так, в начале романа Раскольников представляется как замечательно хороший собою, с прекрасными темными глазами, темно-русый, ростом выше среднего, тонкий и стройный юноша. После убийства же он рисуется как очень бледный, рассеянный и угрюмый, со сдвинутыми бровями, сжатыми губа-

ми, воспаленным взглядом человека как бы испытывающего сильную физическую боль [5: т. 6, с. 170–171]. Изменение внутреннего состояния неизбежно повлекло за собой изменение внешнего.

Следует отметить, что возможные «модификации» характера представляют и двойники героя, к тому же они дополняют его или раскрывают то, что от него самого скрыто. В этом отношении особенно интересна четверка — Раскольников, Свидригайлов, Лужин и Лебезятников, — в которой образуются идейно значимые пары. С одной стороны, противопоставляется крайний индивидуализм Свидригайлова и Лужина гуманистическим идеалам Раскольникова и Лебезятникова, с другой — Раскольников и Свидригайлов с их глубокими характерами становятся антиподами Лебезятникову и Лужину, обладающими характерами мелкими и пошлыми. Прием антитезы, как в описании внешности, так и в представлении переживаний, идейно значимый для писателя, применялся им постоянно. Интересными приемами являются изображение персонажей через их контрастирование с окружением. Например, появление Дмитрия Карамазова в монастыре в келье старца «ужасным франтом» и визит Лужина к Раскольникову в каморку «при параде». Оба героя находятся во внутреннем противоречии со средой и внешне себя ей противопоставляют. Сюда же относится поведение и внешность князя Мышкина, контрастирующие с нормами общества.

В соответствии с поэтикой реализма портрет Достоевского обладает строго реалистическими чертами, в которых отношение и восприятие героя другими персонажами находит себе место, но выражается в правдоподобной «системе координат»: лицо, глаза, волосы, одежда рисуются и воспринимаются не субъективно импрессионистически, а объективно реалистически. Систему двойного портретирования дополняет динамический портрет, неизменно сопровождающий статический. Так, Достоевский при введении персонажа дает ему возможно полное и подробное описание черт лица, цвета глаз, волос. Но меняющиеся чувства героя влекут за собой и изменение его облика, следователь-

но, появляется портрет в динамике. Изменение внешности тоже может характеризовать персонажа, потому отмечаемые подобные описания рассматриваются и как приемы представления героя, и как способы выражения его эмоций. В зависимости от ситуации изменяются детали мимики, жестикуляции, позы, а в силу быстроты действия в произведениях писателя скорость изменения состояний, как внутренних, так и внешних, очень высока. Потому динамический портрет более лаконичен, но не менее характерен.

Здесь необходимо заметить, что внешние запоминающиеся жесты, манеры, черты были особенно важны для художника. Повторяя же портретные зарисовки на протяжении повествования, в различные мгновения жизни героя, писатель добивался особой рельефности образа. Изменения физического облика, характерный жест, являясь выразительными внешними признаками чувств, эмоций, состояний человека, у Достоевского всегда становятся способом раскрытия его внутреннего мира. Внешний признак характеризует и особую индивидуальность персонажа, часто неповторимую, как в случае с Порфирием Петровичем, серьезный взгляд которого противоречил описанию его внешне добродушного вида.

Иногда одна деталь физического облика персонажа делает образ крайне выразительным. Мелкая деталь, значимость которой подчеркивал и Л. Н. Толстой, способна вдруг сформировать особенно точное представление о человеке [16: т. 47, с. 195]. Мелкая деталь, незначительный жест, необдуманное слово определяют характер так же верно, как поступки. Продуманное выделение особенностей внешности героев, часто невольно запоминающихся читателем, подчеркивание их физических данных позволяет Достоевскому отметить эмоциональные качества характеров [5: т. 8, с. 32].

Таким образом, рисуя героя внешне, Достоевский представляет его внутренне и даже метафизически. На эту особенность применения Достоевским психологического анализа в изображении персонажей указывал известный исследователь его творчества Н. М. Чирков. Он заметил, что повтор у Достоевского, связанный в иных случаях (далеко не во всех) с внешним портретом, отражает стремление

автора выйти за пределы конкретно-телесного образа персонажа, за пределы его «пластичности», к чему-то сверхконкретному и непосредственно-логически невыразимому [14: с.78].

Повтор черты, часто превращающейся в неотъемлемый и едва ли не главный признак человека, сигнализирует о ее особой важности. Такая черта или признак становится воплощением того негативного в человеке, что вызывает неприязнь у других, часто необъяснимую или неосознаваемую ими самими. Таким образом, вся сила отрицания какого-либо человека переносится (концентрируется) на этот его признак. Так, Достоевский в «Братьях Карамазовых» описывает Митино (да и свое отношение) к Федору Павловичу через восприятие наружности, и «кадык» оказывается на первом месте. «Ужасный» кадык в произведении становится своеобразным лейтмотивом в характеристике старшего Карамазова и в восприятии его окружающими, главными героями, теми, для кого он выступает в качестве «раздражителя», провоцирующего их раскрыть себя и свое отношение к жизни. Именно этот признак героя и превращается в тот объект, который больше всего выражает ненависть к персонажу.

Повтор, деталь в портретах способны дать представление о герое, не только о том, как он выглядит (это важно в силу особенности читательского восприятия: воображение всегда прорисовывает в картинах выраженное словами), но и о том, что он за человек.

### Оценочный характер речи персонажей

Еще бóльшую нагрузку в этом плане несут иные приемы характеристики или отмечаемые автором черты. То, что герой много говорит или почти совсем неразговорчив, что он часто плачет, рассказывает восторженно, артистично или тихо и напряженно, что он аккуратен или, наоборот, небрежен, становится его неотъемлемой чертой и позволяет писателю обрисовать действующее лицо, а исследователю классифицировать личность. Особое значение здесь имеет речь персонажей, что и как они говорят и как определяют себя и других.

Например, то, что Раскольников использует такое наименование для человека, как «вошь», и допускает антитезу «вошь – человек», очень много говорит и о главном герое, и о мнении автора о нем. Это уничижительное определение, «вошь», выдает презрительное отношение персонажа к людям, его самомнение и гордыню. И вместе с тем оно вскрывает неприятие общества Раскольниковым, совершенный им своеобразный переворот в социальных нормах и ценностях, который разовьет, вдохновленный примером Раскольникова, Ницше. Общество, построенное на православной культуре, не допускает подобного сравнения (человек — вошь, которую можно давить), а значит, Раскольников, употребляя его, сознательно вступает в борьбу с социумом.

То, что Дмитрий Карамазов способен называть себя подлецом и, характеризует героя как честного человека и выражает теплое отношение к нему автора. Подчас персонажи не просто определяют человека, о котором идет речь, но и сравнивают себя с ним. Например, когда Дмитрий говорит о душевной красоте Катерины Ивановны, что она благородная, а он подлец и клоп то в этом противопоставлении, очевидно благородство старшего из братьев Карамазовых. Оценочная коннотация в детерминантах, часто встречающаяся и в речи персонажей, и в повествовании самого автора, ориентирует читателя и выстраивает в его сознании картину взаимоотношений в художественном мире писателя. К тому же, такая коннотация обычно очень образна и часто проявляется на фоне любимой мастером антитезы. Так, у Дмитрия Карамазова Грушенька одновременно и «шельма», и «знаток в человеках». Антитеза «шельма – знаток» сочетает противоположные свойства, реализуя тем самым идею двойственной человеческой природы, и, как следствие, выражает уважительное и одновременно неодобрительное отношение к героине. Определения, даваемые персонажами друг другу, являются атрибутами их положения и роли, которую они должны выполнять в произведении, поэтому часто рождаются характеристики, свойственные герою, но чуждые автору (сам Достоевский в письмах дистанцирует себя от своих персонажей и часто оправдывает их выражения,

потому что «иначе они говорить и не могут»). Несмотря на осязаемое различие между автором и героем, между их выражениями, многие из определений, данных действующими лицами произведений писателя себе или другим, поддерживаются мнением самого художника. Потому такие характеристики, как, к примеру, «мерзавец» (присваивается Петру Верховенскому Кирилловым) или «притворщик» (вырывается у Дмитрия Карамазова в адрес своего отца), следует воспринимать как авторские, пусть и высказанные его персонажами. Как дополнение к сказанному: чем ярче эмоциональная окраска характеристик, даваемых героями самим себе и другим, тем больше обычно они раскрывают себя, тем легче отнести их к какому-либо типу личностей.

Представляя своих героев, Достоевский может прямо их характеризовать, как уже отмечалось, и в этом случае чаще всего проясняется и его отношение к ним. С мастерством наиточнейшего художника-психолога Достоевский незаметно вселяет в читателя свои симпатии и антипатии в отношении тех или иных людей и явлений. Писатель может определить персонажей прямо, через речь других героев или через их собственную речь, поэтому некоторые из эпитетов, не будучи принадлежностью авторского слова, тем не менее в соответствии с контекстом точно передают отношение художника и его видение.

Достоевский обязательно охарактеризует особенности поведения персонажа: *деятель* [5: т. 10, с. 233], *забавник* [5: т. 6, с. 14], *вредный буйан, столичный бретер* [5: т. 10, с. 39], *защитник* [5: т. 14, с. 272], *оберегатель* [Там же: с. 138], *покровитель* [Там же: с. 261], *благодетельница* [5: т. 10, с. 58], *старомодный волокита за барышнями* [Там же: с. 232], *резонер* [Там же: с. 256], *шут* [Там же]. Вместе с тем он порой указывает и на его профессию или род занятий, что может иметь и прямой, и переносный смысл в произведении, как, к примеру, наименование *каллиграф* в романе «Идиот» [5: т. 8, с. 28]. К тому же автор часто обрисовывает положение героя в обществе, что несет в себе и психологические характеристики, поскольку занимаемая позиция, которая предполагает соответствующее отношение к герою окружающих, влияет на персона-

жа и определяет особенности его поведения. Поэтому в воображении читателя естественно достраивается представление о манере держать себя у людей, которых называют *солнцем* [5: т. 10, с. 324] или *червяком* [Там же]. При этом стоит напомнить: «солнцем» могут характеризоваться и Николай Ставрогин, и Иисус Христос в видении Алеши Карамазова. Оба персонажа являются светилами для окружения, различаются лишь их ценностные ориентиры и способ общения с другими людьми, самооценка и самоподача, если угодно. В цепочку характеристик, присваиваемых героям обществом, входят и более многословные, более поэтичные определения: *коновод всего тайно-революционного в целой России* [5: т. 10, с. 284], *проповедник, наставник, патриарх, Кукольник* [Там же: с. 331].

Достоевский может назвать героя *умник, умница* (Достоевский. Братья Карамазовы. т. 14, с. 418) или *осел, помешанный* [Там же: с. 95], и тем самым сразу дать представление о его интеллектуальном уровне. Стоит заметить, что эпитетами *безумный, неразумный, полоумный*, которыми художник определял не только уровень развития персонажа, но и его состояние (ясность или помутнение рассудка), особенно богаты произведения писателя.

Без сомнения, очень важен для Достоевского эстетический признак, и порой даже удивительно, как часто в его собственных характеристиках (а тем более в определениях других персонажей) встречаются *красавец* и *красавица* [5: т. 9, с. 143], *раскрасавица* [5: т. 14, с. 311] или иные вариации на тему красоты. Памятуя, что идеал Достоевского — та красота, о которой принято говорить, — предполагает сочетание эстетического и этического начал, логично представить, что равное, а порой и первостепенное значение для художника имеют нравственно-этические качества. Поэтому он пишет о своих героях: *ангел* [Там же: с. 136, 139], *друг* [5: т. 10, с. 18], *рыцарь* [Там же: с. 400], *человеколюбец* [5: т. 14, с. 17].

Писатель почти всегда отмечает и подчеркивает духовные свойства действующих лиц: *герой* [Там же: с. 297], *сокровище* [Там же: с. 318]. Он неизменно соотносит персонажей с моральным критерием, последний, конечно, остается для него на протяжении всего

творчества самым важным мерилom человечности, основой оценки человека, поэтому в его произведениях появляются такие выразительные детерминаты, как *свинья* [Там же: т. 15, с. 30], *скотина* [Там же: т. 14, с. 389] или *лакей* [Там же: с. 242].

Степень интенсивности оценочного значения определения подразумевает степень авторского отношения, которое варьируется от одобрения, похвалы, восхищения, что встречается реже, до порицания, осуждения, унижения, презрения или возмущения. Отношение со знаком «→», как видно, разнообразнее и чаще проявляется, потому в качестве примеров авторской оценки легче привести слова с негативной коннотацией: *изверг* [5: т. 14, с. 262, 335], *убийца* [5: т. 6, с. 209], *отцеубийца* [5: т. 14, с. 356], *подлец* [Там же: с. 105, 143, 158, 186], *архиподлец* [Там же: с. 443], *враг* [Там же: с. 182], *мерзавец* [5: т. 10, с. 99, 252], *у мерзавца действительно был талантик* [Там же: с. 252], *плут* [Там же: с. 251], *бесстыдник* [5: т. 14, с. 70], *притворщик* [Там же], *шельма* [5: т. 14, с. 390]. Кстати сказать, слово *подлец* в речи персонажей встречается регулярно и в качестве автохарактеристики, и в качестве выражения отношения героев друг к другу. Для эпохи Достоевского это слово имело наиболее сильный негативный смысл в отличие от современного восприятия. Здесь же нелишне будет добавить, что именно из-за страсти Достоевского к неприглядным сторонам жизни и обилия негативных персонажей многие читатели — и психология в принципе не может не согласиться с ними — считают произведения писателя учебником, ориентирующим в темных сторонах человеческой сущности. Однако для писателя — и это необходимо акцентировать — очень важно было сохранить надежду и, не ошибившись, не запутавшись в сложности натуры (которая и у персонажа-негодяя, конечно же, имеет не только отрицательную сторону), выявить ее богатство и ценность.

### Характеристика имен

Прямыми, хотя и не всегда однозначно понимаемыми в силу образности, определениями персонажей становятся говорящие

имена, сравнения и сны. Имена превращаются не столько в сознательный литературный прием, сколько в неотъемлемую часть образа. В силу того, что человек всегда соответствует своему имени, Достоевский называет героев так, что можно угадать его характер или поведение в отношении других людей. Потому Раскольников или Мармеладов стали уже хрестоматийными примерами, а Лев Мышкин — образцовым с точки зрения художественной системы писателя и идеи двойственности человеческой природы. Правда, значения имен у художника не всегда бывают столь очевидны, но все же часто по прочтении произведения становится понятно, что иначе персонажа звать и не могли. Подобное имя не знакомит и не предваряет представление читателя о герое, но «говорит», подтверждая черты данной личности. Потому Ставрогину больше всего подходит имя Николай (греч. «победитель народов»), старшему брату Карамазову — Дмитрий (греч. «земляной»: очевидна страстность и «карамазовский безудерж», сила и желание жить), среднему — Иван (др. евр. «божья милость», от «Бог помиловал»: не сразу, но осознается поразительная ирония!), младшему — Алексей (греч. «защищать»: защитник веры).

Смердякову — Павел («маленький»; понятно, что фамилия в данном случае выразительнее имени и исполняет возложенную автором функцию, подтверждая роль этого персонажа особенно точно).

И даже если имя непонятно, как в ситуации Свидригайлова, оно обязательно несет характеристику персонажа, хотя бы на уровне простого деления (хороший – плохой), по звучанию или ассоциациям, им вызываемым. Отношение к герою и его положение в романе или в художественном мире писателя определяет и то, как автор употребляет имя, которое дал своему персонажу. Недаром один — Смердяков, другая — Катерина Ивановна, одна — Грушенька, другая — Настасья Филипповна, один — Алеша, другой — Иван. То есть Достоевский характеризует героев уважительно, презрительно, ласково или подчеркнуто сухо, но никогда не равнодушно.

Сюда же примыкают и постоянно повторяющиеся определения героев, к которым от-

носятся и метафоры, и сравнения, и прямые наименования, отражающие свойственную, обычно наиболее яркую черту человека. Потому упомянутые несколько раз «шут» по отношению к Федору Павловичу или «схимник», «монашек» — к Алеше Карамазову, определяющие их весьма верно и кратко, быстро закрепляются за ними в сознании читателя.

Дополнительно героя раскрывают и сны, которые, конечно, в первую очередь служат для передачи эмоционального состояния персонажа. Знаменитый первый сон Раскольникова, появляющийся в романе во время обдумывания героем замысла, даже перед его воплощением, по ходу произведения достаточно неожиданно представляет читателю иного Родиона Романовича, ту сторону, которая еще не успела проявиться, но которая не менее важна. Оказывается, что создатель подобной дикой теории — добрый человек. Сон ярко передает состояние героя: Родиону не просто до слез жаль несчастное животное — он потрясен. Потрясен самим собой, своей изуверской теорией, одобренной собственным сознанием. Без сомнения, для читателя этот прием раскрытия персонажа важен, поскольку образ, проявивший новую сторону, становится более целостным. Для психолога же этот способ характеристики человека существен, поскольку обнаруживает сокровенное личности, то, что недоступно взгляду со стороны и не всегда открывается в разговоре.

### Пространство героев Достоевского

Один из важных литературных приемов — пейзаж редко используется для описания или представления героя, зато очень часто обрисовывает состояние личности, ее переживаний и ощущений. Хотя пейзаж в произведениях Достоевского и не слишком значителен, но определяя, персонаж писатель почти всегда помещает его в некие пространство и время, поэтому точно устанавливает местность и время года.

Петербург, который так изумительно чувствовал и описывал Достоевский, предстает в художественном мире автора, а следом и в сознании читателя призраком, порожденным



человеком в его отщепенстве и скитальчестве. В атмосфере туманов этого призрачного города зарождаются безумные мысли, созревают замыслы злодеяний, в которых переступаются границы человеческой природы.

Город влияет на людей, живущих в мрачных дворах-колодцах, они становятся замкнутыми, мрачными. Однако для любого живого существа на дне «колодца» найдется лучик света, хоть и небольшой. Следовательно, поэтому в Раскольникове все еще живет семилетний мальчик, жалеющий забиваемую лошадку, поэтому жива надежда, свойственная «таким мрачным» творениям Достоевского.

Внешние признаки города художник описывал поразительно точно, и прежде всего потому, что упоминаемые им дома, дворы, улицы существовали в действительности. Все маршруты его героев (Долгорукова, Раскольникова и др.) проходили по этим улицам. Как свидетельствует А. Г. Достоевская, камень, под которым Раскольников спрятал свою добычу, существовал в действительности во дворе по Б. Вознесенскому проспекту.

Место, в котором живет герой, будь то широко — город Петербург — или узко — «гроб» (каморка) Раскольникова, — накладывает отпечаток на личность, на ее характер. Потому, чтобы понять героев, достаточно увидеть не только его окружение, но и окружающее (место обитания). Как говорит персонаж? Аркадий Долгорукий: «Покажи мне свою комнату, и я узнаю твой характер» [5: т. 13, с. 116]. Таким образом, писатель и своих действующих лиц наделяет умением и способностью познать внутренний мир человека через внешние признаки.

### Ф. М. Достоевский как психолог

Достоевский пишет, нагромождая (событие за событием, прием за приемом), рисует, сгущая краски и даже помещая в центр произведения необыкновенную, загадочную личность, он наделяет ее в несколько раз увеличенным потенциалом художественного образа, концентрированной жизненной силой. Следить за такими персонажами невероятно увлекательно, но понимать их столь же неве-

роятно тяжело. По мнению Гроссмана, чтобы измерить глубину последнего безумия князя Мышкина, чтобы почувствовать беспредельность безмолвного отчаяния Раскольникова или охватить размах философской мысли Ивана Карамазова, нужно быть эпилептиком, подвижником, мудрецом или ясновидцем. Вот почему читатели со средненормальным здоровьем, мировоззрением и эрудицией часто жалуются на тяжесть, мучительность и непонятность Бальзака и Достоевского» [6: с. 50].

И даже если подобные персонажи художника непостижимы — их не постигнуть умом и сердцем, — то, без сомнения, они становятся понятнее благодаря объяснениям писателя. Художник много внимания уделяет тому, чтобы «растолковать», почему герой совершил тот или иной поступок, отчего он говорит подобное и где настоящее в его словах и действиях. Раскрывая созданного им героя, Достоевский работал с мировоззрением тонкого, понимающего психолога, однако сам он себя таковым все же не считал. В самом конце творческого пути в записной книжке художник так определил особенности своего метода: «При полном реализме найти в человеке человека... Меня зовут психологом: не правда, я лишь реалист в высшем смысле, то есть изображаю все глубины души человеческой» [5: т. 27, с. 65].

Когда человек в своеволии своем истребляет другого, он истребляет и самого себя, перестает быть человеком, теряет свой образ, его личность начинает разлагаться. Раскольников (как воплощение размышлений писателя на эту тему) осознает собственные бессилие и ничтожество. Испытания пределов своих свободы и могущества привело к ужасным результатам. Он понял, что убить человека легко, подобный эксперимент не так труден, но это не дает никакой силы, и даже, напротив, лишает живое существо духовной силы. Осознание этого, пережитые личностью страхи, разочарования и надежды имели для Достоевского значение драгоценного материала, возможно, самого важного и необходимого.

Отрицая психологию своего времени, Достоевский создавал собственную, по сути, более верную, интуитивно угаданную и в каком-то смысле даже предвосхитившую совре-

менную. Описывая своих героев, художник не просто представляет необычных личностей, но прежде всего, повествует о том, что с ними произошло и что они при этом чувствуют. Порой совершенно неожиданные, но весьма объяснимые эмоции и ощущения становятся причиной яркого, несколько противостественного поведения. Выражение эмоций для Достоевского приобретает особую значимость. Приемы же подобного выражения у него очень разнообразны и могут составить своего рода пособие для современного исследователя.

### Заключение

Таким образом, в статье представлены приемы описания героев Достоевского и способы передачи их душевных состояний, важных для художника. Все эти приемы, часто взаимосвязанные, могут быть использованы исследователями как иллюстрации. Однако отдельные способы, как например, сны, были открыты для психологии, тогда еще

только развивающейся науки, творчеством писателя. В других приемах, о которых трудно сказать, из чьего творчества они пришли в психологию, доля вклада Достоевского существенна. Однако, помимо приемов, для «человековедения» важны и оригинальные интерпретации, которые писатель нередко дает тем или иным, вполне, казалось бы, однозначным жестам, взгляду, улыбке, походке. Психологическая выразительность бессловесных отношений стала одним из открытий Достоевского в передаче внутреннего мира людей. Но эти внесловесные формы выразительности приобрели для него не вспомогательное, а основное, главное значение. И писатель постоянно подчеркивает в своих произведениях их огромное преимущество перед словом. Однако важность слова для такого писателя, равно как и огромное значение слова в его творчестве, все же не уменьшается.

### Литература

1. **Алексеев П. В.** Ф. М. Достоевский и восток. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2017. 152 с.
2. **Бурсов Б. И.** Личность Достоевского. Роман-исследование. Л.: Сов. писатель, 1979. 679 с.
3. **Выготский Л. С.** Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
4. Достоевский. Материалы и исследования. Т. 21 / под ред. Н. Буданова, К. Баршт. СПб.: Нестор-История, 2016. 529 с.
5. **Достоевский Ф. М.** Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1972–1986.
6. **Гроссман Л.** Бальзак и Достоевский // Журнал искусства и литературы. 1914. Май. № 5. С. 87–96.
7. Историогенез и современное состояние российского менталитета / отв. ред. В. А. Кольцова, Е. В. Харитоновна. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 321–331.
8. **Касаткина Т. А.** Священное в повседневном: двусоставный образ в произведениях Ф. М. Достоевского. М.: ИМЛИ РАН, 2015. 528 с.
9. **Кольцова В. А., Холондович Е. Н.** Воплощение духовности в личности и творчестве Ф. М. Достоевского. М.: Институт психологии РАН, 2013. 304 с.
10. **Леонгард К.** Акцентуированные личности. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 544 с.
11. **Мейер Г. А.** Свет в ночи: (О «Преступлении и наказании»): Опыт медленного чтения. Франкфурт-на-Майне. Посев, 1967 г. 518 с.
12. **Романова Е. С.** Графические методы в практической психологии. М.: Аспект Пресс, 2011. 400 с.
13. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
14. **Рябов В. В., Романова Е. С.** Психографические аспекты в творчестве Ф. М. Достоевского. М.: МГПУ, 2007. 176 с.
15. **Теплов Б. М.** Заметки психолога при чтении художественной литературы // Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М., Педагогика, 1985. 328 с.
16. **Толстой Л. Н.** Собрание сочинений: в 90 т. М.: Художественная литература, 1937. Т. 47. 637 с.

17. **Чирков Н. М.** О стиле Достоевского. М.: Наука, 1964. 158 с.
18. **Berdyayev N.** Dostoevsky: an interpretation / trans. by D. Attwater. San Rafael: Semantron Press, 2009. 576 p.
19. **Malmberg C.-J.** Stjärnan i foten [The star in the foot]. Stockholm: W&W, 2013. 635 p.
20. **Scruton R.** The Soul of the World. Princeton: Princeton University Press, 2014. 216 p.
21. **Williams R.** Dostoevsky: language, faith and fiction. London: Continuum, 2008. 300 p.
22. **Horvath Gesa S.** Dostoevsky's idea of the Golden age. Modern subjectivity in philosophical and poetic perspective (Demons) // Dostoevsky Journal. 2017. V. 18. № 1 (Jan 2017). P. 37–48.
23. **Jensen K. A.** Nietzsche and Dostoevsky: on the verge of nihilism // Dostoevsky Journal. 2018. V. 19. № 1 (Dec 2018). P. 85–89.
24. **Meacham W.** A Case Study in Human Behaviour, Motivation and Abnormal Psychology of Fyodor Dostoyevsky // Owlcation. Psychology. Jun. 2016. URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Abnormal-Psychology-Case-Study-of-Fyodor-Dostoyevsky> (дата обращения: 25.01.2019)

### References

1. **Alekseev P. V.** F. M. Dostoevsky and the East. Gorno-Altaysk: BITS GAGU, 2017. 152 p.
2. **Bursov B. I.** Dostoevsky's personality. The novel study. Leningrad: Sovetskiy writer, 1979. 679 p.
3. **Vygotsky L. S.** Psychology of art / ed. by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogy, 1987. 344 p.
4. Dostoevsky. Materials and research. Vol. 21/ ed. by N. Budanova, K. Barsht. Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2016. 529 p.
5. **Dostoevsky F. M.** Complete works in 30 vol. Leningrad., 1972–1986.
6. **Grossman L.** Balzac and Dostoevsky // Journal of art and literature. 1914. May № 5. P. 87–96.
7. Historiogenesis and current state of the Russian mentality / ed. by V. A. Koltsov, E. V. Kharitonova. M.: Institute of psychology RAS, 2015. P. 321–331.
8. **Kasatkina T. A.** Sacred in everyday life: a two-part image in F. M. Dostoevsky's works. Moscow: IMLI RAN, 2015. 528 p.
9. **Koltsova V. A., Holodovich E. N.** The embodiment of spirituality in the person and work of Fyodor Dostoyevsky. Moscow: Institute of psychology RAS, 2013. 304 p.
10. **Leongard K.** Accentuation of personality. Rostov-na-Dony: Phenix, 2000. 544 p.
11. **Meyer G. A.** Light in the night: (On «Crime and punishment»): the Experience of slow reading. Frankfurt: Sowing, 1967. 518 p.
12. **Romanova E. S.** Graphic methods in practical psychology. Moscow: Aspect Press, 2011. 400 p.
13. **Ryzhov B. N.** System psychology. Second edition. Moscow: T8 Izdatelskiye Technologii, 2017. 356 p.
14. **Ryabov V. V., Romanova E. S.** Psychographic aspects in F. M. Dostoevsky's works. Moscow: Moscow state pedagogical university, 2007. 176 p.
15. **Teplov B. M.** Psychologist's notes on fiction reading // Selected works: In 2 t. T. 1. Moscow: Pedagogy, 1985. 328 p.
16. **Tolstoy L. N.** Collected works in 90 vol. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1937. Vol. 47. 637 p.
17. **Chirkov N. M.** Dostoevsky's style. Moscow: Nauka, 1964. 158 p.
18. **Berdyayev N.** Dostoevsky: an interpretation / trans. by D. Attwater. San Rafael: Semantron Press, 2009. 576 p.
19. **Malmberg C.-J.** Stjärnan i foten [The star in the foot]. Stockholm: W&W, 2013. 635 p.
20. **Scruton R.** The Soul of the World. Princeton: Princeton University Press, 2014. 216 p.
21. **Williams R.** Dostoevsky: language, faith and fiction. London: Continuum, 2008. 300 p.
22. **Horvath Gesa S.** Dostoevsky's idea of the Golden age. Modern subjectivity in philosophical and poetic perspective (Demons) // Dostoevsky Journal. 2017. V. 18. № 1 (Jan 2017). P. 37–48.
23. **Jensen K. A.** Nietzsche and Dostoevsky: on the verge of nihilism // Dostoevsky Journal. 2018. V. 19. № 1 (Dec 2018). P. 85–89.
24. **Meacham W.** A Case Study in Human Behaviour, Motivation and Abnormal Psychology of Fyodor Dostoyevsky // Owlcation. Psychology. Jun. 2016. URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Abnormal-Psychology-Case-Study-of-Fyodor-Dostoyevsky> (дата обращения: 25.01.2019)

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.07

## ВКЛАД А. Д. ГЛОТОЧКИНА В РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Е. А. Пономарева,**

МГПУ, Москва,

*PonomarevaEA@mgpu.ru,*

**Д. И. Пономарева,**

МАИ, Москва,

*Di37tap1@mail.ru*

Статья посвящена Алексею Даниловичу Глоточкину (1925–2007) — известному ученому, который внес существенный вклад в развитие военной, социальной и пенитенциарной отечественной психологии. Методологические подходы А. Д. Глоточкина в современных условиях являются востребованными, находя свое воплощение в исследованиях нового поколения ученых.

Доктор психологических наук, профессор, генерал-майор в отставке А. Д. Глоточкин относился к числу тех уникальных специалистов-практиков, кто начал многопланово исследовать сущность социально-психологических факторов межличностного взаимодействия в воинских коллективах. Его личный военный опыт в сочетании с талантом ученого имели огромное значение для актуализации изучаемых в армии психологических проблем.

Он был одним из разработчиков системы методов эффективной психологической подготовки личного состава к боевым действиям, а также процедуры профессионального психологического отбора в армии. А. Д. Глоточкин провел широкомасштабный мониторинг социально-психологических аспектов межличностного и профессионального взаимодействия в войсковых частях и подразделениях. Полученные данные, впервые представленные в докторской диссертации в обобщенном и структурированном виде, стали уникальной научно-методической платформой для написания учебников и монографий [2; 12]. Многие поколения курсантов и слушателей имели возможность получения системных знаний в сфере психологии воинских коллективов, а также военной психологии и педагогики.

Наряду с этим большой научный интерес для Алексея Даниловича представляла работа по созданию концептуального базиса пенитенциарной теории и практики. Написанные им в соавторстве учебные пособия для слушателей вузов МВД СССР по исправительно-трудовой психологии в течение многих лет были широко востребованы в образовательном процессе подготовки высококвалифицированных сотрудников отечественной уголовно-исполнительной системы.

Учебные и методические пособия, монографии, статьи и научно-популярные очерки профессора А. Д. Глоточкина и в наше время являются актуальными для специалистов разных профилей. Его труды, переведенные на многие языки мира, изданы в США, странах Европы и Латинской Америки, Азии и Африки.

*Ключевые слова:* воинский коллектив; военная психология; межличностные отношения; исправительно-трудовая психология; психологическое сопровождение; девиантное поведение; агрессия подростков; психическое здоровье; педагоги.

*Для цитаты:* Пономарева Е. А., Пономарева Д. И. Вклад А. Д. Глоточкина в развитие отечественной психологии // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 68–75. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.07

*Пономарева Елена Алексеевна,* кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: PonomarevaEA@mgpu.ru

*Пономарева Диана Игоревна,* кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института (Национального исследовательского университета), Москва.

E-mail: Di37tap1@mail.ru

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.07

## A. D. GLOTOCHKIN'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

**E. A. Ponomareva,**

MCU, Moscow,

*PonomarevaEA@mgpu.ru,*

**D. I. Ponomareva,**

MAI, Moscow,

*Di37tap1@mail.ru*

The article outlines the main stages of the creative biography of an outstanding Russian psychologist, Academician Alexei Danilovich Glotochkin (1925–2007) — a famous scientist who made a significant contribution to the development of the military, social and penitentiary Russian psychology. Methodological approaches of A. D. Glotochkin in modern conditions are in demand, being embodied in the research of a new generation of scientists.

Doctor of Psychology, professor, retired Major General A. D. Glotochkin was among those unique practitioners who began to explore the essence of the socio-psychological factors of interpersonal interaction in military teams. His personal military experience, combined with the talent of a scientist, was of great importance for the actualization of psychological problems studied in the army. Already in peacetime, more than ten years working as head of the military-pedagogical faculty of the Military-Political Academy. V. Lenin, he enjoyed a well-deserved prestige among his colleagues as a person possessing invaluable baggage of professional competencies. He was one of the developers of the system of methods for effective psychological preparation of personnel for combat operations, as well as procedures for professional psychological selection in the army. A. D. Glotochkin conducted a large-scale monitoring of the socio-psychological aspects of interpersonal and professional interaction in military units and subdivisions. The data obtained, first presented in a doctoral dissertation, in a generalized and structured form, became a unique scientific and methodological platform for writing textbooks and monographs [2; 12]. Many generations of cadets and trainees had the opportunity to obtain system knowledge in the field of the psychology of military teams, as well as military psychology and pedagogy.

Along with this, the work on the creation of a conceptual basis of the penitentiary theory and practice was of great scientific interest for Alexey Danilovich. Over the years, written in co-authorship, textbooks for students of higher educational institutions of the USSR Ministry of Internal Affairs on corrective labor psychology have been widely demanded in the educational process of training highly qualified employees of the domestic penitentiary system. The USSR Ministry of Justice highly appreciated the work of scientists.

Textbooks and methodic manuals, monographs, articles and popular science essays by Academician A. D. Glotochkin are still relevant for specialists of different profiles. His science works, translated into many languages of the world, have been published in the USA, countries of Europe and Latin America, Asia and Africa.

*Keywords:* military team; military psychology; interpersonal relations; corrective-labor psychology; psychological support; deviant behavior; adolescent aggression; mental health; teachers.

*For citation:* Ponomareva E. A., Ponomareva D. I. A. D. Glotochkin's contribution to the development of the Russian psychological science // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 68–75. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.07

*Ponomareva Elena Alekseevna*, PhD in Psychology, docent, docent at the Department of pedagogical, developmental and social psychology at the Institute of psychology, sociology and social relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: PonomarevaEA@mgpu.ru

*Ponomareva Diana Igorevna*, PhD in Psychology, docent at the Department of sociology, psychology and social management at the Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia.

E-mail: Di37tap1@mail.ru

## Введение

Великая Отечественная война повлияла на необходимость изучения таких психологических проблем, которые раньше не ставились перед психологической наукой. Опыт войны показал, что важно знать и понимать особенности поведения бойцов в условиях ведения боевых действий и при учебно-боевой подготовке. В каждое время встречаются люди, активно участвующие в решении сложных проблем, которые ставит страна. Таким человеком был Алексей Данилович Глоточкин (1925–2007) — один из выдающихся отечественных ученых, психолог-теоретик и психолог-практик, стоявший у истоков советской военной психологической науки. Будучи участником Великой Отечественной войны, находясь на различных командных постах, он наблюдал сложные отношения между людьми и старался помочь фронтовикам не терять бодрости духа. После войны он вернулся на Родину единственным выжившим из своей деревни военным, остался в армии и занялся научным изучением социальных отношений в воинских подразделениях.



Алексей Данилович Глоточкин

## Межличностные отношения военнослужащих

В период с 1946 по 1992 г. в системе отечественных вооруженных сил были сформированы научные центры изучения проблематики психологического сопровождения

деятельности военнослужащих (Центр военно-социологических, психологических и правовых исследований; Военно-политическая академия). Совершенствовалась система психологического образования военных кадров: был введен психологический отбор в военных училищах; во всех военных заведениях появилась новая учебная дисциплина «Военная психология и педагогика»<sup>1</sup>.

А. Д. Глоточкин стал первым военным психологом, изучавшим психологическую проблематику воинских коллективов. Обобщая опыт Великой Отечественной войны, он занимался психологической подготовкой войск к боевым действиям и профессионально-психологическим отбором военных специалистов.

В 60-е годы двадцатого века Алексей Данилович Глоточкин изучал социально-психологические особенности межличностных отношений в малой социальной группе военнослужащих для определения специфики психологической атмосферы и оптимизации управления. По материалам этой работы им была защищена кандидатская диссертация (1964). Через несколько лет он без отрыва от службы защитил докторскую диссертацию по теме «Социально-психологические проблемы формирования первичного коллектива (на материалах воинских подразделений)»<sup>2</sup>. Работы Алексея Даниловича послужили становлению востребованного практикой научного направления — военной социальной психологии [2; 11; 13; 16]. Научные и практические разработки А. Д. Глоточкина вошли в основу монографии «Психология воинского коллектива» и учебников «Военная психология», «Военная психология и педагогика» [1; 10].

В монографии «Психология воинского коллектива» (1967) им впервые была обозначена проблематика актуальных социально-психологических аспектов межличностного и профессионального взаимодействия в военных подразделениях и частях. Опираясь

<sup>1</sup> Глоточкин А. Д. Военная психология и педагогика. М.: Прогресс, 1987. 356 с.

<sup>2</sup> Глоточкин А. Д. Социально-психологические проблемы формирования первичного коллектива (на материалах воинских подразделений): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., МГПИ, 1972. 43 с.

на данные исследований в области военной психологии, А. Д. Глоточкин разработал *концепцию психологии первичного воинского коллектива*, включающую структуру психологии воинского коллектива; психологию взаимоотношений военнослужащих; сущность и значение авторитета в воинском коллективе; особенности коллективного мнения в воинских подразделениях; коллективные настроения и традиции в воинских коллективах; психологию воинской дисциплины [1].

Значительный вклад он внес и в развитие общей, социальной психологии, психологии труда, пенитенциарной психологии. Действительный член МАПН, А. Д. Глоточкин являлся также почетным учредителем этой организации. Автор ряда психологических концепций, блестящий последователь Константина Константиновича Платонова, он всегда творчески подходил к воплощению основных концептуальных идей своего учителя в жизнь [6].

При его деятельном участии были сформулированы новые научно-методологические принципы совершенствования процесса психологического сопровождения и подготовки офицеров к выполнению боевых задач и разработаны критерии профессионального психологического отбора в рядах вооруженных сил.

Теоретический и практический вклад А. Д. Глоточкина состоит в том, что он вывел отечественную военную психологию на новый уровень качественных эмпирических исследований, опирающихся на научно-практическую базу и систематизированный военный опыт поколений. Алексей Данилович убедительно доказал необходимость овладения офицерами психологическим инструментарием для повышения эффективности осуществления управленческих функций в коллективах военнослужащих.

Военная психология и в наше время разрабатывает рекомендации как в определении технологий повышения психолого-педагогической грамотности командиров, оптимизации тактики приведения войск в состояние высокой боевой готовности, так и в последующем совершенствовании стандартов профессионального, межличностного взаимодействия солдат и офицеров, научной организации воинского труда.



Алексей Данилович Глоточкин  
(фото из домашнего архива)

### Пенитенциарная психология

Во второй половине XX века наметилась тенденция дальнейшего развития юридической психологии. В нашей стране стали системно осуществляться комплексные эмпирические исследования в данной области (А. Д. Глоточкин, А. В. Дулов, М. И. Еникеев, А. Г. Ковалев, В. Ф. Пирожков, А. Р. Ратинов, В. В. Романов и др.); в юридическом сообществе сформировался социальный заказ на профессиональное психологическое обеспечение правоприменительной деятельности [8].

В связи с этим в нашей стране была сформирована отечественная пенитенциарная психологическая школа, в создании которой принял непосредственное участие А. Д. Глоточкин. Он стал одним из авторов первых учебных пособий по исправительно-трудовой психологии для слушателей вузов Министерства внутренних дел Российской Федерации [5; 7].

Авторы «Исправительно-трудовой психологии» — А. Д. Глоточкин и В. Ф. Пирожков — были награждены медалью Министерства юстиции СССР. В учебнике на высоком теоретическом уровне раскрыты социально-психологические проблемы исправительно-трудовой психологии: характеристика психологии групп и коллективов осужденных; социально-психологические явления в контактных общностях осужденных. Большое внимание уделялось в его трудах конфликтам в общностях осужденных и психологическим

предпосылкам их разрешения (в соавторстве с И. Б. Пономаревым и А. Н. Суховым); психологической подготовке и адаптации осужденных к жизни в новых условиях [7: с. 233–243].

В 90-е гг. XX в. А. Д. Глоточкин занимался изучением концептуальных социально-психологических подходов к изучению личности<sup>3</sup>. Им была разработана *концепция личностного самоопределения как интрапсихического процесса*. Системное изложение данной концепции содержится в его фундаментальном труде «К вопросу о динамической функциональной структуре личности» [3]. В концептуальную модель К. К. Платонова (направленность личности, опыт, психические процессы, биопсихические свойства) Алексей Данилович включил подструктуру *самоопределения*, или внутренней ориентированности, в окружающей среде.

Ученый подчеркивал, что большую роль в социально-психологической структуре личности играют не только мотивы и отношения, но и самосознание. Согласно данной концепции «самоопределение, внутренняя ориентированность в среде выступает основанием направленности: чтобы адекватно определить и мотивировать свои намерения, наметить цели своих действий и поступков (направленность), человек должен сориентироваться, определиться в окружающем мире, в социальном пространстве и времени (психологическое время личности), уяснить степень достигнутого и достижимого в своей деятельности» [3: с. 38].

На рубеже XXI в. А. Д. Глоточкин осуществил новый цикл актуальных социально-психологических исследований в области педагогической практики. Он постоянно подчеркивал необходимость усиления психокоррекционной работы учителей и психологов с неблагополучными учащимися в образовательных учреждениях<sup>4</sup>. Эти исследования

и по сей день имеют большое значение для сохранения психического здоровья и полноценного развития подрастающего поколения, и результаты которых высоко оцениваются зарубежными авторами [12; 14; 15; 17–21].

В своих работах, посвященных проблеме агрессивности несовершеннолетних делинквентов, он утверждал, что одним из ведущих мотивов их отклоняющегося поведения является стремление преодолеть психологическую изоляцию в социально полезных группах, избавиться от контроля взрослых и таким образом адаптироваться к сложной ситуации [4: с. 47]. Содержательной основой социально-психологической адаптации А. Д. Глоточкин считал понимание данного явления как процесса оптимального включения в новые условия жизнедеятельности, формальные и неформальные межличностные отношения, а также самоутверждения и приобретения в новой микросреде социального и личностного статуса<sup>5</sup>.

Алексей Данилович много труда вложил в развитие отечественной и зарубежной психологической науки в области профилактики и психологической коррекции девиантного поведения подростков [2; 4–7]. Он неоднократно подчеркивал необходимость повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения трудных подростков за счет системного воздействия, которое может быть осуществлено только в том случае, если у разных специалистов будут сформированы установки на содержательное сотрудничество. Его теоретические исследования стали основой для комплексных методических разработок в этой области [9].

На протяжении длительного времени он занимал должность профессора кафедр общей психологии и педагогики и психологии младших школьников Тверского государственного университета, являлся заместителем председателя докторского диссертационного совета Тверского государственного университета и кандидатского совета МГПУ. Его авторитет был высок

<sup>3</sup> Глоточкин А. Д. О задачах социальной психологии // Проблемы психологии и эргономики. Вып. 4. М.: Губернская медицина, 1999. С. 23–24.

<sup>4</sup> Глоточкин А. Д. О психологической помощи учащимся как важнейшей функции учителя // Психолого-педагогическая коррекция и психотерапия девиантного поведения и дисгармоний в развитии личности подростков. Воронеж: ВГПИ, 1993. С. 25–27.

<sup>5</sup> Глоточкин А. Д., Каширин В. П. Социально-психологические аспекты самоутверждения личности в коллективе // Психологический журнал. 1989. Т. 3, № 4. С. 67–77.



как среди профессорско-преподавательского, так и среди студенческого (слушательского) состава, аспирантов и соискателей.

В последние годы жизни А. Д. Глоточкин являлся профессором Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ и работал над вузовским учебником «Прикладная социальная психология образования». Особенный акцент в профессиональной педагогической деятельности был сделан А. Д. Глоточкиным на выполнении высокоответственной функции наставника, учителя новых поколений ученых-исследователей<sup>6</sup>. Под его руководством были успешно защищены более тридцати кандидатских и четыре докторских диссертаций по психологическим наукам. Алексей Данилович Глоточкин всегда проявлял искренний творческий интерес к новым перспективным направлениям психологических исследований, отражающим широкий спектр социальных запросов общества, оставался флагманом коллективных научных открытий.

<sup>6</sup> Пономарева Д. И. Профессиональная деятельность субъектов пенитенциарных учреждений по профилактике агрессивного поведения и психологической коррекции личности подростков-делинквентов: дис. ... канд. психол. наук. Тверь: ТвГУ, 2003. 170 с.

## Заключение

Научные идеи профессора А. Д. Глоточкина в области военной, пенитенциарной и социальной психологии и в настоящее время являются актуальными, находя свое продолжение в современных исследованиях его многочисленных учеников и последователей.

А. Д. Глоточкиным опубликовано свыше ста тридцати научных и научно-методических трудов. Занимая активную гражданскую позицию, он являлся членом Союза журналистов, постоянно публиковался в ряде центральных журналов: «Вопросы философии», «Военная мысль», «Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Пограничник», «К новой жизни», «Новое время». Книги, монографии и многочисленные научные статьи академика А. Д. Глоточкина изданы в США, Германии, Польше, Югославии, Чехословакии, Болгарии, на Кубе, во Вьетнаме, Мозамбике, Никарагуа, Португалии и других странах мира.

Алексей Данилович всегда был на передовых рубежах инновационного психологического поиска, развивал новаторские идеи, стремился реализовать свой творческий и научный потенциал. Жизнеутверждающая энергия, масштабность интересов, удивительная работоспособность, креативный подход в научно-исследовательской и проектной деятельности — все это отражало незаурядность и талант выдающегося ученого Алексея Даниловича Глоточкина.

## Литература

1. Военная психология: учебник / под ред. В. В. Шеляга, А. Д. Глоточкина, К. К. Платонова. М.: Военное издательство, 1972. 400 с.
2. Глоточкин А. Д. О формировании психологии первичного коллектива. М.: Знание, 1972. 45 с.
3. Глоточкин А. Д. К вопросу о динамической функциональной структуре личности. Славянск: Мистецтво, 1991. 185 с.
4. Глоточкин А. Д. Социальная психология и практика. (Избранные публикации). Уфа: УТИС, 2001. 120 с.
5. Глоточкин А. Д., Пирожков В. Ф. Исправительно-трудовая психология. М.: Академия МВД СССР, 1974. 428 с.
6. Глоточкин А. Д. Развитие представлений К. К. Платонова о структуре личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований / под ред. А. Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2002. С. 85–91.
7. Исправительно-трудовая психология: учеб. пособие для слушателей вузов МВД СССР / под ред. К. К. Платонова, А. Д. Глоточкина, К. Е. Игошева. Рязань: РВШ МВД СССР, 1985. 360 с.
8. Поздняков В. М. Отечественная пенитенциарная психология: история и современность: монография. М.: Изд-во Акад. управления МВД России, 2000. 270 с.

9. Пономарева Е. А., Пономарева Д. И. Психологическое сопровождение коррекционно-развивающего обучения подростков-делинквентов с агрессивным поведением // Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества. К 10-летию журнала «Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы». М.: Социальное здоровье России, 2004. С. 67.
10. Психология воинского коллектива: монография / А. В. Барabanщиков, А. Д. Глоточкин, Н. Ф. Феденко, В. В. Шеляга. М.: Военное издательство, 1967. 252 с.
11. Психология XXI века: учебник / под ред. В. Н. Дружинина. М.: ПЕР СЭ, 2003. 863 с.
12. **Ahalt C., Haney Cr., Rios S., Fox Matthew P., Farabee D., Williams B.** Reducing the use and impact of solitary confinement in corrections// International Journal of Prisoner Health, 2017. Vol. 13. Issue: 1. P. 41–48. URL: <http://doi.org/10.1108/IJPH-08-2016-0040>.
13. **Ainspan N. D., Penk W., Kearney L. K.** Psychosocial approaches to improving the military-to-civilian transition process // Psychological Services. 2018. Vol. 15 (2). P. 129–134. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/ser0000259>.
14. **Bethune S.** Teen stress rivals that of adults // Monitor on Psychology 2014. Vol. 45 (4). P. 20. URL: <http://www.apa.org/monitor/2014/04/teen-stress.aspx>.
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. **Goodwin Gerald F., Blacksmith N., Coats, Meredith R.** The science of teams in the military: Contributions from over 60 years of research // American Psychologist. 2018. Vol. 73 (4). P. 322–333. DOI 10.1037/amp0000259/ URL: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-amp0000259.pdf>.
17. **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. 2014. Vol. 29. P. 238–255. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000062>.
18. **Mok C., Weaver C., Rosenthal J., Pettis T., Wickham R.** Augmenting Veterans Affairs policemental health response: Piloting diversion to health care as risk reduction // Journal of Threat Assessment and Management. 2018. Vol. 5 (4). P. 227–237. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/tam0000112>.
19. **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>.
20. **Psick Z., Simon Jon., Brown R., Ahalt C.** Older and incarcerated: policy implications of aging prison populations// International Journal of Prisoner Health, 2017. Vol. 13. Issue: 1. P. 57–63. URL: <http://doi.org/10.1108/IJPH-09-2016-0053>.
21. **Shilpi P.** Behavioral therapy for children with emotional disorders // SOJ Psychology 2017. Vol. 2. P. 1–2. URL: <http://symbiosisonlinepublishing.com/psychology/psychology41.pdf>.

#### References

1. Military psychology: a textbook / ed. by V. V. Shelyag, A. D. Glotchkin, K. K. Platonov. Moscow: Voennoye izdatelstvo, 1972. 400 p.
2. **Glotchkin A. D.** On the formation of the psychology of the primary team. Moscow: Knowledge, 1972. 45 p.
3. **Glotchkin A. D.** To the question of the dynamic functional structure of personality. Slavyansk: Mistetstvo, 1991. 185 p.
4. **Glotchkin A. D.** Social psychology and practice. (Selected works). Ufa: UTIS, 2001. 120 p.
5. **Glotchkin A. D., Pirozhkov V. F.** Corrective labor psychology. Moscow: USSR AIM, 1974. 428 p.
6. **Glotchkin A. D.** The development of K. K. Platonov's ideas about the personality structure // Modern Psychology: the situation and perspectives of the researches / ed. by A. L. Zhuravlev. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2002. P. 85–91.
7. Corrective labor psychology: Educational. manual for university students Ministry of Internal Affairs of the USSR / Ed. K. K. Platonova, A. D. Glotchkina, K. E. Igosheva. Ryazan: RVSH MIA USSR, 1985. 360 p.
8. **Pozdnyakov V. M.** Domestic penitentiary psychology: history and modernity: Monograph. Moscow: Publishing House Acad. Department of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2000. 270 c.

9. **Ponomareva E. A., Ponomareva D. I.** Psychological support of correctional and developmental education for adolescent delinquents with aggressive behavior // Psychological support for the prevention of social orphanhood and deviant behavior of children and youth. To the 10th anniversary of the journal Journal of psychosocial and correctional and rehabilitation work. Moscow: Social Health of Russia, 2004. P. 67.
10. Psychology of the military team: Monograph / A. V. Barabanshchikov, A. D. Glotochkin, N. F. Fedenko, V. V. Shelyag. Moscow: Military publishing house, 1967. 252 p.
11. Psychology of the XXI century: the textbook / Ed. V. N. Druzhinin. Moscow: PER SE, 2003. 863 p.
12. **Ahalt C., Haney Cr., Rios S., Fox Matthew P., Farabee D., Williams B.** Reducing the use and impact of solitary confinement in corrections // International Journal of Prisoner Health, 2017. Vol. 13. Issue: 1. P. 41–48. URL: <http://doi.org/10.1108/IJPH-08-2016-0040>.
13. **Ainspan N. D., Penk W., Kearney L. K.** Psychosocial approaches to improving the military-to-civilian transition process // Psychological Services. 2018. Vol. 15 (2). P. 129–134. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/ser0000259>.
14. **Bethune S.** Teen stress rivals that of adults // Monitor on Psychology. 2014. Vol. 45 (4). P. 20. URL: <http://www.apa.org/monitor/2014/04/teen-stress.aspx>.
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. **Goodwin Gerald F., Blacksmith N., Coats, Meredith R.** The science of teams in the military: Contributions from over 60 years of research// American Psychologist. 2018. Vol. 73 (4). P. 322–333. DOI: 10.1037/amp0000259/ URL: <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-amp0000259.pdf>.
17. **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. 2014. Vol. 29. P. 238–255. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000062>.
18. **Mok C., Weaver C., Rosenthal J., Pettis T., Wickham R.** Augmenting Veterans Affairs policemental health response: Piloting diversion to health care as risk reduction// Journal of Threat Assessment and Management, 2018. Vol. 5 (4). P. 227–237. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/tam0000112>.
19. **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>.
20. **Psick Z., Simon Jon., Brown R., Ahalt C.** Older and incarcerated: policy implications of aging prison populations // International Journal of Prisoner Health. 2017. Vol. 13. Issue: 1. P. 57–63. URL:<http://doi.org/10.1108/IJPH-09-2016-0053>.
21. **Shilpi P.** Behavioral therapy for children with emotional disorders // SOJ Psychology. 2017. Vol. 2. P. 1–2. URL: <http://symbiosisonlinepublishing.com/psychology/psychology41.pdf>.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.08

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ НАЧАЛА XIX ВЕКА. А. С. ЛУБКИН

*Продолжение, начало см. № 2 (26), 2018*

Д. В. Иванов,  
НГПУ, Новосибирск,  
ivanovdirkutsk@yandex.ru

В статье рассматриваются ведущие идеи одного из видных деятелей российского просветительства А. С. Лубкина, внесшего свой вклад не только в развитие отечественной психологической мысли в самом начале XIX столетия, но и в формирование самой системы психологических понятий в России. В его жизнетворчестве выделяются два больших этапа. Первый из них (1792–1801) связан с его становлением как философа и философствующего психолога, прохождением лет ученичества и опробованием себя в качестве учителя и наставника. Второй этап (1801–1815) — когда у него появляется возможность не только обобщить свои философские и психологические идеи и взгляды, но также текстуально их представить для широкой аудитории.

Лубкин работал над созданием целостной концепции, способной объяснить в нем, определить место человека в мире, решить вопрос рационального и чувственного. Психологические вопросы явились основанием этой концепции, они придавали ей законченность. В своих психологических умозаключениях он следовал традиции, пришедшей из философского века (А. С. Пушкин) вместе с творчеством В. Н. Татищева, М. В. Ломоносова, Я. П. Козельского, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева. Лубкин, выступающий продолжателем сенсуалистической теории мировосприятия, и сам формировал традицию критического рассмотрения достижений мировой философской (и психологической) мысли, в частности кантианских методологических посылок, не позволявших выходить на уровень построения материалистически ориентированной психологической теории.

В своих сочинениях Лубкин использует понятие «психология», прочно вводя его в профессиональный тезаурус своего времени. Он обращается к описанию психологических феноменов (ощущений, восприятия, представлений, памяти, воображения, внимания, мышления, эмоций, воли, речи). Здесь прослеживается система понятий, свойственная тому времени.

Важным концептом лубкинской системы психологических взглядов является человеческое мышление, умственное познание. Просветитель искал способы усовершенствовать организацию «умствования» и развития правильного мышления человека. Лубкин уверен в самой идее развития мышления от самых простейших начал до глубоких и истинных умозаключений в рассуждениях человека.

Показательным является также то, что мыслитель отмечает выраженные индивидуальные различия у людей, имеющих различный природный потенциал в проявлениях памяти, воображения, мышления и т. д.

Согласно взглядам Лубкина, человек способен бороться за осуществление своей собственной жизни, достичь истинного благополучия, «приличного» его духовной природе. Критерием и условием борьбы становится нравственное усовершенствование собственной природы человека.

В статье для систематизации основных материалов и источников применяется историко-психологическая реконструкция, библиографический метод, а также психологическая интерпретация идей и взглядов российского просветителя.

*Ключевые слова:* психология; кардиогностический принцип; естество; человеческая природа; потенциал человека; система психологических понятий; концепция; словопрения; борьба; человек борющийся; истинное благополучие.

*Для цитаты:* Иванов Д. В. Психологическая мысль в России начала XIX века. А. С. Лубкин // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 76–93. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.08

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

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru

© Иванов Д. В., 2019

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.08

## PSYCHOLOGICAL THOUGHT IN RUSSIA IN THE EARLY XIX CENTURY. A. S. LUBKIN

D.V. Ivanov,  
NSPU, Novosibirsk,  
ivanovdirkutsk@yandex.ru

The article discusses the leading ideas of one of the prominent figures of Russian enlightenment A. Lubkin, who contributed to the development of Russian psychological thought in the early 19th century, in the formation of the system of psychological concepts in Russia. In his creative work there are two major stages. The first of them (1792–1801) is associated with his formation as a philosopher and philosophizing psychologist, passing apprenticeship and testing himself as a teacher and mentor. The second stage (1801–1815) is, when he has an opportunity not only to generalize his philosophical and psychological ideas and views, but also to present them textually to a wide audience.

Lubkin worked on the creation of a holistic concept that can explain the world, able to determine the place of man in the world, to solve the problem of rational and sensual. Psychological questions were the basis of this concept, they gave it completeness. In their psychological reasoning he followed the tradition that came from the philosophical century (A. S. Pushkin), together with the creation of V. N. Tatishchev, M. V. Lomonosov. IA. P. Kozelsky, N. I. Novikova, A. N. Radishchev. Lubkin, who is the successor of the sensualist theory of world perception, himself formed the tradition of critical consideration of the achievements of the world philosophical (and psychological) thought, in particular, the Kantian methodological assumptions that did not allow to reach the level of building a materialistic-oriented psychological theory.

In his works Lubkin uses the concept of psychology, firmly introducing it into the professional thesaurus of his time. He refers to the description of psychological phenomena (sensations, perception, ideas, memory, imagination, attention, thinking, emotions, will, speech).

A system of concepts typical of the time is traced there. An important concept of Lubkin's system of psychological views is human thinking, mental cognition. The educator was looking for ways to improve the organization of thinking and the development of correct thinking.

Lubkin is confident in the very idea of the development of thinking from the simplest beginnings to the deep and true conclusions in human reasoning. It is also significant that the thinker notes clear individual differences in people with different natural potential in the manifestations of memory, imagination, thinking, etc. According to the views of Lubkin, man is able to fight for the implementation of his own life, to achieve true good, corresponding to his spiritual nature. The moral improvement of their own human nature becomes criterion and condition for the fight.

The article uses historical and psychological reconstruction, bibliographic method, as well as psychological interpretation of the ideas and views of the Russian educator to systematize the main materials and sources.

*Keywords:* psychology; cardiodiagnostic principle; nature; human nature; human potential; a system of psychological concepts; the concept; disputations; fighting; man fighting; true prosperity.

*For citation:* Ivanov D. V. Psychological thought in russia in the early XIX century. A. S. Lubkin // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 76–93. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.08

*Ivanov Denis Vasilievich*, PhD (pedagogics). Docent at the department of General Psychology and History of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru

### Введение

Современная российская история психологии занята поиском истоков своих оснований в предыстории становления, что позволяет говорить о неослабевающем интересе

к психологической мысли, видеть постоянно существовавший психолого-культурологический дискурс, поддерживавший тех, кто на протяжении веков заявлял о своем желании раскрыть и донести идею о человеческой душе до стремящихся проникнуть в эту тайну

современников. Целостно и полно составленное представление о таких основаниях будет способствовать выявлению зоны роста в современном психологическом знании [37: с. 5].

В подобном плане понимания зон роста психологического знания в России в начале XIX столетия явились сочинения и труды интересного и оригинального мыслителя А. С. Лубкина, чьи заслуги в области психологической мысли не оценены еще в должной степени. Тем не менее его идеи оказались важными для становления отечественной психологической мысли начала XIX в., а желание донести до читателей через поколения мыслящих людей выработанную им канву психологических взглядов и теорий, так или иначе, исполняется [28].

### Важные этапы житнетворчества

Российского ученого Александра Степановича Лубкина (1770/1771–1815) относят к лагерю просветителей [29: с. 135; 30: с. 30–31], его принято называть автором «оригинальной мировоззренческо-философской концепции» [11: с. 13], подчеркивая тем самым самобытность и креативность этого исследователя, внесшего серьезный вклад и в психологическую мысль своего времени, а также «первым русским критиком Канта» [15: с. 59]. Его, зрелого философа-материалиста [23: с. 151], хотя и воспитанника духовной школы [48: с. 150], видят в числе тех выдающихся деятелей просвещения, чьи идеи и работы повлияли на ход формирования умонастроения последующих поколений значимых для России мыслителей [29: с. 135; 30: с. 30–31]. Философские и психологические идеи Лубкина были востребованными в тот период отечественной истории общественной мысли, когда «дней Александровых прекрасное начало» [35: с. 196] еще служило ориентиром для начинаний и творческой активности личности, однако в дальнейшем эти идеи оказались в сумерках аракчеевщины, когда фактически власть над движимым и недвижимым в России перешла к ярому крепостнику генералу А. А. Аракчееву [6: с. 163], не терпевшему любого инакомыслия как в деятельности, так и умственной сферах.

Автор «оригинальной мировоззренческо-философской концепции» родился в Костроме в семье духовного звания, и ему полагалось с детства осваивать навыки и умения церковнослужителя. Как документальные свидетельства сохранились воспоминания современников Лубкина, имевших в раннем возрасте сходную семейную ситуацию [14: с. 111–112; 22: с. 101–108; 31: с. 86–93]. Уже после пяти лет детей в таких семьях начинали обучать грамоте. Сперва они осваивали азбуку, как полагается при обучении славянской грамоте, буквослагательным методом [22: с. 28]. Учили их прежде всего читать по церковнославянским текстам, отличавшимся от русского литературного языка того времени. Получив навык чтения, начинали читать часослов, псалтырь, осваивали письмо. Им полагалось помогать старшим в церкви — петь и читать духовные стихи, участвовать в литургии. В семьях сохранялись традиционные средства и методы воспитания, сводимые в так называемую науку о «христианском жительстве».

Историк В. О. Ключевский, изучавший исконно русские традиции семейного воспитания, сохранившиеся в России и в XVIII столетии, заметил, что наука о «христианском жительстве» содержала «кодекс сведений, чувств и навыков», о том, как полагается жить христианскому люду [20: с. 9]. Этот самый кодекс обосновывал то обязательное знание, которое необходимо было постигнуть ребенку (отроку), а именно: душевное, мирское и домовое строение. Представления о душевном долге, человеческом, гражданском общежитии и о «хозяйственном домоводстве» формировать в сознании ребенка помогал отец, обозначивший тем самым главный вектор в его воспитании. «Это было его домашнее царство, за которое он (отец. — Д. И.) нес законом установленную ответственность пред общественной властью: здесь он был не только муж и отец, но и прямо назывался государем (выделено автором. — Д. И.). Этот домовый государь был домашним учителем, его дом был его школой» [20: с. 9–10]. Воспитать нужно было сердце ребенка, привив ему нравственность, научив правильно решать социальные задачи. Здесь направляющим становился

кардионостический принцип, нашедший свое выражение в психологии сердца, пришедшей из глубин Древней Руси и остававшейся актуальной в эпоху позднего Просвещения, особенно в кругу семей священнослужителей. Ребенку в такой семье прививалось понимание первоочередности чувственного перед рациональным восприятием картины мира: сначала — вера, а затем — знание. В этом случае можно сравнить похожее «начало жизни» Лубкина и его современника В. Ф. Малиновского, крупного просветителя, первого директора Царскосельского лицея, также родившегося в семье священника и начавшего свой путь в историю с таких же основ в первоначальном своем образовании [14: с. 111–112]. Начало жизненного пути этих российских просветителей имеет определенное сходство в построении мироощущения и мировидения, что обеспечит и сходство продвигаемых идей о душе человека, его взаимоотношений с окружающим миром, использование похожих систем психологических понятий.

В Костроме, этом старинном русском центре, построено много церквей и монастырей. В ставшем знаковым для отечественной истории периода Смутного времени Ипатьевском мужском монастыре костромичи скрывали будущего первого царя династии Романовых — Михаила Федоровича. В Воскресенской церкви (на Девре), построенной в особом, «народном начале» в русском зодчестве XVII в. [42: с. 325], с представленными на вратах стилистическими, сказочно красивыми изображениями льва и единорога, очевидно, бывал Лубкин, получивший социальный опыт того, что строгая церковная регламентация не может, в конечном итоге, воспрепятствовать полету свободной человеческой мысли ни в материальной, ни в социальной, ни в духовной культуре.

Сам Лубкин был отправлен, как и полагалось в то время представителю его сословия, в Костромскую духовную семинарию, где помимо богословских предметов изучались древние и современные языки, математика, история, философия, логика, психология. В списках и устном пересказе учащиеся семинарии прикасались ко многим источникам, но среди них и к тем, что составили золотой фонд русской психологической мысли, среди

которых «Поучение Владимира Мономаха» (XI в.), творения митрополита Никифора I (XI в.), «Пчела» (XII в.), «Толковая Палея» (XIII в.), «Диоптра» (XIV в.), макарьевские «Великие Четьи-Минеи» (XVI в.) и мн. др. Это позволяло обучающимся составить мнение о генезисе отечественной философской и психологической мысли, близко касавшейся проблем человека, вопросов движения его души. Рассуждать о тех принципах (кардионостическом, апокалиптическом, утопическом), которые были основополагающими в отечественной психологии.

Костромской духовной семинарией в годы ученичества Лубкина руководил архимандрит Парфений (К. В. Нарольский), выпускник Славяно-греко-латинской академии с ее еще значимыми лихудовскими<sup>1</sup> философско-психологическими традициями, который не только упорядочил преподавание наук в семинарии, но и способствовал тому, чтобы выпускники поступали в высшие богословские учреждения. Здесь, в Костромской духовной семинарии, Лубкин формируется как личность, стремящаяся постигнуть тайны бытия и объяснить для самого себя необходимость такого постижения.

Благодаря стараниям родителя, «споспешествованию» ректора семинарии и своей успешной учебе Лубкин был отправлен в Петербургскую духовную академию для подготовки в качестве учителя для своих земляков. Успешно закончив в 1792 г. полный академический курс, он и был направлен в костромскую семинарию, где должен был обучать юношество основам математики и немецкого языка. В 1797 г. ему доверили читать курс философии, где необходимо было объяснять законы божественного мироздания и места человека в нем, рассуждать о психологических явлениях на понятном для семинаристов языке. В это время Лубкин формируется как исследователь, углубленный в современные ему философские и психологические представления; интересы его носят просветительский характер: разнообразные познания сочетаются с потребностью ясно и полно донести их до слушателей.

<sup>1</sup> Ученые монахи, братья Иоанникий и Софроний Лихуды, стоявшие у истоков этой академии.

В 1801 г. Лубкина — талантливого лектора и учителя — переводят в Петербургскую армейскую семинарию преподавать философию и логику, а затем, замечая преподавательский пыл, назначают ее ректором. Здесь заканчивается первый этап житнетворчества Лубкина, позволивший ему подготовиться к дальнейшей просветительской деятельности на разных ступенях образовательной сферы.

С переездом вчерашнего «воспитанника духовной школы» [48: с. 150] в императорский Петербург начинается новый этап в жизни и творчестве Лубкина — «зрелого философа-материалиста» [23: с. 151], связанный с возможностью широкого распространения собственных философских взглядов и систематизации психологических идей, который продлится до его смерти в 1815 г.

Глубокий интерес к вопросам познания мира и субъекту познания — человеку, освоение философского и психологического профессионального тезауруса приведет впоследствии Лубкина к написанию ряда работ, оставивших след в отечественной общественной, в том числе психологической, мысли. Среди этих значимых работ «Письма о критической философии» (1805) и «Начертание логики» (1807) [25–28; 38: с. 25–144]. Историко-психологическая реконструкция философско-психологических представлений и высказываний самого лубкинского «текста» позволяет выявить общий круг значимых для этого мыслителя авторов, среди которых значатся как западноевропейские: Платон, Г. Лейбниц, Хр. Вольф, И. Фихте, И. Кант, Р. Декарт, Т. Гоббс, Ш. Монтескьё, Ж.-Ж. Руссо, Э. Кондильяк, П. Гольбах, так и отечественные: В. Н. Татищев, А. Д. Кантемир, Я. П. Козельский, М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев.

Мироощущение открытости человека к познанию, выход за пределы установленного теологического видения человеческого бытия и души человека привели к тому, что Лубкин с его высшим богословским образованием уже тяготится строгой церковной регламентацией преподавания в духовных школах. В 1806 г. он уволился из духовного ведомства и перешел работать в Санкт-Петербургский педагогический институт,

светское учебное заведение, смотрителем за поведением обучающихся, среди которых были и остававшиеся близкими ему по семейным условиям и по духу выпускники семинарий, стремящиеся к светским основам знания. Таким семинаристом, продолжившим здесь свое обучение был и А. П. Куницын, известный в будущем профессор, царскосельский учитель «этоса борьбы» в России (военных, поэтов и декабристов) начала XIX в., «направивший общий поток философско-психологических идей о природе человека, его борьбе и взаимоотношений с миром и обществом себе подобных» [13: с. 105]. Куницыну оказались близки и те идеи, которые проповедовал Лубкин в своих научных произведениях. Близкими они оказались по общему просветительскому взгляду на человека и общество им созданное.

В 1805 г. по просьбе редакции журнала «Северный вестник», которым руководил член Российской академии И. И. Мартынов, где даже публиковались отрывки радищевского «Путешествия из Петербурга в Москву», в августовскую и сентябрьскую его книжки Лубкин подготовил «Письма о критической философии» [25; 26], в которых подвергает критике методологические положения немецкого мыслителя Иммануила Канта (1724–1804) из «Критики чистого разума» (1781), а следовательно, и его представления философско-психологического характера [18]. Лубкин, хорошо знающий немецкий язык, «первый русский критик Канта, а вместе с тем и немецкого классического идеализма вообще» [15: с. 59], становится известен отечественной интеллектуальной аудитории. Происходит это в период активного увлечения российскими интеллектуалами немецкой философией (и психологией).

О Канте в России, где со времен Петра I, ориентированного на дело, многие хорошо владели немецким языком, подходящим для его исполнения, было известно уже в 80–90-х гг. XVIII столетия. Гёттингенский ученый Людвиг Мельмах активно распространялся о кантовском учении в Московском университете в 1793–1794 гг. Профессор этого же университета И. М. Шаден подхватил саму идею знакомства «московского ученого круга» с началами кантовской философии [15: с. 52].



В своем письме из Кёнингсберга (от 19 июня 1789 г.) русский интеллектуал, философ и будущий историк государства российского Н. М. Карамзин рассказывает о своем посещении глубокомысленного, тонкого метафизика «славного Канта»: «Домик у него маленький, и внутри приборов немного. Все просто, кроме <...> его метафизики» [19: с. 100; 102]. Работы Канта выписываются из-за границы, переводятся и издаются, он самый читаемый новый философ в Петербургской Императорской Публичной библиотеке [15: с. 53]. Уже и М. М. Сперанский, ставший на короткое время властителем дум русского императора Александра I, рассматривает кантианские идеи в качестве методологических основ собственных умозаключений и готовящихся реформ [15: с. 54].

Лубкинскую критику кантианства всегда предполагают рассматривать как продолжение «линии Радищева» (З. А. Каменский), который стоял на материалистических позициях в философии и при котором психологическая мысль философского века достигла своей вершины (А. В. Петровский). Лубкин в «Письмах» говорил о познаваемости мира человеком, о том, что последний «ощущает свое бытие», «чувствует продолжение оно-го...» [25: с. 192]. Статьи Лубкина, его «Письма о критической философии» [25; 26], представляющие большой теоретический интерес, говорят также о высоком уровне развития русской философии в начале XIX в. [23: с. 152], что подтверждает и успешные его начинания в области психологической мысли.

Встреча с попечителем Казанского учебного округа, инициатором открытия здесь университета, одним из первых русских академиков, астрономом и математиком, чье имя стоит рядом с именами крупнейших деятелей в сфере образования в философского века — В. Н. Татищевым, Ф. Прокоповичем, М. В. Ломоносовым, С. П. Крашенинниковым — С. Я. Румовским (1734–1812), который заметил активное рвение к просветительскому «делу российского юношества», глубокие познания в философии у «смотрителя за поведением» из Санкт-Петербургского педагогического института, решила дальнейшую судьбу Лубкина. Попечитель Румовский

перевел Лубкина в Оренбургскую губернию и назначил директором училищ (1810). А уже в 1811 г. он же предлагает занять Лубкину кафедру философии в Казанском университете, ставшую вакантной после кончины ординарного профессора практической философии К. Т. Фойгта (1763–1811) [10: с. 289]. Ранние исследователи истории Казанского университета отмечают душевный подъем, который сопутствовал Лубкину в момент принятия предложения Румовского о занятии вакантной кафедры. Лубкин писал, что он сочтет такое назначение за «особенную милость и благодеяние», поскольку он «никогда не терял из виду искать и пользоваться случаем, дабы начать <...> а несколько и ныне продолжаемое» им дело по части «философии... усовершенствовать и привести к окончанию» [цит. по: 10: с. 289]. Лубкин, как показывает отрывок из этого документального подтверждения его отношения к предложению занять кафедру, связывает себя и «философские проблемы» воедино и ставит задачу по созданию философско-ориентированной концепции человека и его бытия.

На кафедру умозрительной и практической философии Казанского университета Лубкин, не имея ученой степени, пришел в качестве адъюнкта. Позже, должность адъюнкта в российских университетах в середине XIX в. была фактически заменена должностью доцента.

Лубкин с энтузиазмом исполнял обязанности ведущего лектора, читая учебный курс, в ходе которого он «восходил» от логики к «умозрительной», а затем к «нравственной» философии, причем «исключительно по своим собственным запискам» [10: с. 289].

Согласно Университетскому уставу 1804 г., дарованного правительством Александра I, движущегося в сфере образования еще по инерции екатерининских заветов, профессорам разрешалось «избирать книгу своего сочинения или другого известного ученого мужа» [39: с. 44]. Книгу, избранную для преподавания, необходимо было представить на рассмотрение и утверждение в качестве базисного учебного пособия. Известно, что студенты при изучении философии и логики пользовались работами Лубкина [29: с. 135; 30: с. 30–31], что позволяет говорить о широкой

распространенности взглядов российского просветителя.

Лубкин во время своей университетской работы много пишет и переводит с тем, чтобы познакомить студентов с мировыми философско-психологическими идеями. В аудиториях Казанского университета его лекции слушал Н. И. Лобачевский. Исследователи отмечают, что на становление мировоззрения великого математика повлияли идеи и взгляды этого российского просветителя [17: с. 344–345; 29: с. 135; 30: с. 30–31; 45: с. 26, 72].

Помимо работы в университете Лубкин соглашается исполнять обязанности инспектора казанской гимназии (1812–1815), следить за нравственным совершенствованием здесь обучающихся и ростом учительского мастерства у обучающихся. Он пользуется случаем донести до большего числа слушателей, еще не пришедших в «университетские залы» свое представление о мире и месте человека в нем.

В 1814 г. Лубкина переводят на должность экстра ординарного профессора, т. е. вне общего плана и созданного порядка, а в 1815 г. — в ординарные профессора Казанского университета.

Известно, что в последние годы жизни в качестве исполнения обязательств перед пригласившим его преподавать в Казань Румовским Лубкин работал над крупным трудом («Начертание метафизики»). Это стало отражением той большой мечты, которая вела отечественных просветителей предшествующих ему поколений в их попытках создания целостной концепции, способной объяснить мир, определить место человека в мире, решить вопрос «рационального и чувственного». Психологические вопросы, здесь возникающие, сердцевина этой концепции, придающая ей законченность. Спустя столетие с начала петровского разрешения светским лицам заниматься философией и психологическими вопросами, Лубкин как один из «лагеря просветителей», открыто ими интересовавшийся, критиковавший идеалистические взгляды на мир и познание его человеком, стоял у истоков создания подобной концепции. Известно, что он не только стоял у истоков, но и написал трактат «Начертание метафизики» (в 4 ч.), хотя и не увидевший свет и не попавший в руки широкому читателю.

После смерти Лубкина в 1815 г. не осталось его прижизненного изображения, так же как нет его у просветителей Я. П. Козельского, И. П. Пнина, П. М. Любовского, А. П. Куницына и др. Осталось то «разумное, доброе, вечное» дело, которое позволяет видеть сквозь время светлый образ мыслителя, подвижника просветительской работы в России.

Необходимо заметить, что Лубкин, в силу не совпавшего своего жизненного пространства и конкретно-исторического времени, не делил участи других просветителей, например участников дела о «вольномудствующих философах», занимавшихся и психологическими проблемами, — А. П. Куницына, А. И. Галича и др., которых изгнали из Петербургского университета [12]. Избежал он также участи всех профессоров философии, попавших в прокрустово ложе церковного реванша относительно права заниматься философскими (и психологическими) вопросами в России. В 20-х гг. XIX в. светское мировидение по всем учебным заведениям России оказалось под запретом после петровского разрешения на иной, нежели сугубо церковный взгляд на человека и его душу. Обскуранты в сфере образования, а их, прикрывавшихся мистической традицией, ждущих своего часа наступления на достижения философского века в деле просвещения, оказалось много, в качестве контрреформ выбрали наступление на философию, способную расширить горизонты сознания человека, верно считая ее политически опасной и идеологически вредной.

Наступившая в Казанском учебном округе «метафизическая зима» с приходом сюда в качестве попечителя резонера Л. М. Магницкого, о котором вспоминают его современники как о «хитром и расчетливом плуте», который «насмехался над всем на свете, дурачил кого мог и пользовался слабостями и глупостью людей» [8: с. 294], стала своего рода предвестником начавшегося разгрома Казанского университета. «Начертание метафизики» Лубкина, еще не изданное окончательно, в 1819 г. было изъято Магницким и с его печатью отправлено в хранилище. Вдова Лубкина ходатайствовала относительно этого труда «в пользу его сирот», но безуспешно [10: с. 291]. Уже после постыд-

ного падения Магницкого, в 1828 и 1841 гг. были предприняты попытки открыть доступ к наследию Лубкина, но они не увенчались успехом. Имя Лубкина в XIX в. было практически забыто. Позже такой авторитетный источник, как «Энциклопедический словарь», изданный Ф. А. Брокгаузом и И. А. Ефронем на рубеже XIX и XX вв., разместивший в 18-м томе статью о профессоре философии Лубкине, ошибается как в библиографических, так и биографических его данных [49: с. 54]. Прошло чуть больше восьмидесяти лет после ухода Лубкина из жизни, а уже требовалось вмешательство изыскательского характера для восстановления всех его биографических и библиографических данных.

Само творчество Лубкина стало доступно для широкого изучения только в XX столетии [38: с. 7–144]. Он — автор «оригинальной мировоззренческо-философской концепции» (М. М. Зарипов) — вернулся в историю отечественной общественной и психологической мысли вместе с Я. П. Козельским, декабристами и А. Н. Радищевым, А. П. Кунницыным, И. П. Пниным, В. Ф. Малиновским, П. М. Любовским и др. [28].

Проведенный библиографический анализ небольшого публикационного эшелона аналитической литературы, касающейся творческого наследия Лубкина, показал, что философским его аспектам в ряде работ уделено внимание, а его психологическим идеям и взглядам — практически нет [5: с. 5, 44, 51; 10: с. 289–291; 11: с. 8, 13, 14; 15: с. 59–61; 17: с. 111–116, 149–153, 161–162 и др.; 23; 24: с. 23, 24; 29: с. 135; 30: с. 30–31; 45: с. 26, 72 и др.; 46: с. 10; 47; 48: с. 150–151]. Между тем его идеи и взгляды заслуживают специального рассмотрения. Они в целом есть указание на непрекращающийся поиск российской психологической мыслью ответов на ряд важнейших вопросов о человеке, его душе, взаимосвязи с миром и обществом.

#### А. С. Лубкин о психологии человека

Интерес к психологическим вопросам в начале XIX столетия, во времена творческой активности А. С. Лубкина, был велик [1;

2: с. 18–79; 3: с. 245–264; 4; 7: с. 77–338; 15; 16; 21; 34; 39; 40: с. 75–87, 164–168; 43: с. 19–22; 44: с. 361–395, 403–408; 46: с. 10–11; 50: с. 231–238; 51: с. 160–163]. В связи с этим историк русской психологии Б. Г. Ананьев когда-то писал: «Ставя вопрос об особенных судьбах русской психологии, мы имеем возможность опираться на известные традиции и тенденции, которые имелись у лучших передовых русских мыслителей и исследователей в области психологии в XVIII и XIX столетиях» [1: с. 47]. Отечественные просветители искали толкования и объяснения человеческой природе, возможностям человека. Все происходило на фоне просвещенческого воодушевления от осознания «великости потенциала человеческой природы», когда поэты-философы уже заявили об этом открыто. Так, например, А. Х Востоков в своем стихотворении «К фантазии» (1798) писал: «Высок твой ум... Свое постиг ты естество!» [33: с. 209], а вслед за ним И. П. Пнин в оде «Человек» (1805): «Природы лучшее создание... Ты царь земли — ты царь вселенной» [33: 99–100]. Однако, несмотря на поэтические озарения, лучшим российским мыслителям еще предстояло создать науку психологию, которая попытается проникнуть в суть естества человека.

К лучшим и передовым русским мыслителям XIX в., самого его начала, можно с полной уверенностью отнести профессора Лубкина, искавшего объяснение человеческой природе, опиравшегося в своих психологических рассуждениях на просветительские традиции, пришедшие из философского века вместе с наследием В. Н. Татищева, А. Д. Кантемира, М. В. Ломоносова, Я. П. Козельского, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева. Так, например, Радищев отстаивал идею о единстве времени и пространства, что важно для разработки дальнейших психологических вопросов, возникающих у человека в этом мире и в это время, о познаваемости мира и подчеркивал важнейшую роль чувственности в процессе познания [36: с. 440–441, 444–445, 458 и след.]. Лубкин, «зрелый философ-материалист» (И. Н. Кравец) [23: с. 151], которого ставят вслед за Радищевым в тот же ряд отечественных просветителей, сам форми-

ровал традицию критического рассмотрения достижений мировой философской (и психологической) мысли, в частности кантианских методологических посылок [18], не позволявших выходить на уровень построения материалистически ориентированной психологической теории. Здесь можно отметить, что М. Дессуар, рассматривая историю немецкой психологии этого периода, подчеркивал, что И. Кант понимал душу как отделенную от природы, приближенную к божественному существу, поднятую в сверхчувственный мир [9: с. 133], как то, что невозможно исследовать. Историк психологии В. А. Якунин считает, что критическое отношение Канта к психологическим вопросам стимулировало «поиск новых подходов и средств в области психологии на последующих этапах ее развития» [50: с. 251]. Сам Кант говорил, что психология возможна в том случае, если она исходит из «трансцендентального применения рассудка, которое исключает всякую примесь опыта» [18: с. 372]. Лубкин же настаивал на познаваемости мира и человеческой души. По его мнению, человеку свойственно абстрактное мышление [27: с. 78], позволяющее ему познавать свою сущность и свое место в мире.

В своих сочинениях Лубкин использует понятие «психология», которая своим предметом видит «изъяснение сил и способностей души человеческой» [38: с. 33]. Причем видит Лубкин психологию не только как радищевскую науку о душе [36: с. 253], но и как выражение душевных сил (способностей) в действиях. Наряду с лубкинским понятием психологии еще присутствует в традициях описание, хотя уже и отходит на второй план по значимости в психологической мысли начала XIX в. «сердцеведения», «душесловия», «пнеуматики», «пневматологии», «естественной психологии», «рациональной психологии» «учения о душе». Лубкину, воспитаннику духовной школы [48: с. 150] понятие «психология» оказалось близким, поскольку в стенах духовных семинарий и академий, хранивших лихударскую традицию, оно объяснялось и толковалось. Душа, по мнению Лубкина, проявляет себя в том, что «мыслит» и «хочет». Способность мыслить — способ-

ность познавать — операционализируется как «разум». Способность «хотения» реализуется как «желание» и «отвращение», рассматривается еще и как «способность деятельная» [38: с. 37]. В целом же Лубкин начинал приходить к пониманию того, что душа человека как естественный центр всей его психической жизни — «попросту психика», которая «тесно связана» с его телом [17: с. 230]. Связь души и тела «естественна», она не только «механическая, но и механико-физическая». Душа в известной мере управляет телом (тело — ее орган). Физиологические функции, сама телесная организация оказываются ей подвластны. Процессы, происходящие в организме человека, взаимосвязаны и зависят от материальной организации, состояния внутренних органов и всего происходящего во внешнем мире. Психика становится объективной реальностью, которую можно наблюдать. Лубкин приходит к пониманию этого, обращаясь к накопленному в истории философской, естественно-научной и психологической мысли опыту относительно соотношения души и тела. Отметим, что у Лубкина появляется общая методология понимания психических явлений, пусть и базирующаяся на традициях психологической мысли, привнесенной предшествующими поколениями просветителей. Это позволяет Лубкину не потерять ход профессиональной психологической мысли, сводить воедино ряд системных понятий для обучающихся мыслить подобным образом. Психическое для этого мыслителя становится реальностью, которую можно хотя бы описать. Он видит человека в контексте его бытия, означенного связью пространства и времени как реальности этого бытия [26: с. 304]. Им предпринимается попытка поиска источника и причин возникновения психической реальности внутри общей единой линии психической жизни человека.

Построение системы психологических взглядов у Лубкина начинается с понятий ощущения и самоощущения человека — «самоощущение предполагает и ощущение того, что в нас есть» [38: с. 37]. Здесь он выступает продолжателем отечественной сенсуалистической традиции, которую

помимо прочих утверждали на протяжении философского века Я. П. Козельский, А. Н. Радищев и др. Ощущение внешних вещей становится, по мнению Лубкина, «чувствованием» [38: с. 37]. Человеческие ощущения приводят к познавательному обогащению наличного чувственного знания индивида о предметах его окружающих. Лубкин ответственно замечает, что ощущения имеют своим источником «чувственные органы нашего тела», «начало их в мозгу». Он настаивает на том, что и запах, и вкус, и ощущение мягкости и твердости находятся в зависимости от состояния органов чувств [25: с. 187–188]. Происходящие изменения с этими органами влекут за собой и изменения в представлениях о качествах исследуемых ими предметов. «Чувствования» и «понятия» меняются в соответствии с происходящими изменениями в органах чувств человека. Лубкин подчеркивает, что для того чтобы человек мог «хорошо ощущать предметы», необходимо иметь здоровые и неповрежденные «чувства», находиться на «настоящем» расстоянии от воспринимаемых и ощущаемых предметов, преодолеть препятствия «для ощущения предметов надлежащим образом». Предостерегает относительно правильного «употребления чувств». Так, предмет необходимо изучать разными «чувствами», не спешить с выводами, делая «приличные опыты», из которых «выводить осторожные последствия» [38: с. 82]. Считает, что восприятие предметов окружающего мира, ими вызванное, понимается в неразрывной связи с ними, становится своего рода живыми «чувствованиями». Такое восприятие отличается живостью, полнотой, яркостью образов, зависит от состояния (здоровья) человека, его эмоционального настроения, скопившихся переживаний. Опыт восприятия мира должен длиться и повторяться в течение человеческой жизни.

При опытным изучении мира, считал Лубкин, возможны достоверные построения представлений о действительности. Представления порождаются идеями (иначе — «мыслеобразами») и их свойствами в тот момент, когда они уже не воздействуют на органы чувств человека, хотя ранее воздействовали, были даны в ощущениях и восприятии. Мыслитель

пишет о том, что общее свойство всех представлений «есть то, что мы о представляемых предметах судим положительно», иными словами, «приписываем им то, что в них есть» [26: с. 306]. Представления, или «мыслеобразы», если рассматривать их так, становятся активными в ходе созерцания мира, наблюдений, познания себя, иначе — перцептивного творчества. Человек должен быть сосредоточен и устремлен к формированию представлений. Одна из важных задач, вытекающих отсюда, заключается в правильной организации этой сосредоточенности человека.

Лубкин надеется на верность человеческой памяти, удерживающей «мыслеобразы» («воспоминание», «припоминание», «забвение»). Представления памяти позволяют обобщать и уточнять какие-либо особенности представляемых предметов («ясные» или «темные»). В такой закономерности памяти, как забвение, Лубкин предлагает выделять совершенное забвение, когда известную вещь «опять представить не можем», и несовершенное, когда вещь, «прежде нами чувствованную, хотя и представляем», но не можем вспомнить, «какая она или как ее чувствовали» [38: с. 40]. Память становится «ответственной» за сохранение единства времени жизни индивида, «суть потребности бытия времени и пространства» [26: с. 304]. Воспоминание понимается как способность забытые («потемневшие») идеи посредством «соединения некоторых с оными» узнавать, «превращать в ясные» [38: с. 41]. Лубкин как психолог здесь больший акцент делает на процессуальности памяти, подчеркивая тем самым слияние памяти с другими психическими феноменами (восприятием, мышлением, воображением, речью), внося в них собственные изменения, связанные с преобразованием и реконструированием.

Особо Лубкин связывает процессы памяти и воображения человека. Представления воображения следуют друг за другом, но источником их являются те объекты, которые породили такие представления. Если не будет в опыте человека объективных вещей, то не будет самой возможности рефлексировать относительно них (человеческому сознанию, другими словами, нечего будет

отражать). Воображение человека — репродуктивный и творческий деятельный процесс, позволяющий воспроизводить и создавать новые образы. Воображение помогает человеку преобразовывать одни образы в другие. Новые идеи, «в воображении произошедшие», предстают как фантазии. «Невозможные выдумки» становятся мечтами [38: с. 42].

Присутствует в наследии Лубкина и понятие «внимание», под которым он предлагает видеть «углубление», сосредоточенность на определенных свойствах вещей, устремление к лучшему их познанию [38: с. 48]. Причем он видит «углубление» даже как «философское вникание» в суть познания. Для развития внимания человеку необходимо искренне стремиться к познанию этой вещи, «совершенство чувств» (здоровые органы чувств), тщательно сосредоточиваться, не отвлекаясь на что-либо другое, соотносить собственное мнение при изучении явления или вещи с мнением других. В большинстве случаев речь идет о произвольном внимании, связанном с усилием воли человека, а также о послепроизвольном, когда возникает интерес к выполняемому действию, «познанию вещи».

Важным понятием лубкинской системы психологических взглядов является человеческое мышление. Собственно тому, как мыслить, как организовать свое умствование, посвящен труд Лубкина «Начертание логики» (1807) [27; 28; 38: с. 25–144]. Этот труд просветитель указывал как основной при «ходатайстве о присвоении ему звания ординарного профессора» в Казанском университете в 1815 г. [17: с. 344]. Здесь отмечается глубокая уверенность в силе рационального в мышлении человека, ориентирующего на познание истины, соответствие его собственной духовной природе. Ум человека, сам процесс умствования уникальны, зависят от потенциальных возможностей и правильно выстроенной организации. Мышление становится важнейшим элементом в структуре способностей души (психики) человека. Лубкин уверен, что способности ума направлены на то, чтобы «о вещах познания» человек получал «ясность, твердость, основательность и определенность» [38: с. 59]. Умствование становится динамическим

включением в различные психические процессы, оно связывается с осознанием чувственных образов, созданием текстуального их воспроизведения и представления окружающим. Умствование порождает «продукты» мышления, организуемые в логически стройную систему мыслей-идей, которые благодаря языковому оформлению, доносятся до других. Лубкин отмечает операционализированность мышления смысловым содержанием и абстракциями — «знаками идей». Он выделяет и конкретные операции, среди которых: сравнение, анализ («раздробление») и синтез («собираение»), обобщение и классификация («распределение на классы») и абстрагирование («отвлечение»), систематизация [38: с. 42–43]. Оперирование идеями как категориями, классами и системами вещей — объектов, основанное на сенсуалистическом мироощущении, отражает динамику интеллектуальной жизни каждого конкретного человека. Умствование индивида в ходе его жизни приобретает различные по выраженности способы существования, которые зависят от потенциала человека, его активности («ясности опытного и умственного познания») и опыта («зрелости-незрелости»). Лубкин пытается усовершенствовать способы организации умствования и развития правильного мышления человека. Просветитель уверен в самой идее развития мышления от самых простейших начал до глубоких и истинных умозаключений в рассуждениях человека о внутренней природе чувственных и абстрактных вещей, о должностях и правах, основанных на естестве и отношении наших к другим [38: с. 103]. Ясность в мышлении человека возникает, по утверждению просветителя, в тех случаях, когда умозаключения, выводимые из опытов и наблюдений буду «согласны» между собой, тождественны результатам, полученным другими искателями истины, а они сами — проверяемы, когда «ошибку ложного последствия» без «труда открыть можно» [38: с. 98]. Психологический аспект изучения Лубкиным зрелого мышления, умственной деятельности человека взаимовывязывается с характеристиками ее этапности, начиная с оценки и обнаружения проблемных моментов («темных мест», заблуждений и предрассуд-

ков) и до момента разрешения возникших вопросов, причем по разработанному им алгоритму [38: с. 63–135].

Лубкин видит индивидуальные различия людей в их потенциальных возможностях («различие умов и способностей делает то, что оные почти у каждого имеют более или менее отличное знаменование» [38: с. 99]). Различия обнаруживаются в процессах памяти, воображения, мышления («рассудительности») [38: с. 44–45].

В понимании эмоций (чувств) человека Лубкин выделяет их базовую оценочную функцию, а также видит полезность сигнальной и регулирующей функций, которые необходимы в ходе умственной деятельности человека. Выражает надежду на то, что «души нашей сознание» [38: с. 77] позволит индивиду контролировать свои эмоции (чувства). О человеческих эмоциях Лубкин также говорит в соотнесении «приятности» («удовольствий») и «неприятности» моральных (нравственных) чувств, которые выступают богатыми и сложными по своему содержанию, несут оценку человека как социального существа, ориентированного на «благо бытия нашего».

Воля человека как «способность хотения», а также самоуправление человека, формирование целенаправленных действий, связанных с преодолением различных, возникающих на пути познания препятствий («приличествует душе власть над телом»), причем как внутреннего, так и внешнего характера. Лубкин считает, что каждому человеку, желающему соблюдать «достоинство своего естества и не терять такового своего отличия» долженствует управлять своими склонностями [38: с. 39]. В волевых действиях человек понимает как сами действия, так и те возникающие постоянно условия, в которых ему приходится действовать, что становится возможным лишь благодаря речи.

Останавливается Лубкин на вопросах человеческой речи. Он выделяет такое понятие, как «язык», который состоит «из знаков идей и знаков отношений между оными» [38: с. 43]. Звуки, произносимые голосом, определяются как слова. Мыслитель видит жизненное единство языка и речи как способность, присущую душе человека. Человек «одарен

способностью сообщать свои мысли, рассуждать...» [38: с. 83]. Развитие языка способствует формированию мировоззрения. Общество формирует культуру слова, задает термины, означающие «повсеместные идеи» [38: с. 50, 52], помогающие описывать мир. Язык («какой-нибудь язык мы должны иметь по необходимости» [38: с. 51]) находит свое осуществление в речи, ее текстовом обрамлении. Сам язык индивидуален для человека и универсален для человеческого сообщества. Человек выражает себя в речи, доносит мысль-текст до других членов сообщества. Участники речевого взаимодействия должны рефлексивно видеть себя как обладатели психологического «средства» друг с другом, внутренне идентифицировать себя друг с другом.

В своих сочинениях Лубкин [27; 28; 38: с. 25–144] помогает выстраивать аргументированную речь человеку. Он фактически идет в соответствии с логическими закономерностями — от слова-фразы к высказыванию, а затем к полному тексту выступления. Выступающих он сравнивает друг с другом, «учреждает словопрение» (или состязание), где встречаются противопоставления, подчинение одного человека другому, его аргументированному доказательству истины, обнаруживает себя феномен личностно-ценностной борьбы. Здесь Лубкин фактически обращается к классификации феномена борьбы, представленной в трудах античного мыслителя Платона [32: с. 319–399, 578]. В платоновском диалоге «Софист» такая борьба рассматривается как «часть приобретающего искусства», само «искусство прекословия» [32: с. 333]. Создается общий, сложный рисунок борьбы — словопрение, смысловое наполнение которого происходит путем соединения внутри задуманного контура идей, их аппликации, видов и характеристик такой борьбы. Лубкин «прописывает» правила для «борцов словесных состязаний», где один из них становится защищающимся, а другой — возражающим [38: с. 120–123]. Доводы «борцов словесных состязаний» должны быть ясными и краткими, одни силлогизмы нужно доказывать другими, «доколе не доведено будет до надлежащей ясности», не удаляться «в постороннюю материю», смотреть, можно ли поймать защищаю-

щегося на его собственных ответах, справедливы довод по отношению к материи спора, требовать объяснения сомнительной «посылке», отвечать на силлогизм по существу дела. Борьба, будучи здесь ритуальным действием, сохраняет свою атрибутику, связанную с правилами и установленными условностями для успешности ее проявления.

В своих представлениях о человеке Лубкин постепенно восходит от понимания его в качестве «борца словесных состязаний» до «человека борющегося» за свое собственное истинное благополучие, «приличное» его духовной природе. Человеку нельзя отказать в любви к самому себе и в праве достичь благополучия, о чем говорили еще в теории «самостоятельного жизнеосуществления» и «философии истинного блаженства» просветители философского века.

Человека Лубкин видит в этом случае как разумно действующего, способствующего «благу бытия нашего». Отсюда — эта вера в усовершенствование природы человека, его борцовский потенциал, находящий свое выражение не только в личностно-ценностной, но и в армейско-военной и общественно полезной борьбе, способной помочь человеку осуществить свою потребность в благополучии. Человек должен «ведать свою природу», «уметь вывести для себя правила и образец поступков» [27: с. VIII; 38: с. 33]. Сам Лубкин определяет благополучие человека в морально-нравственном отношении (в правилах и образце поступков), в возможности справиться со страхом своей сущности, продвигаться по пути духовного самосовершенствования. Под нравственностью мыслитель понимает исполнение человеком обязанностей, налагаемых природой и теми отношениями, в которые он оказывается поставлен [38: с. 107]. Здесь Лубкин продвигается в выверенном ряду отечественных мыслителей потоке философско-психологической рефлексии просветительского характера (В. Н. Татищев, А. П. Сумароков, М. М. Херасков, А. Н. Радищев, И. А. Крылов, В. Ф. Малиновский, И. П. Пнин, А. П. Куницын). Борющийся человек Лубкина готов к духовному совершенствованию себя, исполнению природных и общественных должностей.

Взгляды Лубкина на психологические вопросы своего времени носили прогрессивный характер, поскольку опирались на идеи материалистического плана, содержащие естественно-научные послышки и объективные методы к осмыслению индивидуальной природы человека. Взгляды и идеи этого российского просветителя носили системный характер, а понятия, им использованные, соответствовали, как показывает их историко-психологическая реконструкция, профессиональному тезаурусу рассматриваемого времени.

### Заключение

Жизнетворчество и сама личность А. С. Лубкина-просветителя весьма примечательна. Он всю жизнь находился «внутри» образовательной системы, причем как духовной, так и светской, оказывая влияние на присутствующих в ней ее субъектов — и обучающихся, и обучающихся.

В его жизнетворчестве можно выделить два больших этапа. Первый этап (1792–1801) связан со становлением Лубкина как философа и философствующего психолога, опробованием себя в качестве учителя и наставника, и второй (1801–1815), — когда у него появляется возможность обобщить свои идеи и взгляды, текстуально их представить для широкой аудитории.

Творческое наследие Лубкина стало основанием для библиографического анализа, излагаемые представления психологического характера — предметом для историко-психологической реконструкции и психологической интерпретации. Однако при дальнейшем привлечении архивных и библиографических материалов, скорее всего, обнаружатся подпериоды, также значимые для формирования личности и научной позиции Лубкина — яркого представителя просветительской когорты в России начала XIX в.

Лубкин, мыслитель и наставник, видится в одном ряду с В. Н. Татищевым, М. В. Ломоносовым, Я. П. Козельским, Н. И. Новиковым, А. Н. Радищевым, И. П. Пниным, В. Ф. Малиновским, А. П. Куницыным и другими выдающимися просветителями, внесшими



свой вклад в развитие российской психологической мысли.

Психологическое наследие Лубкина — показатель того, что начиная с петровского времени остаются и в XIX в., продолжившим традиции философского века, нерешенными вопросы, связанные с пониманием человеческой души, человеческой природы и естества, места человека в мире.

В своих сочинениях Лубкин использует понятие «психология», прочно вводя его в профессиональный тезаурус своего времени. Он выступает продолжателем сенсуалистической традиции мировосприятия, обращается к описанию психологических феноменов — ощущений, восприятий, представлений, памяти, воображения, внимания, мышления, эмоций, воли, речи человека. Здесь прослеживается система понятий, благодаря которой производится это описание.

Важным понятием системы психологических взглядов Лубкина является человеческое мышление, «умственное познание». Он пытается усовершенствовать способы организации умствования и развития правильного мышления человека. Просветитель уверен в самой идее развития мышления от самых простейших начал до глубоких и истинных умозаключений в рассуждениях человека.

Мыслитель отмечает выраженные индивидуальные различия у людей, имеющих неодинаковый природный потенциал в проявлениях памяти, воображения, мышления и т. д.

Человек, согласно взглядам Лубкина, способен бороться за осуществление своей собственной жизни, достичь истинного благополучия, «приличного» его духовной природе. Критерием и условием борьбы становится нравственное усовершенствование собственной природы человека.

В научном творчестве Лубкина отмечается «синтез разнодисциплинарных знаний о человеке», что является, с позиций современных исследователей, условием для развития психологии [41: с. 72]. Анализ психологических взглядов Лубкина позволяет условно выделить их в концепцию, которой присущи комплексность идей, общая методология понимания психических явлений, сведение воедино системных понятий, определение места разумного человека в познании им мира и самого себя, его борцовского потенциала, в достижении им истинного благополучия, соответствующего его природе, признание ведущим принципа совершенствования, самой возможности изменения человеческого естества.

История отечественной психологической мысли видится нашим современникам как «оригинальная часть развития мировой психологической науки», отразившая в «значительно большей мере, чем в других странах», особенности «национального исторического пути» [40: с. 164]. Такой особенностью является психологическое наследие А. С. Лубкина, посвятившего свою жизнь созданию концепции, позволяющей описывать человеческий мир и человека в этом мире.

### Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Русская научная психология и ее роль в мировой психологической науке // Советская педагогика. 1945. № 3. С. 47–56.
2. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков: монография. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
3. **Артемьева Т. В.** История метафизики в России XVIII века: монография. СПб.: Алетей, 1996. 320 с.
4. **Беркович Э. Л.** Очерки по истории психологии в России в XVIII и первой половине XIX в.: дис. ... канд. пед. наук. Чкалов, 1939. 280 с.
5. **Бойко В. А.** Кант и русская философская культура, XVIII – первая четверть XIX в.: дис. ... канд. культурологии. Новосибирск, 1998. 191 с.
6. Всемирная история: в 10 т. / отв. ред. Н. А. Смирнова. Т. 6. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1959. 830 с.
7. **Вульфович А. М.** Критический био-библиографический обзор русской психологической литературы первой половины XIX века: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1945. 821 с.

8. **Греч Н. И.** Записки о моей жизни. СПб.: Изд. А. С. Суворина, 1886. 504, XLVII, 26 с.
9. **Дессуар М.** Очерк истории психологии: пер. с нем.: монография. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2002. 256 с.
10. **Загоскин Н. П.** История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования. 1804–1904 гг. Т. 1. Введение и часть первая (1804–1814): монография. Казань: Типо-литогр. Имп. Казан. ун-та, 1902. XLV, 567, XIX, IV, [1] с.
11. **Зарипов М. М.** Философская и социологическая мысль в Казанском университете (10–60-е гг. XIX в.): автореф. ... дис. канд. философ. наук. М.. 1991. 21 с.
12. **Зверев В. М.** Философия в России до и после «суда» над профессорами Петербургского университета (к проблеме общей закономерности духовной жизни русского общества первой трети XIX века) // Вестник Ленингр. ун-та. Сер. экономики, философии и права. 1969. № 5. Вып. 1. С. 97–106.
13. **Иванов Д. В.** Психологическая мысль в России начала XIX века. А.П. Куницын // Системная психология и социология. 2016. № 2 (18). С. 96–108.
14. **Иванов Д. В.** Психологическая мысль в России конца XVIII – начала XIX века. В. Ф. Малиновский // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 110–129.
15. **Каменский З. А. И.** Кант в русской философии начала 19 века // Вестник истории мировой культуры. 1960. № 1. С. 49–66.
16. **Каменский З. А.** О развитии диалектических идей в русской философии начала XIX века // Вопросы философии. 1964. № 8. С. 117–126.
17. **Каменский З. А.** Философские идеи русского Просвещения (деистическо-материалистическая школа): монография. М.: Мысль, 1971. 398 с.
18. **Кант И.** Собрание соч.: в 6 т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги. Т. И. Озейрмана. Т. 3: Критика чистого разума. М.: Мысль, 1964. 798 с.
19. **Карамзин Н. М.** Избранные сочинения: в 2 т. Т. 1. М.–Л.: Худ. лит., 1964. 812 с.
20. **Ключевский В. О.** Сочинения: в 9 т. / под ред. В. Л. Яника; послесл. и коммент. Р. А. Киреевой. Т. 9. М.: Мысль, 1990. 525, [1] с.
21. **Кондаков И. М.** Метафизика души в произведениях русских мыслителей XVIII–XIX вв. // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 89–96.
22. **Кошелева О. Е.** «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI–XVIII вв.). М.: Изд-во УРАО, 2000. 320 с.
23. **Кравец И. Н.** «Письма о критической философии» А. С. Лубкина // Вопросы философии. 1952. № 6. С. 151–154.
24. **Крыштоп Л. Э.** Учение о постулатах в философии Канта: автореф. ... дис. канд. философ. наук. М., 2013. 26 с.
25. **Лубкин А. С.** Письма о критической философии // Северный вестник. 1805. Ч. VIII (Август). С. 183–199.
26. **Лубкин А. С.** Письма о критической философии // Северный вестник. 1805. Ч. IX (Сентябрь). С. 300–315.
27. **[Лубкин А. С.]** Начертание логики. СПб.: В тип. Ф. Дрехслера, 1807. XVI, 293, [3] с.
28. **Лубкин А. С.** Начертание логики. М.: ЛКИ, 2019. 128 с.
29. **Марков Н. В.** Философское значение теоретического наследия Н.И. Лобачевского // Вопросы философии. 1956. № 2. С. 132–141.
30. **Марков Н. В.** Н. И. Лобачевский — великий русский ученый. М.: Знание, 1956. 56 с.
31. **Наследник рано встал и за уроки сел...** Как учили и учились в XVIII в.: сборник. М.: ЛомоносовЪ, 2015. 224 с.
32. **Платон.** Сочинения: в 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1970. 611 с.
33. **Поэты-радищевцы:** сборник / вст. ст., подгот. текста и прим. В. Н. Орлова. Л.: Советский писатель, 1961. 428 с.
34. **Психологическая мысль России: век Просвещения:** монография / отв. ред. В. А. Кольцова. СПб.: Алетейя, 2001. 376 с.
35. **Пушкин А. С.** Собрание соч.: в 10 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1974. 744 с.
36. **Радищев А. Н.** Избранные сочинения / вступ. ст. Г. П. Макогоненко. М.–Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1949. LXIII, 856 с.
37. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.

38. Русские просветители (от Радищева до декабристов): в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1966. 480 с.
39. **Рыбников Н. А.** Психология как предмет преподавания (в высшей дореволюционной школе) // Советская педагогика. 1943. № 4. С. 42–49.
40. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. издат, 2004. 240 с.
41. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
42. **Сахаров А. М., Муравьев А. В.** Очерки русской культуры IX–XVII. М.: Упедгиз, 1962. 348 с.
43. **Смирнов А. А.** Развитие и современное состояние психологической науки в СССР: монография. М.: Педагогика, 1975. 352 с.
44. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках: монография. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.
45. **Старшинов Н. И.** Организационно-педагогическая деятельность Н.И. Лобачевского: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2001. 229 с.
46. **Субботина Л. Ю.** Развитие предмета и метода психологии способностей (в отечественной науке с XVIII по XX век): автореф. ... дис. канд. психол. Л., 1986. 21 с.
47. **Тузов Л. Л.** Из истории философской мысли в Казанском университете. Полемика А.С. Лубкина против кантовской философии // Уч. зап. Казан. ун-та. 1956. Т. 116. Кн. 5. С. 268–272.
48. **Шпет Г. Г.** Очерк развития русской философии. I / [отв. ред.-сост., коммент., археограф. работа Т. Г. Щедрина]. М.: РОССПЭН, 2008. 592 с.
49. Энциклопедический словарь: в 86 т. / изд.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. Т. 18. СПб.: Семеновская типо-литография (И. А. Ефрона), 1896. 480 с.
50. **Якунин В. А.** История психологии. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2001. 379 с.
51. **Ярошевский М. Г.** История психологии: монография. 3-е изд., перераб. М.: Мысль, 1985. 575 с.

#### References

1. **Ananiev B. G.** Russian scientific psychology and its role in the world psychological science // Soviet pedagogy. 1945. № 3. P. 47–56.
2. **Ananiev B. G.** Essays on the history of Russian psychology of the XVIII and XIX centuries: monograph. Moscow: OGIZ, 1947. 168 p.
3. **Artemyeva T. V.** The history of metaphysics in Russia of the XVIII century: monograph. Saint-Petersburg: Aletheia, 1996. 320 p.
4. **Berkovich E. L.** Essays on the history of psychology in Russia in the XVIII and the first half of the XIX century.: PhD thesis ... Cand. sci. (Pedagogics). Chkalov, 1939. 280 p.
5. **Boyko V. A.** Kant and Russian philosophical culture, XVIII – the first quarter of the XIX century.: PhD thesis. ... Cand. sci. (Culturology). Novosibirsk, 1998. 191 p.
6. **World History:** 10 tons. / ed. by N. A. Smirnova. T. 6. Moscow: Publishing House of Socio-Economic Literature, 1959. 830 p.
7. **Vulfovich A. M.** Critical bio-bibliographic review of Russian psychological literature of the first half of the XIX century: PhD thesis ... Cand. sci. (Pedagogics) Leningrad, 1945. 821 p.
8. **Grech N. I.** Notes about my life. Saint-Petersburg: ed. by A. S. Suvorin, 1886. 504, XLVII, 26 p.
9. **Dessuar M.** Sketch of the history of psychology: trans. from German: monograph. Moscow: AST; Minsk: Harvest, 2002. 256 p.
10. **Zagoskin N. P.** The history of the Imperial Kazan University in the first hundred years of its existence. 1804–1904. Vol. 1. Introduction and part one (1804–1814): monograph. Kazan: Tipo-litogr. Imp. Kazan University, 1902. XLV, 567, XIX, IV, [1] p.
11. **Zaripov M. M.** Philosophical and sociological thought at the University of Kazan (10–60-s. XIX c.): PhD thesis ... Cand. sci. (Philosophy). Moscow, 1991. 21 p.
12. **Zverev V. M.** Philosophy in Russia before and after the “trial” of professors at St. Petersburg University (on the problem of the general pattern of the spiritual life of Russian society in the first third of the 19th century) // Vestnik of Leningrad university. Series of economics, philosophy and law. 1969. № 5. Vol. 1. P. 97–106.
13. **Ivanov D. V.** Psychological thought in Russia at the beginning of the XIX century. A. P. Kunitsyn // Systems Psychology and Sociology. 2016. № 2 (18). P. 96–108.

14. **Ivanov D. V.** Psychological thought in Russia of the late XVIII – early XIX century. V. F. Malinovsky // *Systems Psychology and Sociology*. 2018. № 3 (27). P. 110–129.
15. **Kamensky Z. A.** I. Kant in Russian philosophy of the early 19th century // *Bulletin of the history of world culture*. 1960. № 1. P. 49–66.
16. **Kamensky Z. A.** On the development of dialectical ideas in Russian philosophy of the beginning of the XIX century // *Problems of philosophy*. 1964. № 8. P. 117–126.
17. **Kamensky Z. A.** Philosophical ideas of the Russian Enlightenment (deistichesko-materialistic school): monograph. Moscow: Mysl, 1971. 398 p.
18. **Kant I.** Collection of works: in 6 vol. / ed. by V. F. Asmus, A. V. Hulygi T. I. Ozeirman. Vol. 3: Criticism of pure reason Moscow: Mysl, 1964. 798 p.
19. **Karamzin N. M.** Selected works: in 2 vol. Vol. 1. Moscow – Leningrad.: Hood. Lit., 1964. 812 p.
20. **Klyuchevsky V. O.** Works: in 9 vol. / ed. by V. L. Janika; afterglow and comments by R. A. Kireyeva. Vol. 9. Moscow: Mysl, 1990. 525, [1] p.
21. **Kondakov I. M.** Metaphysics of the soul in the works of Russian thinkers of the XVIII–XIX centuries // *Psychological journal*. 1999. Vol. 20. No. 6. P. 89–96.
22. **Kosheleva O. E.** “His childhood” in ancient Russia and in Russia of the Enlightenment (XVI–XVIII centuries). Moscow: Publishing house URAO, 2000. 320 p.
23. **Kravets I. N.** “Letters on critical philosophy” A. S. Lubkin // *Problems of philosophy*. 1952. № 6. P. 151–154.
24. **Kryshchop L. E.** The doctrine of the postulates in the philosophy of Kant: PhD thesis. ... Cand. sci. (Philosophy). Moscow, 2013. 26 p.
25. **Lubkin A. S.** Letters on critical philosophy // *Severni Vestnik*. 1805. Part VIII (August). P. 183–199.
26. **Lubkin A. S.** Letters on critical philosophy // *Severni Vestnik*. 1805. Part IX (September). P. 300–315.
27. **[Lubkin A. S.]** Outline of Logic. Saint Peterberg: In the Printing house of F. Drechsler, 1807. XVI, 293, [3] p.
28. **Lubkin A. S.** The Inscription of logic. Moscow: LKE, 2019. 128 p.
29. **Markov N. V.** The philosophical significance of the theoretical heritage of N. I. Lobachevsky // *Problems of philosophy*. 1956. № 2. P. 132–141.
30. **Markov N. V.** N. I. Lobachevsky — the great Russian scientist. Moscow: Znanie, 1956. 56 p.
31. The heir got up early and sat down for the lessons... How they learned and studied in the XVIII century: a collection Moscow: Lomonosov, 2015. 224 p.
32. **Plato.** Works: in 3 vol. Vol. 2. Moscow: Mysl, 1970. 611 p.
33. **Poets — Radichevists: a collection / an introd. article, the preparation of the text and refer.** by V. N. Orlova. Leningrad: Soviet writer, 1961. 428 p.
34. **Psychological thought of Russia: the Age of Enlightenment: a monograph / ed. by V. A. Koltsova.** Saint-Petersburg: Aletheia, 2001. 376 p.
35. **Pushkin A. S.** The Collection of works: in 10 vol. Vol. 1. Moscow: Art. Lit., 1974. 744 p.
36. **Radishchev A. N.** Selected works / introd. art. by G. P. Makogonenko. Moscow – Leningrad: State Publishing house of art lit., 1949. LXIII, 856 p.
37. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The history of psychology from system positions // *Systems psychology and sociology*. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
38. **Russian Enlighteners (from Radishchev to Decembrists): in 2 vol. Vol. 2.** Moscow: Mysl, 1966. 480 p.
39. **Rybnikov N. A.** Psychology as the subject of teaching (in the higher pre-revolutionary school) // *Soviet pedagogy*. 1943. № 4. P. 42–49.
40. **Ryzhov B. N.** The history of psychological thought. Ways and patterns. Moscow: Military Publishing house, 2004. 240 p.
41. **Ryzhov B. N.** System psychology: monograph. 2nd ed. Moscow: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
42. **Sakharov A. M., Muravyov A. V.** Sketches of Russian culture IX–XVII. Moscow: Uchpedgiz, 1962. 348 p.
43. **Smirnov A. A.** The development and current state of psychological science in the USSR: monograph. Moscow: Pedagogy, 1975. 352 p.
44. **Sokolov M. V.** Essays on the history of psychological attitudes in Russia in the XI–XVIII centuries: monograph. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1963. 420 p.

45. **Starshinov N. I.** Organizational and pedagogical activity of N. I. Lobachevsky: PhD thesis ... cand. sci. (Pedagogics) Kazan, 2001. 229 p.
46. **Subbotina L. Yu.** The development of the subject and method of psychology abilities (in domestic science from the XVIII to XX century): PhD thesis ... cand. sci. (Psychology). Leningrad, 1986. 21 p.
47. **Tuzov L. L.** From the history of philosophical thought at the University of Kazan. Debates of A. S. Lubkin against Kantian philosophy // Scientific notes of Kazan university. 1956. Vol. 116. Book 5. P. 268–272.
48. **Shpet G. G.** An Essay of the development of Russian philosophy. I / [Ed. made, commented., archeograf. by T. G. Shchedrin]. Moscow: ROSSPEN, 2008. 592 p.
49. Encyclopedic dictionary: 86 vol. Vol. 18 / ed.: FA. Brockhaus, I. A. Efron. Saint-Petersburg: Semenovskaya Tipolithography (I.A. Efron), 1896. 480 p.
50. **Yakunin V. A.** History of psychology. Saint-Petersburg: Publishing house of Mikhailov V. A., 2001. 379 p.
51. **Yaroshevsky M. G.** History of psychology: monograph. 3rd ed., revised. Moscow: Mysl, 1985. 575 p.

УДК 316

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.09

## ОСНОВНЫЕ ВЕКТОРЫ РЕЛИГИОЗНОЙ ТРАНСГРЕССИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ ПРИКАСПИЯ И ЮГА РОССИИ<sup>1</sup>

**А. П. Романова,**  
АГУ, Астрахань,  
*aromanova\_mail@mail.ru,*

**М. М. Бичарова,**  
КИМРТ, Астрахань,  
*valkirija@inbox.ru,*

**В. С. Дрягалов,**  
АГУ, Астрахань,  
*helios82@yandex.ru*

В последние десятилетия исследования идентичности становятся все более актуальными в зарубежной и отечественной науке. Многие исследователи отмечают многообразие и сложность взаимосуществования и взаимодействия идентичностей, их текучесть и способность к трансформации. В рамках изучения основных векторов религиозной трансгрессии, характерных для Юга России и Прикаспия, авторским коллективом был проведен анализ уровня информированности студенческой молодежи о религиозных переходах и степени возможного влияния данных процессов не только на трансформацию религиозной идентичности молодых людей, проживающих на указанной территории, но и на конфессиональный ландшафт в целом. Под трансгрессией религиозной идентичности понимается изменение, выход за пределы традиционных для данного индивида конфессиональных норм, вероисповедания и отношения к сакральному. В качестве основного использовался комплекс социологических количественных методов: анкетирование, анализ одномерных и двумерных распределений, группировка данных и т. д., дополненный данными фокус-групповых исследований.

В ходе исследования выявлено увеличение количества респондентов, информированных о фактах религиозной трансгрессии. Это связано с увеличением самих фактов перехода и того, что сама проблема трансгрессии не является табуированной. Отмечается уменьшение процента отрицательно настроенных по отношению к смене веры и переходам из состояния веры к индифферентизму и атеизму, что может быть связано с уменьшением уровня религиозности среди опрошенных респондентов — представителей молодежи. Выявлены определенная осведомленность о наличии виртуальных религиозных культов и зарождающийся интерес к ним, особенно со стороны наиболее активных представителей цифровой культуры (Digital culture).

*Ключевые слова:* религия; религиозная идентичность; религиозная трансгрессия; молодежь; студенческая среда; Прикаспий; Юг России.

*Для цитаты:* Романова А. П., Бичарова М. М., Дрягалов В. С. Основные векторы религиозной трансгрессии в молодежной среде Прикаспия и Юга России // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 94–104. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.09

*Романова Анна Петровна,* доктор философских наук, профессор, директор Института исследований проблем Юга России и Прикаспия Астраханского государственного университета, Астрахань.

E-mail: *aromanova\_mail@mail.ru*

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-78-10064 «Трансформация механизмов формирования посттрансгрессионной модели религиозной идентичности в современном информационном пространстве».

**Бичарова Мария Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и английского языка Каспийского института морского и речного транспорта филиала Волжского государственного университета водного транспорта, Астрахань.

E-mail: valkirija@inbox.ru

**Дрягалов Вячеслав Сергеевич**, научный сотрудник лаборатории по исследованию социально-политической и культурной динамики региона Нижнего Поволжья и Прикаспия Астраханского государственного университета, Астрахань.

E-mail: helios82@yandex.ru

УДК 316

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.09

**MAJOR VECTORS OF RELIGIOUS TRANSGRESSION IN THE YOUTH ENVIRONMENT  
OF CASPIAN AND SOUTH RUSSIA<sup>2</sup>**

**A. P. Romanova**,  
ASU, Astrakhan,  
aromanova\_mail@mail.ru,

**M. M. Bicharova**,  
CIMRT, Astrakhan,  
valkirija@inbox.ru,

**V. S. Dryagalov**,  
ASU, Astrakhan,  
helios82@yandex.ru

In recent decades, identity research has become increasingly relevant in foreign and domestic science. Many researchers note the diversity and complexity of the inter-existence and interaction of identities, their fluidity and ability to transform. As part of the study of the main vectors of religious transgression characteristic of the South of Russia and the Caspian Sea, the authors' team analyzed the level of awareness of student youth about religious transitions and the degree of possible influence of these processes not only on the transformation of the religious identity of young people living in these territories, but also on confessional landscape as a whole. The transgression of religious identity is understood as a change, going beyond the confessional norms, creeds and attitudes towards the sacral, which are traditional for an individual. A set of sociological quantitative methods was used as the main research methods: questioning, analysis of one-dimensional and two-dimensional distributions, grouping data, etc., supplemented with data from focus-group studies.

The study revealed an increase in the number of respondents who are informed about the facts of religious transgression. This is due, as the authors believe, to an increase in the facts of the transition itself, and the fact that the problem of transgression itself is not taboo. There is a decrease in the percentage of negative attitudes towards a change of faith and transitions from a state of faith to indifferentism and atheism, which may be associated with a decrease in the level of religiosity among the respondents who are young people. Revealed a certain awareness of the presence of virtual religious cults and the nascent interest in them, especially from the most active representatives of the digital culture (Digital culture).

*Keywords:* religion; religious identity; religious transgression; youth; student environment; Caspian Sea; South Russia.

*For citation:* Romanova A. P., Bicharova M. M., Dryagalov V. S. Major vectors of religious transgression in the youth environment of Caspian and South Russia // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 94–104. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.09

*Romanova Anna Petrovna*, doctor of philosophy sciences, professor, director of the Institute of Southern Russia & Northern Caspian Region Issues Research at the Astrakhan State University, Astrakhan, Russia.

E-mail: aromanova\_mail@mail.ru,

---

<sup>2</sup> The work was supported by RGNF, project № 18-78-10064 «Transformation of mechanisms of formation of posttransgression model of religious identity in the modern information space».

*Bicharova Mariya Mikhaylovna*, PhD in Philology, docent at the Department of the humanities and English language at the Caspian Institute for Maritime and River Transport, Astrakhan, Russia.

E-mail: valkirija@inbox.ru

*Dryagalov Vyacheslav Sergeevich*, a scientific member (researcher) at the Laboratory of socio-political and cultural dynamics research of Nizhny Povolzhye and Caspian at the Astrakhan State University, Astrakhan, Russia.

E-mail: helios82@yandex.ru

## Введение

В последние десятилетия исследования идентичности становятся все более актуальными в зарубежной и отечественной науке. Это сопряжено со многими факторами и прежде всего с тем, что в последнее время традиционные паттерны культурной жизни изменяются под воздействием глобализационных процессов и вступления в эру цифровой культуры. В эпоху глобализации тенденция формирования некой универсальной нивелированной идентичности уравновешивается процессами глокализации, направленными на сохранение культурных особенностей регионов. Многообразие и сложность взаимосуществования и взаимодействия идентичностей, их текучесть и способность к трансформации отмечаются многими исследователями. Некоторые из них считают, что только формирование общечеловеческой идентичности в сочетании с местными культурными особенностями способно сохранить существующую цивилизацию [18].

В связи с вышеозначенными процессами особый интерес вызывает и религиозная идентичность, ее место в культурных процессах разных стран и разных групп населения, в том числе возрастных [13; 16; 19; 21], ее влияние на различные формы поведения [10]. Особое место в этих исследованиях занимает процесс трансформации религиозной идентичности [17]. В данном исследовании будет использован термин «трансгрессия» в силу того, что исследовались не изменения религиозного ландшафта в целом, как это было сделано американскими коллегами, а процессы, связанные с отношением к данным изменениям в молодежной среде поликультурного региона. Тем более что термин «трансгрессия» достаточно широко используется в современной социогуманитарной науке. Он введен в активный

научный оборот и теоретически осмыслен в философии постмодерна Ж. Батая, М. Фуко, М. Бланшо, Ж. Деррида и др. Несмотря на то что эта категория преимущественно используется в эпистемологических рассуждениях как дискурсивная, у нее есть общефилософский, метафизический смысл. Трансгрессию классики постмодернизма определяли как «выход за пределы», пересечение определенных границ, «опыт-предел», открывающий новые горизонты, «представленные после осуществления всех возможных возможностей, которые низвергают все предыдущие и тихо их устраняют» [14: с. 67]. Это «край возможного», «жгучий опыт», который «не придает значения установленным извне границам» [11]. «Это жест, который обращен на предел. Предел и трансгрессия обвязаны друг другу плотностью своего бытия» [15: с. 577]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в изначальном варианте в основе понятия трансгрессии лежит идея выхода за пределы, границы, нормы, общепринятые в том или ином обществе.

В статье не рассматривается фундаментальное философское понимание трансгрессии как выхода за пределы своей, животной биологической природы [3], а рассматривается социальный аспект этого феномена как процесса нарушения традиционных норм. Это отказ подчиняться любым заданным условиям, который формирует особый способ отношения к действительности как к возможности и необходимости нарушения границ. Наличие границ дозволенного предполагает ее нарушение, но это далеко не всегда чисто деструктивный акт. Часто это является позитивным расширением границ как социума, так и возможностей индивида. Причем одной из фундаментальных особенностей постмодернистской трактовки трансгрессии считается выход за пределы профанного и доступ



к сфере сакрального. В данном случае это имеет непосредственное отношение и к трансформации религиозной идентичности под влиянием трансгрессионных процессов, которая происходит при переходе индивида из одной религии в другую, как традиционную, так и нетрадиционную, или смене религиозных воззрений на атеистические. И в первом, и втором случаях как раз и наблюдаются процессы, характеризующиеся выходом за пределы привычных норм.

### Постановка проблемы

Молодежная студенческая среда всегда была наиболее прогрессивной и одновременно подверженной всевозможным мировоззренческим влияниям. Она наиболее неустойчива, поскольку находится в стадии формирования и постоянных изменений. Лабильность, гибкость, восприимчивость молодежи обусловлен также и социальной нестабильностью постсоветского общества [2]. Формирование постсоветской молодежи происходило под влиянием традиционных общечеловеческих ценностей, таких как семья, любовь и здоровье, которые постепенно вытеснили коммунистические идеалы. Значительное воздействие на нее начинает оказывать и религиозная сфера. Современная студенческая среда сформирована уже полностью постсоветским пространством, с одной стороны, свободным от идеологического диктата и насильственной атеизации, но подверженный активному влиянию цифровой культуры. Представители современного поколения российской молодежи в большинстве своем являются активными пользователями Всемирной сети, что, естественно, не может не отражаться на особенностях формирования их ценностной картины мира, форме и стиля общения, восприятию, получении и усвоении информации. У любого современного пользователя электронных средств информации появляется возможность находиться как бы в двух мирах. Один мир — это его физическое существование, где все обыденно: повседневные дела, традиционные ценности и конвенциональные нормы. Другой мир — виртуальный. В нем нет ограничений и запретов. Можно насла-

ждаться свободой, прикрываясь вымышленным именем (ником), создавать сообщества и включаться в группы единомышленников, получать понимание, поддержку и электронные знаки внимания (лайки). Именно поэтому для современного молодого поколения характерно активное создание и продвижение своего цифрового профиля (не всегда являющегося точной копией отражения реальности) в социальных сетях, что является довольно времязатратным процессом и может приводить к добровольной изоляции и отказу от физического общения с друзьями, родителями и обществом в целом, т. е. снижению социальной активности в реальном мире. Именно подверженность малоизученным формам виртуальной социальной активности позволяет относить современную молодежь к представителям новой цифровой культуры и ставит перед исследователями множество новых задач, одной из которых является проблема изучения у молодежи формирования идентичности как таковой и религиозной в частности. Поскольку молодежная среда наиболее неустойчива, в силу того что находится в стадии формирования и постоянных изменений, становление идентичности молодежи связано с различными трансгрессивными процессами, что продиктовано юношеским нигилизмом в силу отсутствия жизненного и социального опыта, а также стремлением отличаться от других, даже если подобное поведение является девиантным и противоречит общественным нормам и ценностям. Это приводит к тому, что молодежь всегда стремится выйти за пределы установленных норм, нарушить их, тем самым создавая новые собственные границы. Именно поэтому, по мнению авторов статьи, религиозная трансгрессия, дающая возможность поменять статус виртуального профиля, сменив религию в реальном мире (особенно в случаях выбора ее альтернативных нетрадиционных версий), или перейти в состояние полного отрицания религии и присоединиться к целому сонму виртуальных единомышленников, начинает восприниматься современным поколением как всего лишь один из способов нарушить установленные общественные традиции и границы и тем самым заявить о своей уникальности,

как в реальном мире, так и виртуальном пространстве. Проблема заключается в том, что активные пользователи виртуальных сетей, совершившие религиозный переход, начинают размывать границы, установленные религиями в реальном мире, и формировать новый образ виртуальной религиозности, имеющей мало общего с каноническими требованиями, предъявляемыми к этому понятию ведущими мировыми религиями.

Авторами проекта была выдвинута гипотеза, что поскольку подобные переходы становятся активно обсуждаемым событием в социальных сетях, то современные молодые люди, являясь представителями цифровой культуры, должны быть не только неплохо информированы о случаях религиозной трансгрессии, но и иметь некое сформированное мнение о данном социальном феномене. В связи с этим авторами статьи была поставлена задача проанализировать уровень информированности студенческой молодежи о случаях религиозной трансгрессии и определить векторы религиозной трансгрессии, характерные для поликультурного региона Юга России.

В данном исследовании конкретизируем постмодернистское понимание трансгрессии и расширяем нашу трактовку религиозной трансгрессии, в том числе и по отношению к нашим более ранним исследованиям [20]. Под религиозной трансгрессией понимается не только переход от профанности к сакральности или смена вероисповеданий, но и потеря веры, а также приобретение ее, и переход к новым формам религиозности в цифровом пространстве. Под религиозной трансгрессией будет пониматься процесс изменения религиозной идентичности любого вектора направленности, поскольку это всегда выход за имеющиеся пределы.

Для проведения анализа были определены следующие направления религиозной трансгрессии:

- a) смена нерелигиозной (светской) идентичности на религиозную;
- b) переход от религиозности к неверию и атеизму;
- c) смена вероисповедания (представлено в табличном варианте);

d) использование виртуальных религиозных форм.

Исследовательской группой были проведены социологические исследования в 2015 и 2019 гг. Совокупная выборка первого исследования представлена 433 респондентами, второго — 531 респондентом. Исследование 2015 г. охватывало только студентов Астраханского государственного университета. В 2019 г. анкетирование было дополнено онлайн-опросом, что позволило в дополнение к Астраханской области охватить еще и регион российского Прикаспия, объединенных под общим названием «Кавказ» респондентов из Дагестана, Ингушетии, Чечни, а также студенческую молодежь Калмыкии, Ростовской, Волгоградской областей и Крыма.

Постановка проблемы приводит к следующим исследовательским вопросам: существует определенная динамика трансгрессии религиозных процессов и данное исследование поможет выяснить, как, каким образом и в какую сторону изменяются эти процессы. То, что шаг между исследованиями был около пяти лет, дает возможность говорить о разнице поколений между респондентами первого и второго опросов. В последнем случае это поколение постсоветского пространства, полностью сформированное цифровой культурой и доступными гаджетами. Оно выросло в среде устойчивого на государственном уровне влияния религии на повседневную жизнь. Следовательно, один из рабочих вопросов был сформулирован так: каким образом новые социально-культурные и цифровые реалии влияют на уровень религиозности молодежи, на интенсификацию трансгрессивных процессов в сфере религиозной идентичности? Меняются ли количественно и качественно потоки вероисповедных переходов и отношение к ним молодежи? Еще одним важным исследовательским вопросом является следующий: насколько поколение Диджитал информировано именно о религиозном контенте в сетях и как оно относится к новым виртуальным формам религиозных культов?

Основной целью исследования является изучение механизмов формирования религиозной идентичности и векторов динамики ее трансформации под влиянием религиозной

трансгрессии в студенческой среде молодежи Юга России и Прикаспия.

В соответствии с поставленной целью решались следующие исследовательские задачи:

- определить уровень религиозности студенческой молодежи Прикаспия;
- проанализировать отношение к фактам религиозной трансгрессии среди студенческой молодежи территории Прикаспия;
- рассмотреть уровень информированности респондентов о формировании религиозного контента в виртуальном пространстве.

### Методы и подходы

Основные методы исследования преимущественно носят социологический характер — сбор и анализ эмпирических данных исследования: анкетирование, анализ одномерных и двумерных распределений, группировка данных, сравнительный анализ, анализ мер центральной тенденции, корреляционный анализ, дисперсионный анализ, *t*-тесты. Математический анализ данных проводился с помощью профессиональной компьютерной программы, предназначенной для статистической обработки данных: IBM SPSS Statistics 21.0.

Исследование проводилось в три этапа:

- разработка дизайна исследования, выборки, инструментария;
- проведение полевых работ для сбора первичной информации;
- анализ первичной информации, написание аналитического отчета.

Единицами выборочной совокупности явились студенты, магистранты и аспиранты вузов Астраханской, Ростовской, Волгоградской областей, республик Дагестан, Ингушетия, Чечня, а также Крымской автономной республики.

Была применена доступная гнездовая выборка. Объем выборочной совокупности количественного исследования в 2015 г. составил 433 респондента, а в 2019 — 531 респондент.

### Результаты

Был проведен сравнительный анализ результатов исследования 2015 и 2019 гг.

для отслеживания изменений в уровне религиозности студенческой молодежи, изменения конфессиональной структуры студенческого населения региона, а также для исследования уровня информированности о фактах религиозной трансгрессии и отношению к переходам из одной вероисповедной системы в другую.

Для понимания исходной картины проведен анализ уровня религиозности студентов. Он превысил пороговый уровень в 50 %. В 2015 г. уровень религиозности молодых астраханцев был 65,3 %, а в 2019 — 54,5 %, т. е. происходит снижение религиозности практически на 10 % в связи с фактором неопределенности, поскольку большое количество студентов не определились с выбором. Результаты фокус-групп, полученные в процессе исследования, подтвердили результаты анкетирования. Участники озвучили мнение, что религия в последнее время стала слишком активна и начинает вмешиваться в светскую жизнь людей, что, по их мнению, является раздражающим фактором. Информанты считают, что молодежь менее религиозна, чем старшее поколение. Возможно, что большая индифферентность молодежи связана с усилением информационных потоков и недостаточной гибкостью отечественных религиозных институтов и их неспособностью подстроиться под изменяющееся виртуальное пространство для привлечения молодых адептов. Если учитывать региональный фактор, то уровень религиозности на Кавказе значительно выше, чем в поликультурной Астраханской области — 80,8 %. Если Кавказ подавляюще мусульманский — 84,6 %, то в поликультурной Астрахани 41,3 % отнесли себя к христианам, 29,1 % — к мусульманам, 0,5 % — к буддистам.

Для выяснения специфики трансгрессивных процессов необходимо было уточнить особенности понимания религиозности опрашиваемой молодежью. Для этого респондентам был задан вопрос: «Что для вас, прежде всего, означает быть религиозным человеком?», с заданной шкалой ответов и свободным вариантом. В целом результаты распределились следующим образом (см. табл. 1): вариант «Соблюдать человеческие и морально-этические нормы» отметили 66 % респондентов (351 чел.),

**Что для вас, прежде всего, означает быть религиозным человеком? (%)**  
(многовариантный вопрос)

Вариант ответа		Астраханская область	Кавказ
1	Соблюдать человеческие и морально-этические нормы	38,6	33,7
2	Твердо придерживаться норм и правил Священного Писания (Коран, Библия, Тора и др.)	20,3	4,7
3	Молиться и посещать религиозные места (мечети, церкви, храмы, хурулы, синагоги и пр.)	20,8	2,2
4	Ощущать себя представителем той или иной религиозной группы	13,2	1,6
5	Носить религиозную одежду	3,0	0,5
6	Затрудняюсь ответить	4,2	0,3
Итого:		100	100

38 % (202 чел.) — «Твердо придерживаться норм и правил Священного Писания (Коран, Библия, Тора и др.)», 36,1 % опрошенных (192 чел.) считают, что быть религиозным человеком — это прежде всего «Молиться и посещать религиозные места (мечети, церкви, храмы, хурулы, синагоги и пр.)».

Интересным являлся ответ «Ощущать себя представителем той или иной религиозной группы», который выбрали всего 22,4 % респондентов (119 чел.). Можно предположить, что религия и религиозные институты оказывают относительно слабое влияние на студенческую молодежь при формировании коллективной религиозной идентичности и носят зачастую формальный характер. Подобное предположение высказывали исследователи из Адыгеи [4]. В 2016 г. ими было проведено похожее социологическое исследование среди студенческой молодежи Республики Адыгея (580 респондентов). Данные исследования позволили им сделать вывод о том, что «влияние религии на студенческую молодежь, несмотря на выраженные тенденции повышения религиозности среди ее отдельной части, также нельзя назвать определяющим в повседневной жизни студентов, в их ценностном поле. Это влияние чаще всего носит формальный характер и ассоциировано с традиционными этническими стереотипами» [4: с. 151]. При ответе на данный вопрос 5,1 % респондентов (27 чел.) отметили также вариант «Носить религиозную одежду», 7,1 % опрошенных (38 чел.) затруднились ответить на данный вопрос. Помимо предложенных иссле-

дователями ответов, некоторые респонденты в графу «Другое» вписали такие варианты как: «Знать, что в трудную минуту тебе поможет Бог», «Не нарушать духовные законы», «Верить в то, чего нет», «Верить в Бога», «Просто верить», «Являть своей жизнью и поступками то, во что веришь», «Вера в Бога внутри себя».

Интересным получается региональный расклад. Влияние религиозных норм и институтов в поликультурной Астрахани оказывается гораздо выше, нежели на Кавказе, где ислам является доминирующей религией.

Сравнительный анализ исследований показал, что факты религиозной трансгрессии известны более чем половине опрошенных студентов, причем наблюдается повышение уровня их информированности от 53,3 % в 2015 г. до 67,9 % в 2019 г. Необходимо учитывать, что в 2015 г. под религиозной трансгрессией рассматривалась преимущественно смена вероисповедания. Можно предположить, что это связано с особенностями поликонфессиональной среды, изменениями в системе ценностей молодежи, влиянием виртуальной сети, повышением общего уровня знаний о религиозных системах и пр. Исследователи не затрагивали изучение источников информированности о подобных фактах перехода и его причинах. Однако на Кавказе, в более моноконфессиональной среде, уровень информированности был тоже практически столь же высок — 61,5 %.

Доминирующей трансгрессией продолжает оставаться переход из христианства в ислам: 70,4 % — в 2015 г. и 66,2 % — в 2019 г. Затем

идет переход из ислама в христианство, соответственно 27,7 % и 27,2 % (табл. 2).

Как следует из полученных результатов, в большинстве случаев информированность о различных направлениях трансгрессии или осталась на прежнем уровне, или увеличилась. Вторую позицию в таблице занимает атеистическая трансгрессия, т. е. разочарование молодежи в какой-либо религиозной системе.

В целом толерантность астраханского студенчества в 2015 г. по отношению к религиозной трансгрессии была достаточно высока. Причем лояльность была дифференцирована в зависимости от вектора трансгрессии.

В целом коэффициент лояльности — от 90 до 60 %.

Наиболее лояльное отношение к переходу из нетрадиционной религии в традиционную (термины «нетрадиционная» и «традиционная религия» респонденты понимали исходя из своих собственных представлений):

- 62,7 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 22,8 % — положительно;
- 10,3 % — отрицательно.

Следующим по лояльности является переход из традиционной религии в традиционную:

- 70,5 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 9,4 % — положительно;
- 15 % — отрицательно.

Затем — переход из той или иной религии к атеизму:

- 58,7 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 10,5 % — положительно;
- 28,1 % — отрицательно.

Наименее лояльно респонденты относятся к переходу из традиционной религии в нетрадиционную:

- 56,7 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 3,2 % — положительно;
- 36 % — отрицательно.

В 2019 г. уровень лояльности к этим процессам несколько повысился. Рассматривая отношение респондентов к различным типам направленности перехода, можно отметить, что большая часть участников исследования нейтрально относится к подобным явлениям.

Таблица 2

**Какой переход из одной системы вероисповедания в другую вам приходилось наблюдать? (%) (многовариантный вопрос)**

Вариант ответа*		% ответов респондентов	% от всех ответов (сумма = 100%)	2015 г. (%)
1	Из христианства в ислам	66,2	31,1	70,4
2	Из ислама в христианство	27,2	12,8	27,7
3	Из христианства в нетрадиционные религии	10,2	4,8	6,6
4	Из христианства в буддизм	11,3	5,3	2,8
5	Из ислама в буддизм	2,2	1,0	2,8
6	Из буддизма в христианство	3,0	1,4	2,3
7	Из буддизма в ислам	1,9	0,9	0,5
8	Из христианства в иудаизм	1,6	0,8	1,4
9	Из ислама в нетрадиционные религии	4,7	2,2	1,4
10	Из нетрадиционных религий в христианство	3,3	1,5	1,4
11	Из иудаизма в христианство	1,1	0,5	0,5
12	Из верующего в атеисты	52,5	24,6	-
13	Из атеиста в верующие	23,9	11,2	-
14	Не помню / затрудняюсь ответить	4,1	1,9	1,1

Примечание: \* — из числа сталкивавшихся с ситуацией перехода из одной системы вероисповедания в другую; \* — варианты «Из верующего в атеисты» и «Из атеиста в верующие» не применялись в исследовании 2015 г.

Наиболее лояльное отношение к переходу от состояния неверия к вере:

- 47,4 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 41,7 % — положительно;
- 5,5 % — отрицательно.

Следующим по лояльности является переход из нетрадиционной религии в традиционную:

- 54,7 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 31,3 % — положительно;
- 5,7 % — отрицательно.

Затем — переход из традиционной религии в нетрадиционную:

- 58,7 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 24,5 % — положительно;
- 8,1 % — отрицательно.

Переход из традиционной религии в традиционную вызывает меньше лояльности у респондентов:

- 57,9 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 13,9 % — положительно;
- 19,4 % — отрицательно.

Наименее лояльно респонденты относятся к переходу из той или иной религии к атеизму:

- 50,8 % респондентов относится к подобному переходу нейтрально;
- 22,3 % — положительно;
- 20,4 % — отрицательно.

Если в 2015 г. самый высокий уровень нелояльности был 36 %, то в 2019 г. он достигает только 20,4 %.

Данный процесс практически идентичен тому, что можно наблюдать на Кавказе и в Астраханской области.

Полученные данные подтвердил и сравнительный анализ фокус-групп. В сравнении с исследованием 2015 г. фокус-групповое исследование 2019 г. показало, что респонденты стали более информированными о фактах религиозного перехода, причем если в 2015 г. информантам были известны в большинстве своем переходы из традиционной религии в традиционную, то в 2019 г. были названы случаи перехода из традиционной в нетрадиционную, виртуальную, а также разочарование в религии и принятие атеистического миро-

воззрения. Не изменилось отношение к подобным переходам — нейтрально-положительное. Практически все респонденты считают, что изменение религии — это личный выбор каждого и зачастую является просто формальностью. Это говорит о подвижности мировоззрения молодежи, ее готовности к трансгрессивным процессам и изменению своей идентичности. Самое главное в трансгрессивных процессах, по мнению участников фокус-групп, это необходимость избежать крайних экстремистских форм, поэтому желательно, чтобы такие процессы совершались не в подростковом, а в более устойчивом возрасте.

Еще один вектор трансгрессии религиозной идентичности, который в России находится еще в стадии становления, — переход в виртуальную, цифровую форму религиозности. Эти исследования были проведены нами в 2019 г. Практически стопроцентно использующая виртуальное пространство студенческая аудитория на 69,1 % процента информирована о существовании интернет-ресурсов религиозного содержания. Информированы о существовании виртуальных религиозных культов 14,3 %. Используют интернет-ресурсы только 12 %, причем среди пользующихся этими ресурсами мусульман в два раза больше, нежели христиан (22,7 % – 10,5 %). Возможно, это связано с тем, что в исламе создана целая серия приложений ритуального характера, например определения направления на Мекку.

## Выводы

Итак, изначально предполагалось, что молодежь подвержена трансгрессивным процессам, связанным с трансформацией религиозной идентичности, что и было подтверждено данным исследованием. Анализ изменений статистических показателей за последние 5 лет, позволяет утверждать, что существует определенная динамика трансгрессивных процессов религиозной идентичности, характерных для молодежи Юга России.

Можно выделить несколько векторов религиозной трансгрессии. Первый вектор связан с влиянием религиозной трансгрессии на уменьшение уровня религиозности

и переходом из состояния веры к индифферентизму и атеизму. Как показывают исследования, молодежь Астраханской области стала менее религиозной. Второй вектор показывает динамику увеличения числа информированных о фактах религиозной трансгрессии. Можно предположить, что это связано с увеличением религиозных переходов и свободным обсуждением этой проблематики. Увеличилось и число тех, кто положительно или нейтрально относится к изменениям религиозной идентичности любой направленности. Единственное, что подвергается порицанию, — экстремистский

вектор трансгрессии. Еще одним вектором религиозной трансгрессии является появившийся среди молодежи интерес к религиозному контенту, правда, эти процессы находятся пока в зачаточной форме. Авторам статьи также удалось выяснить, что около 5 % опрошенных в 2019 г. показали неплохую осведомленность о наличии виртуальных религиозных культов. Данный вопрос требует более подробного изучения, поскольку в 2015 г. практически никто из респондентов не знал о наличии подобных виртуальных религиозных новообразований.

### Литература

1. **Бичарова М. М., Топчиев М. С.** Формирование семейных ценностей в условиях поликультурного региона // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 125–135.
2. **Головчин М. А., Мкоян Г. С.** Молодежь на постсоветском пространстве в условиях ценностной трансформации общества (на примере России и Армении) // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2018. Т. 11. № 3. С. 215–229. DOI: 10.15838/esc.2018.3.57.14
3. **Каштанова С. М.** Трансгрессия как социально-философское понятие: дис. ... канд. философ. наук. СПб., 2016. 203 с.
4. **Ляужева С. А., Жаде З. А.** Религиозная идентичность: некоторые подходы к осмыслению феномена // Научные труды КубГТУ. 2018. № 10. С. 146–154.
5. **Мако Т., Лебедева И. В., Бичарова М. М.** Миграция в Европе как системное явление современного общества // Системная психология и социология. 2018. № 2 (26). С. 82–96.
6. Российская молодежь. Социально-демографический портрет и система ценностей молодежи в контексте многонациональной основы российского государства: коллективная монография / под ред. С. В. Рязанцева, Т. К. Ростовской; Российская академия наук; Институт социально-политических исследований. М.: Перспектива, 2017. С. 101–119.
7. **Рычихина Э. Н.** Мониторинг социальной солидарности как основа предупреждения конфликтов в обществе // Особенности социальной солидарности в современном российском обществе: материалы межвузовской научно-практической конференции / отв. ред. А. В. Ткаченко. М., 2016. С. 48–55.
8. **Фролова Ю. С., Климов С. Н., Налетова Н. Ю., Нестеренко А. Ю.** Россия — фронтальный социум: Анализ динамики социокультурных изменений: монография. М.: МИИТ, 2016. 164 с.
9. **Фролова Ю. С., Налетова Н. Ю.** Специфика ценностных оснований современного российского общества // Проблемы безопасности российского общества. 2016. № 3–4. С. 56–62.
10. **Царькова Л. Д., Веракса-Винокуров Д. А., Рычихина Э. Н.** Толерантность как составляющая организационной культуры // Современные проблемы общества в контексте практической подготовки студентов: тезисы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции / сост. Е. С. Спирина. М.: Перо, 2017. С. 161–167.
11. **Bataille G.** L'Erotisme. Paris: Minuit, 1957. 306 p.
12. **Benjamin Daniel J., Choi James J., Fisher G.** Religious Identity and Economic Behavior // Review of Economics and Statistics. 2010. № 98 (4). P. 617–637. URL: [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00586](https://doi.org/10.1162/REST_a_00586).
13. **Bilalia R., Iqbal Y., Çelikb A. B.** The role of national identity, religious identity, and intergroup contact on social distance across multiple social divides in Turkey // International Journal of Intercultural Relations. 2018. № 65. P. 73–85. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.04.007>.
14. **Blanchot M.** L'Expérience-Limite // La Nouvelle Revue Française. 1962. № 118. P. 577–592.
15. **Foucault M.** Préface à la transgression // Critique. 1963. № 195–196. P. 571–769.
16. **Jones R. P., Cox D.** America's changing religious identity. Findings from the 2016 American values atlas. Washington D.C.: Public Religion Research Institute (PRRI), 2017. 45 p.
17. **Różycka-Tran J.** Love thy neighbor? The effects of religious in/out-group identity on social behavior // Personality and Individual Differences. 2017. 115, 7–12. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.009>.

18. **Som S. M.** Common identity as a step to civilization longevity // *Future*. 2019. № 106. P. 37–43. URL: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.08.002>.
19. **Thumma S.** Negotiating a religious identity: the case of the gay evangelical // *Sociology of Religion*. 1991. № 52 (4). P. 333–347. URL: <https://doi.org/10.2307/3710850>.
20. **Topchiev M. S., Dryagalov V. S., Yakushenkova O. S.** The problem of the Youth's religious identity formation in the frontier territories of the Northern Caspian Sea region: contemporary aspect // *Man In India*. 2016. № 96 (12). P. 5481–5502.
21. **Young-II Kim, W. Bradford W.** Religious identity, religious attendance, and parental control // *Review of Religious Research*. 2014. № 56 (4). P. 555–580. URL: <https://doi.org/10.1007/s13644-014-0167-0>.

#### References

1. **Bicharova M. M., Topchiev M. S.** Family values formation in polycultural region // *Systems Psychology and Sociology*. 2018. № 4 (28). P. 125–135.
2. **Golovchin M. A., Mkoyan G. S.** Youth in former soviet republics in conditions of value transformation of society (case study of Russia and Armenia) // *Economic and social changes: facts, trends, forecast*. 2018. Vol. 11. № 3. P. 215–229. DOI: 10.15838/esc.2018.3.57.14
3. **Kashtanova S. M.** Transgression as a socio-philosophical concept: PhD thesis ... PhD in Philosophy. Saint-Petersburg, 2016. 203 p.
4. **Lyasheva S. A., Zhade Z. A.** Religious identity: some approaches to the understanding of the phenomenon // *Scientific works of the Kuban State Technological University*. 2018. № 10. P. 146–154.
5. **Macho T., Lebedeva I. V., Bicharova M. M.** Migration in Europe as systemic phenomenon of the contemporary society // *Systems Psychology and Sociology*. 2018. № 2 (26). P. 82–96.
6. Russian youth. Socio-demographic profile and the value system of the youth in the context of Russian multinational State: Monography / ed. by S. V. Ryazantsev, T. K. Rostovskaya / RAS. The Institute of Socio-Political Researches. Moscow: Perspektiva, 2017. P. 101–119.
7. **Richikhina E. N.** Monitoring on social solidarity as the basis for conflict prevention in society // *Social solidarity characteristics in the modern Russian society: the proceedings of the conference* / ed. by A. V. Tkachenko 2016. P. 48–55.
8. **Frolova Yu. S., Klimov S. N., Naletova N. Yu., Nesterenko A. Yu.** Russia is a frontier society: analysis of the socio-cultural trends: monography. Moscow: MIIT, 2016. 164 p.
9. **Frolova Yu. S., Naletova N. Yu.** Specific value foundations of modern Russian society // *Security problems of the Russian society*. 2016. № 3–4. P. 56–62.
10. **Tsarkova L. D., Veraksa-Vinokurov D. A., Richikhina E. N.** Tolerance as the component of the organizational culture // *Modern problem facing the society in the context of practical training of students: messages of the II all-Russian student scientific conference* / E. S. Spirina. Moscow: Pero, 2017. P. 161–167.
11. **Bataille G.** *L'Erotisme*. Paris: Minuit, 1957. 306 p.
12. **Benjamin Daniel J., Choi James J., Fisher G.** Religious Identity and Economic Behavior // *Review of Economics and Statistics*. 2010. № 98 (4). P. 617–637. URL: [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00586](https://doi.org/10.1162/REST_a_00586).
13. **Bilalia R., Iqbala Y., Çelikb A. B.** The role of national identity, religious identity, and intergroup contact on social distance across multiple social divides in Turkey // *International Journal of Intercultural Relations*. 2018. № 65. P. 73–85. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.04.007>.
14. **Blanchot M.** *L'Expérience-Limite* // *La Nouvelle Revue Française*. 1962. № 118. P. 577–592.
15. **Foucault M.** Préface à la transgression // *Critique*. 1963. № 195–196. P. 571–769.
16. **Jones R. P., Cox D.** America's changings religious identity. Findings from the 2016 American values atlas. Washington D.C.: Public Religion Research Institute (PRRI), 2017. 45 p.
17. **Różycka-Tran J.** Love thy neighbor? The effects of religious in/out-group identity on social behavior // *Personality and Individual Differences*. 2017. 115, 7–12. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.009>.
18. **Som S. M.** Common identity as a step to civilization longevity // *Future*. 2019. № 106. P. 37–43. URL: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.08.002>.
19. **Thumma S.** Negotiating a religious identity: the case of the gay evangelical // *Sociology of Religion*. 1991. № 52 (4). P. 333–347. URL: <https://doi.org/10.2307/3710850>.
20. **Topchiev M. S., Dryagalov V. S., Yakushenkova O. S.** The problem of the Youth's religious identity formation in the frontier territories of the Northern Caspian Sea region: contemporary aspect // *Man In India*. 2016. № 96 (12). P. 5481–5502.
21. **Young-II Kim W., Bradford W.** Religious identity, religious attendance, and parental control // *Review of Religious Research*. 2014. № 56 (4). P. 555–580. URL: <https://doi.org/10.1007/s13644-014-0167-0>.



УДК 316.2

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.10

**СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ СОВРЕМЕННОСТИ И УГРОЗЫ ИДЕНТИЧНОСТИ:  
СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ П. БУРДЬЁ**

**О. А. Добрина**  
НГПУ, Новосибирск,  
*dobrina-o@mail.ru*

Цель статьи — обобщить, систематизировать и уточнить основные понятия концепции социального риска и угроз идентичности в научном творчестве французского философа и социолога П. Бурдьё. Отмечается вклад Бурдьё в разработку объединительного подхода, характерного для современной постнеклассической социологии. Анализируются понятия социального поля, габитуса и символического насилия. Социальное поле трактуется как динамичная система, включающая в себя позиции и диспозиции субъектов, наполненная силами, борьба которых кристаллизуется в социальные структуры. Габитус рассматривается как центральная системообразующая категория в теории Бурдьё. Он представляет собой систему ментальных оценивающих установок на определенные паттерны поведения, ее мотивационные структуры, инкорпорированные личностью во внешние и поведенческие характеристики. Габитус определяет границы выборов и жизненных стратегий. Символическое насилие представлено как форма власти, которая легитимизирует актуальное политическое соотношение сил и одновременно скрывает механизмы влияния на ментальные структуры.

Выявляются представления о социальных рисках и угрозах идентичности, имплицитно присутствующие в теории Бурдьё. Понятие социального поля включает в себя риски неравномерного распределения социальных ресурсов, диссонансы позиций и диспозиций социальных агентов, конкурирующие стратегии участников социального взаимодействия. Категория габитуса содержит представления о рисках рассогласованности прошлого опыта и актуальных задач современности, неравных социально-экономических условиях социализации, дисбалансированных различных социальных агентах. Символическое насилие детерминирует риски социальных конфликтов и протестных движений, социальной стагнации и ограничений социальной мобильности, снижение творческой активности социальных субъектов.

Подчеркивается высокий уровень перспективности теории Бурдьё для развития интегративной парадигмы современной социологии, расширения предметного поля мультидисциплинарных исследований и возможностей реализации политического идеала Бурдьё — эгалитарного и справедливого социального порядка.

*Ключевые слова:* социальное пространство; социальное поле; социальный агент; габитус; социальный капитал; символическая власть; символическое насилие.

*Для цитаты:* Добрина О. А. Социальные риски современности и угрозы идентичности: системный анализ концепции П. Бурдьё // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 105–116. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.10

*Добрина Ольга Александровна*, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *dobrina-o@mail.ru*

УДК 316.2

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.10

## SOCIAL RISKS OF MODERNITY AND THE THREATS TO IDENTITY: SYSTEMATIC ANALYSIS OF P. BOURDIEU'S CONCEPT

**O. A. Dobrina,**  
NSPU, Novosibirsk  
*dobrina-o@mail.ru*

This paper purposes to generalize, systematize and clarify the basic concepts of the theory of social risk and threats to identity in scientific creations of P. Bourdieu, French philosopher and sociologist. Bourdieu's contribution to development of the unifying approach characteristic of modern post-nonclassical sociology is noted. Concepts of the social field, a habitus and symbolical violence are analyzed. The social field is treated as the dynamic system including positions and dispositions of subjects, filled with forces which fight crystallizes in social structures. Habitus is considered as the central backbone category in Bourdieu's theory. It represents the system of the mental estimating installations on certain patterns of behavior, its structured and structuring motivational structures incorporated by the personality in external and behavioural characteristics. Habitus will define borders of choices and life strategy. Symbolical violence is presented as a form of the power legitimizing a relevant political ratio of forces and, at the same time, hiding mechanisms of influence on mental structures.

The ideas of social risks and threats to identity which implicitly are present at Bourdieu's theory come to light. The concept of the social field includes risks of uneven distribution of social resources, dissonances of positions and dispositions of social agents, the competing strategy of participants of a sotsialnogovzaimo-deystviye. The category of a habitus contains the ideas of risks of mismatch of past experience and relevant problems of the present, unequal social and economic conditions of a sotsiadization imbalanced various social agents. Symbolical violence determines risks of the social conflicts and protest movements, social stagnation and restrictions of social mobility, decrease in creative activity of social subjects.

High level of prospects of the theory of Bourdieu for development of an integrative paradigm of modern sociology, expansion of the subject field of multidisciplinary researches and opportunities of realization of a political ideal Bourdieu — an egalitarian and fair social order is emphasized.

*Keywords:* social space; social field; social agent; habitus; social capital; symbolical power; symbolical violence.

*For citation:* Dobrina O. A. Social risks of modernity and the threats to identity: systematic analysis of the concept of P. Bourdieu // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 105–116. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.10

*Dobrina Olga Aleksandrovna*, PhD in Sociology, associate professor at the Department of social psychology and victimology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *dobrina-o@mail.ru*

### Введение

В современной социологии отчетливо преобладает тенденция к построению объединительных парадигм, особенно в таком мультидисциплинарном предметном поле, как исследование социальных рисков и угроз идентичности. Призванные преодолеть, с одной стороны, статичность универсальных моделей классической социологии, с другой — фрагментарность и относительную герметичность макро- и микроконцепций

ее неклассического периода, современные постнеклассические теории объединительного типа стремятся удерживать в поле зрения одновременно и объективность функционирования социальных структур, и созидательную (а иногда и разрушительную) активность социальных агентов, а также осуществить поиск системообразующих связей между ними. В конце двадцатого и в начале нынешнего века подобные методологические подходы особенно ярко проявились в научных концепциях британского социолога Энтони Гидденса,

польского ученого Петра Штомпки, немецкого мыслителя Никласа Лумана и французского социального философа Пьера Бурдьё.

Статья представляет собой продолжение серии исследований социальных рисков и угроз идентичности, начатой анализом системообразующих связей и построением системы понятий, представленных в поздних сочинениях Э. Гидденса [3], и имеет своей целью рассмотреть концепции социального риска и угроз идентичности в научном творчестве П. Бурдьё. При рассмотрении общих методологических оснований построения теории структуризации Гидденса и структуралистического конструктивизма Бурдьё выявляется ряд общих концептуальных принципов: дихотомия объективного (структуры) и субъективного (активности человека) снимается в категориях социальных практик и социального действия, выявления его мотивов, интенций и социальных последствий. Современные исследователи [12] отмечают также концептуальную близость понятия рутинизации Гидденса и центральной категории теории Бурдьё — понятия габитуса, сходство их функций в поддержании безопасности привычного для субъекта жизненного мира. Думается, при более детальном рассмотрении обнаружатся параллели в трактовке ресурсов власти Гидденса и концепции символического капитала в поле политики у Бурдьё, а также другие созвучия.

Однако каждый из этих влиятельных социологов современности оставил в науке собственную оригинальную теорию современности и методологию социальной науки, которые соотносятся между собой не как альтернативные или конкурирующие, а, скорее, как взаимодополняющие.

Методологическая позиция Бурдьё, определяемая им как структуралистический конструктивизм, сформировалась под влиянием идей крупнейшего представителя классической социологии, основателя французской социологической школы Эмиля Дюркгейма; одного из основоположников современной лингвистики, швейцарского ученого Фердинанда де Соссюра; французских ученых: философа-неомарксиста Луи Альтюссера и философа, культуролога и историка Мишеля

Фуко (последние двое были его преподавателями). Постструктуралистские тенденции в его научном творчестве явно навеяны классиком структурной антропологии Клодом Леви-Строссом. Научная биография Бурдьё в области социологии началась с конкретных эмпирических исследований, что способствовало формированию солидной фактологической базы последующих теоретических изысканий, а также глубокому убеждению в неделимости эмпирической и теоретической социологии.

Концепция социальных рисков и угроз идентичности разрабатывается в теории Бурдьё через систему таких понятий, как категории социального пространства и социального поля; социального агента и габитуса; символической власти и символического насилия. Хотя большинство этих концепций имеют свои корни в истории социологии, Бурдьё разработал их, соединив в оригинальное системное целое, и это позволяет оценить его наследие как построение объединительной парадигмы, формирование которой начинает новый этап развития социологической мысли начала XXI века. Это породило широкий круг исследователей, продвигающих бурдьёзианскую парадигму в различных областях знания: в аспекте разработки концепции символической власти и символического капитала [1; 2; 11], в попытках применения ее для решения задач территориального [5; 8], институционального [2; 15–17; 19] и социетального [4; 13; 14; 18] уровней управления; в построении вертикальных (диакронических) векторов системы социологического знания [6; 7; 10; 21; 22]; в исследованиях флуктуаций общественного мнения [20] и стратификационных сдвигов современного общества [23], в поисках методологических оснований комплексных мультидисциплинарных исследований [24]. Идеи Бурдьё изменили различные дисциплины и подполя науки, его концепции прочно укоренились в современном исследовательском дискурсе, а исследования этого ученого породили совершенно новые области и объекты изучения в современном гуманитарном знании.

Системообразующими концептами в теории и исследовательской практике Бурдьё являются категории социального пространства

и социального поля; социального агента и габитуса; символической власти и символического насилия. Ниже они будут рассмотрены в ракурсе исследования социальных рисков и угроз идентичности.

### Социальное пространство и социальное поле

Понимание категории социального пространства в интерпретации Бурдьё отличают такие аспекты, как взаимодействие, взаимовлияние и взаимопроникновение физического и символического; наполненность его (социального пространства) силами, порождающими его активное и спонтанное изменение. Оно внутренне структурировано и способно конструировать не только позиции, но и диспозиции (предрасположенности к определенным ситуациям) социальных субъектов.

В работах «Социология социального пространства» (2005)<sup>1</sup> и «Социальное пространство: поля и практики» (2007)<sup>2</sup> Бурдьё определяет социальное пространство не как данность, а как заданность, как своеобразную систему координат, внутри которой функционируют социальные субъекты: индивиды, группы и организации. Все они подвергаются воздействию своего рода силового поля, понимаемого как распределение условий, способствующих или препятствующих социальной деятельности субъектов. При этом данное поле не только определяет позиции, но и формирует диспозиции действующих субъектов.

Социальное пространство определяет также дистанции между субъектами взаимодействия, при этом активно взаимодействуют и переплетаются друг с другом пространства — физическое (предметное) и символическое. Близость агентов (действующих субъектов) в символическом пространстве обычно предполагает их соседство в физическом измерении,

хотя это правило не является абсолютным. Например, в поле науки исследователи одного научного направления, как правило, объединены в кафедры или секторы одного и того же образовательного или научного учреждения, то есть отделены друг от друга сравнительно близкими физическими дистанциями, хотя символические дистанции между ними (статусные, престижные и т. п.) могут быть различными. И, напротив, близкие по духу и рангу ученые, придерживающиеся сходных ценностей и методологических установок, могут быть разделены в географическом измерении.

Подобная внутренняя структурированность социального пространства позволяет построить его таксономию, опираясь на векторы силовых полей, состав и диспозиции участников, а также правила игры, характерные для определенного поля (подпространства) социальной вселенной. Поле представляет собой своего рода ансамбль («оркестр без дирижера»), включающий в себя компетентных исполнителей (социальных акторов) с их «оркестровыми амплуа» (социальными позициями) и готовностью «играть» согласованно (диспозициями), определенный состав и структуру взаимодействующих субъектов, «инструменты» (социальные ресурсы), а также «партитуру» (правила игры, принятые в данном социальном ансамбле).

Такого рода классификация, опирающаяся на объединяющие, а не разъединяющие свойства социальных субъектов, позволила Бурдьё построить подлинно инновационную систему социологии, основанную на внутренних, спонтанно формирующихся связях социальной системы и обеспечивающую исследование социальных фактов, а не артефактов научной картины мира.

Несмотря на построенную автором систему социального согласия, данная концепция, однако, включает в себя имплицитно содержащиеся в ней представления о социальных рисках и угрозах идентичности.

Во-первых, неравномерность распределения социальных ресурсов внутри социальных полей и между ними порождает неравномерность включения и несогласованность звучания «социальных ансамблей».

Во-вторых, возможные диссонансы позиций (социальных статусов) и диспозиций

<sup>1</sup> Бурдьё П. Социология социального пространства / пер. с фр., общ. ред. Н. А. Шматко. СПб.: Алетейя; М.: Ин-т экспериментальной социологии, 2005. 288 с.

<sup>2</sup> Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики / сост. и общ. пер. с фр. и послесл. Н. А. Шматко. Ч. 1. СПб.: Алетейя, 2007. 567 с.

(социальных представлений и схем поведения) снижают готовность индивида включиться в «социальный ансамбль» и «играть» в нем согласованно.

В-третьих, различающиеся, а зачастую противоположные диспозиции участников одного социального поля создают дисгармонию звучания «ансамбля» в определенной локализации социального пространства.

В-четвертых, принадлежность индивида одновременно к двум или нескольким полям может его (индивида) социально дезориентировать, создавая угрозу его идентичности.

В-пятых, относительная замкнутость и «самоаконность» определенного социального поля затрудняет интеграцию «межполевых» взаимодействий, а пересечение интересов отдельных полей порождает социальные конфликты.

В-шестых, поле предоставляет различные ресурсы власти и капитала, за которые между его агентами (индивидами и группами) идет борьба, которая не обходится без реальных или символических жертв.

Таким образом, проанализированное в аспекте системного анализа [9] социальное поле Бурдьё представляет собой систему, не раскладывающуюся, однако, на элементы, но состоящую из подвижных и взаимодействующих субполей. В научном анализе оно организовано по принципу двойного структурирования: со стороны упорядоченных традиций социальных связей, проявляющихся в распределении материальных и символических ресурсов; а также в ракурсе диспозиций социальных агентов, чья деятельность, в свою очередь, переструктурирует его по новым образцам.

### Габитус и социальный агент

Категория габитуса<sup>3</sup> является определяющей при описании взаимоотношений социального поля и субъектов взаимодействия, а также при построении дихотомии социального агента

и социального субъекта в социологии Бурдьё. Несмотря на то что понятие «габитус» (от лат. *habitus* — страдательное причастие совершенного вида, образованное от глагола *habeo* — иметь) встречалось в социальных науках задолго до Бурдьё, в его теории оно наполнилось новым содержанием и обрело системообразующий характер. В интерпретации французского исследователя габитус означает сформировавшуюся в результате влияния условий социализации систему ментальных (большой частью неосознаваемых) установок на определенные паттерны поведения, ее мотивационные структуры. Это своего рода матрица представлений, встроенная в телесную конституцию человека, его привычки, интересы, диспозиции, стратегии жизненных выборов.

При контекстуальном анализе категории габитуса в сочинениях Бурдьё отчетливо выделяются широкое и узкое значение ее употребления. В широком смысле габитус — это общий итог социализации и прошлого опыта человека, кристаллизовавшийся в его склонностях, интересах, манерах, привычках и т. п. В более узком понимании Бурдьё определяет габитус как систему притязаний на определенную позицию в социальном пространстве, выстраивающую иерархию отношений (власти, гомологии или подчинения) с другими социальными субъектами. Несмотря на неосознаваемый характер, реакции габитуса могут сопровождаться стратегическими расчетами, оценкой и сравнением шансов, трансформацией прошлого опыта в активное целеполагание.

Социальное поведение индивида определяется в концепции Бурдьё не столько внешними стимулами, сколько способностью их распознавать и интерпретировать. Так, в процессе социального выбора из него исключаются наименее вероятные альтернативы, априорно определяемые как невозможные или немислимые. В последующих практиках габитус стремится не замечать этих исходных рамок, заданных первичным конструированием социального универсума. В этом Бурдьё видит отличие антиципаций (практических гипотез) габитуса от принципов научного поиска, в котором при изменении условий эксперимента фиксируются все ранее выявленные различия.

<sup>3</sup> Бурдьё П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 44–59.

Аналогичным образом габитус производит не только индивидуальные, но и коллективные практики, сохраняя прошлый опыт в виде устойчивых представлений, определяющих в конечном счете векторы исторического развития определенной социальной общности (класса или социального поля). Это обуславливает структурирующую способность габитуса в выборе баланса между рутинным воспроизводством уже существующих социальных практик и попытками конструирования утопических моделей тех изменений, которые были отвергнуты уже на первом этапе создания ограничений как невозможные и немислимые альтернативы.

Однако даже в рамках одного класса, в гомологичных условиях социализации габитусы не могут сформироваться как абсолютно идентичные, поскольку невозможно абсолютно точно воспроизвести характер, интенсивность и последовательность сил, их формирующих. Поэтому Бурдьё в дополнение к категории габитуса вводит понятие стратегии как индивидуального способа использования имеющихся в социальном поле ресурсов, доступных данному индивиду.

Первую стратегию он характеризует как стратегию разрыва. Она отличается такими диспозициями, как выбор максимально сложных целей; игнорирование традиций и признанных авторитетов; убежденность в доступности большинства ресурсов своего социального поля; радикальность оценок и беспепелляционность суждений; ориентированность на инновационный характер изменений на грани риска; установка на крупные ставки в социальной игре. Это стратегия ученого-новатора, первопроходца новых рынков в экономике, лидера общественного движения в политическом поле, создателя нового направления в мире высокой моды и т. п.

Вторая стратегия — стратегия наследования — предполагает направленность на легко достижимые цели; выбор небольшого участка деятельности; следование традициям и авторитетам (в науке, например, приверженность взглядам определенной научной школы); вложение небольших ресурсов социального капитала; ограниченность притязаний. Это стратегия последователя, ученика, конформиста, единомышленника, наследника.

Наличие определенной, хоть и неосознанной стратегии характерно для тех индивидов, по отношению к которым Бурдьё использует понятие «социальный агент», противопоставляя им социальных субъектов; последних характеризует, в отличие от агентов, отсутствие собственной стратегии, готовность подчиняться императивам социальной структуры при полной неосведомленности о формирующих их законах.

Как правило, выделенные стратегии коррелируют с положением человека в социальной стратификации, однако выбор стратегии определяется не только статусной принадлежностью, но и мотивирующими структурами габитуса (хотя мотивация обычно подкрепляется образовательными или семейными ресурсами). Поэтому в рамках одного социального поля возможны различные стратегии.

Разработанная Бурдьё концепция габитуса также включает в себя представления о социальных рисках и угрозах идентичности.

Во-первых, габитус, несмотря на слитность и неразделимость его характеристик, не может обеспечить целостность и непротиворечивость идентичности субъекта, поскольку, сформированный прошлым опытом, он актуализируется в настоящем (которое не тождественно прошлому) через конфронтацию с реальным событием современности, что может привести к когнитивным диссонансам и внутриличностным конфликтам.

Во-вторых, условия социального неравенства, в которых формировался габитус, во многом влияют на жизненную стратегию социального субъекта, хотя и не определяют ее тотально.

В-третьих, отсутствие жизненной стратегии — характерная черта габитуса социальных субъектов — предопределяет их позицию пассивной жертвы неведомых им социальных сил.

В-четвертых, габитус, по мнению Бурдьё, формируется в два этапа: основы его, или первичный габитус, — под влиянием семьи, вторичный — путем интериоризации ценностей и норм, транслируемых институционализированными агентами (системой образования, СМИ, официальной идеологией и т. д.). Разорванность во времени, предполагающая

различие приоритетов, препятствует формированию целостной и внутренне непротиворечивой идентичности.

Таким образом, габитус является центральной системообразующей категорией теории Бурдьё, синтезирующей традиции макро- и микросоциологических подходов в поисках объединительной парадигмы современной постнеклассической социологии. Габитус объединяет индивидуальное и социальное, устойчивое и динамичное, прошлое и настоящее, консервативное и инновационное в поле социологического знания. Он задает границы, в которых осуществляется выбор человеком своей жизненной стратегии, и одновременно определяет тип этой стратегии. Габитус представляет слитность восприятия, оценивания, поведения, стиля жизни, намерений и установок, объединяющих лиц, принадлежащих к одному социальному полю и отличающих их от других. Он коррелирует со статусной принадлежностью индивида, но не определяется ею тотально. И, наконец, категория габитуса представляется весьма плодотворной для мультидисциплинарных эмпирических исследований, расширяя границы предметного поля социологии и одновременно обогащая исследовательскую практику возможностями многомерного (факторного, кластерного, множественного регрессионного и т. д.) анализа, новых способов агрегирования (объединения по сходным параметрам) социологических переменных. Это, в свою очередь, открывает для человека новые перспективы формирования объемного видения и представления социологической картины современного мира.

#### **Символическая власть и символическое насилие**

Проблема социальных рисков и угроз идентичности не может быть рассмотрена без обращения к концепции символического насилия Пьера Бурдьё, занимающей важное место в его теории. Каждое из социальных полей, по Бурдьё, характеризуется особыми формами власти. Однако любая форма власти (экономическая, политическая, религиозная), по мнению ученого, в современном обществе

имеет характер символической власти. Таким образом, символическая власть — не особая форма власти, а скорее определенный способ ее функционирования. Символическая власть устанавливается путем конструирования реальности, формируя специфический ментальный порядок, сходное для членов сообщества восприятие пространства, времени, ценностей и смыслов социального бытия и имеющая своей целью логическую интеграцию как фундамент социальной интеграции.

Одним из атрибутов данной власти является символическое насилие — способность навязывать систему смыслов и значений подвластным помимо их воли и сознания. Данный процесс Бурдьё называет структурной мистификацией, поскольку его результатом становится формирование неполной и искаженной картины мира. Таким образом интериоризируются все элементы социальной структуры: поля, классы, отношения, иерархии, нормы, правила и сами принципы классификации, в том числе и дихотомия господства — подчинения. В традиционном (доиндустриальном) обществе эта интериоризация диффузно распределена между различными агентами социализации, в современных (индустриальных и постиндустриальных) социальных системах ответственность за нее несет институт образования.

Основные механизмы и принципы осуществления символического насилия в традиционном обществе Бурдьё рассматривает на примере формирования системы гендерного неравенства в средиземноморской Кабилии<sup>4</sup>, сохранившей, по его представлению, все признаки традиционного общества. В рамках данной культурно-географической области оппозиция «мужское — женское» ментально закреплена как смысловое сопоставление «господство — подчинение». Это проявляется в разделении труда, отражается в материальных объектах культуры (рисунках и орнаментах на объектах традиционных народных промыслов, в разделении жилища на мужскую

<sup>4</sup> Бурдьё П. Мужское господство // Социология социального пространства / пер. с фр.; под общ. ред. Н. А. Шматко. СПб.: Алетейя; М.: Ин-т экспериментальной социологии, 2005. С. 286–365.

и женскую половины, во внутреннем его убранстве), а также в нематериальной ее составляющей (в произведениях устного народного творчества, в освященных традицией манерах поведения, ритуалах и обычаях). Таким образом, происходит легитимизация мужского господства в социальной структуре, воспринимаемого как данность при единодушном оценивании иного социального порядка как невозможного и немислимого.

При исследовании механизмов символического насилия особенно показательным представляется предпринятый Бурдьё анализ современной системы образования, определенной им в качестве средства воспроизводства социального неравенства<sup>5</sup>.

Исследуя систему образования в послевоенной Франции, Бурдьё приходит к выводу о том, что педагогическое взаимодействие между преподавателями и студентами предполагает не только трансляцию знаний, но и содержит в себе совокупность неосознаваемых представлений и нигде не зафиксированных допущений, составляющих основу корпоративной культуры образовательного учреждения (в терминологии Бурдьё — бессознательного школы). Такого рода утаивание механизмов влияния, сопровождаемое очевидным признанием легитимности образования, позволяет трактовать его как символическое насилие, предпринимаемое обществом в целях воспроизводства системы социального неравенства, власти и контроля. При декларируемых ценностях эгалитаризма (от фр. *égalité* — равенство), образование воспроизводит и легитимизирует процессы социальной селекции, а также ее результаты путем навязывания смыслов и значений, приоритетных для правящих структур. Так, первичный отбор учеников основан на оценивании ресурсов культурного капитала (в первую очередь языкового), накопленного в ходе первичной социализации в семье.

В дальнейшем государство продолжает активно навязывать через систему образования легитимную модель конструирования

социального пространства, используя при этом средства социального контроля над содержанием образовательных программ, поощрения и субсидирования наиболее успешных агентов системы образования и отсева наименее приспособленных, воспроизводя социальную иерархию в образовательном поле.

Таким образом, Бурдьё определяет основную функцию образования как культурный произвол, т. е. внедрение в структуры сознания и бессознательного обучающихся картины мира, соответствующей интересам правящей элиты. В качестве дополнительных он называет функции социального и культурного воспроизводства, а также сохранение в тайне механизмов реализации основной функции.

По мнению ученого, любое педагогическое взаимодействие является символическим насилием, поскольку характеризуется двумя основными его атрибутами: признанием легитимности распределения ресурсов и тщательной маскировкой механизмов его осуществления. Так, иерархия позиций в академической среде (а также разносторонность образовательных организаций) воспроизводит систему социальной стратификации общества в целом; конкурсный отбор и экзаменационная селекция сопровождаются социальными санкциями в виде стипендирования и отсева; физическое расположение участников образовательного процесса (преподаватель за кафедрой на возвышении) символизирует неравенство их социальных позиций и т. п.

Предложенная ученым концепция символического насилия, проиллюстрированная на основе анализа гендерного неравенства и особенно образовательной системы, очевидно включает в себя представления о социальных рисках и угрозах идентичности.

Во-первых, символическое насилие, встроенное в такую социально ответственную сферу, как образование, воспроизводит социальное неравенство в аспекте неравномерного распределения ресурсов культурного капитала, что создает предпосылки для протестных движений, в том числе студенческих, дестабилизирующих социальный порядок. Показательно в этом отношении, что книга П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона «Воспроизводство:

<sup>5</sup> Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение. 2007. 267 с.



элементы теории системы образования»<sup>6</sup> была написана и издана во Франции в семидесятые годы двадцатого века в самый разгар студенческих протестных акций, достаточно распространенных в тот период.

Во-вторых, легитимизация устоявшихся социальных связей и зависимостей в традиционных формах их транслирования создает риск стагнации социальной системы. Так, образование, призванное подготовить специалиста к социальным вызовам будущего, по своему содержанию и структуре ориентировано на традиционные, устоявшиеся взгляды и формы.

В-третьих, закрепляя и воспроизводя социальные ограничения в распределении ресурсов культурного капитала, символическое насилие ограничивает свободу выбора профессиональной траектории и тем самым препятствует открытой социальной мобильности.

В-четвертых, символическое насилие вследствие закрытости от общественности механизмов его осуществления способствует формированию негативной социальной и гражданской идентичности, закрепляя габитусы социальных субъектов, а не агентов.

Таким образом, чрезвычайно значимая в социальном структурировании символическая власть проявляет себя в модусе символического насилия, понимаемого как навязывание доминантными группами зависимым от них социальным слоям номинаций, ценностей и принципов социального структурирования при полном сокрытии или маскировке механизмов скрытого силового воздействия. Областью наиболее высокого социального риска в этом аспекте представляется система образования, поскольку она имеет ресурсы воспроизводства и тиражирования процессов и негативных социальных последствий социального насилия.

Концепция символического насилия наиболее полно отражает политические воззрения Бурдьё, его критику социального неравенства и порожденных им механизмов власти как средства легитимизации несправедливого, по его мнению, социального порядка.

Показательно, что, рассматривая функционирование символического насилия, он находит в современной системе образования «квазимагические» средства влияния, характерные для неинституционализированных традиций социализации доиндустриальных сообществ. Таким образом, власть оценивается им как наиболее консервативный атрибут современного социального устройства, воспроизводящий не только устаревшие социальные структуры, но и способы влияния, не отвечающие вызовам современности. Выходом из создавшейся тенденции воспроизводства неактуальных и неэффективных социальных механизмов власти представляется ему открытость для исследования (в первую очередь для социологического анализа) скрытых от широкой общественности средств и способов формирования ментальных основ социального бытия. Дальнейшее развитие методологии и инструментария социальных наук, широкое освещение их в СМИ и полная открытость управленческих решений способны, по мнению Бурдьё, определить желательные векторы социального прогресса.

## Заключение

Вклад Пьера Бурдьё в разработку основных концепций современной социологии основан на универсалистском подходе: он восстанавливает объединительный принцип в противоположность длительному влиянию методологической дифференциации прикладных исследований отдельных социальных сфер, объединив дихотомии объективного и субъективного, устойчивого и меняющегося, теоретического и эмпирического. Основными объединяющими категориями в его теории являются социальное поле, габитус и символическое насилие.

Социальное пространство в теории Бурдьё представляет собой не пирамиду социальных статусов с открытыми или закрытыми каналами мобильности, а динамичное соотношение взаимопроникающих полей, наполненных силовыми потоками влияний, притяжений и борьбы. Концепция социального поля объединяет позиции и диспозиции, объективные

<sup>6</sup> Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение. 2007. 267 с.

стратифицирующие признаки, сознательные и бессознательные установки и намерения. Поле наполнено силами, борьба которых кристаллизуется в социальные структуры.

Позиции и диспозиции человека в социальном пространстве определяет габитус — система ментальных оценивающих установок на определенные паттерны поведения, ее мотивационные структуры, инкорпорированные личностью во внешние и поведенческие характеристики, определяющая границы выбора и жизненных стратегий.

И, наконец, социальная солидарность и воспроизводство структурирующих структур обеспечиваются реализацией символической власти, осуществляемой в форме символического насилия, легитимизирующей актуальное политическое соотношение сил и статусов и сопровождающейся сокрытием от общественности механизмов влияния.

Теория Бурдьё имплицитно содержит в себе представления о социальных рисках и угрозах идентичности. Наиболее значимыми из них являются следующие группы рисков и угроз.

Первую группу составляют риски, порожденные самоорганизацией социальных полей: неравномерность распределения социальных ресурсов внутри социальных полей и между ними; возможные диссонансы позиций (социальных статусов) и диспозиций (социальных представлений и схем поведения) агентов социального поля; различающиеся, а зачастую противоположные диспозиции участников одного социального поля; принадлежность индивида одновременно к двум или нескольким полям; относительная замкнутость и «самозаконность» определенного социального поля; наличие реальных или символических жертв борьбы за ресурсы власти и капитала.

Во вторую группу включаются риски, связанные с механизмами формирования и функционирования габитуса: рассогласованность прошлого опыта и актуальных задач

настоящего в структуре габитуса; неравные социально-экономические условия формирования габитуса; предопределенность жизненной стратегии неравными возможностями социализации; рассогласование влияния агентов социализации в процессе формирования габитуса.

И, наконец, к третьей группе рисков и угроз идентичности можно отнести факторы, детерминируемые воздействием символического насилия: риск возникновения социальных конфликтов и активизации протестных движений вследствие встроенности символического насилия в систему образования; риск стагнации социальной системы как эффект легитимизации традиционных форм социального неравенства; ограничения выбора профессиональной траектории и препятствия социальной мобильности; снижение творческой активности социальных субъектов как инициаторов ненасильственных социальных изменений.

Таким образом, творческое наследие Бурдьё, рассмотренное в контексте формирования концепции социальных рисков и угроз идентичности, предоставляет исследователю широкие возможности. В теоретическом плане оно демонстрирует вероятность построения интегративной теории, объединяющей ресурсы макро- и микросоциологических теорий, позволяющей получить многомерную картину социальной реальности. В методологическом аспекте оно позволяет сконструировать категориальный аппарат, призванный обеспечить обширное поле мультидисциплинарных исследований единой концептуальной моделью эмпирического поиска и представления данных. И, наконец, в плане реализации гуманистической функции социологии, исследования Бурдьё также представляются актуальными, поскольку отражают его политический идеал — образ эгалитарного и справедливого социального порядка, в котором человек будет себя чувствовать более значимым, свободным и счастливым.

### Литература

1. **Баринов Д. Н.** Концепция символической власти П. Бурдьё // Язык и социальная коммуникация: сборник трудов по материалам I Международной научно-практической конференции (30 сентября 2017 г.) / Международный научно-информационный центр «Наукофера». Смоленск: Наукофера, 2017. С. 73–77.

2. **Гостенни В. И., Грибачева И. А., Рожкова Е. В.** Современное значение символического капитала Пьера Бурдьё в социологии управления // Практический дискурс высшей школы: сборник докладов Международной научно-практической конференции. Брянск: БГУ, 2016. С. 27–31.
3. **Добринина О. А.** Социальные риски современности и угрозы идентичности: системный анализ концепции Э. Гидденса // Системная психология и социология. 2019. № 1 (29). С. 100–108. DOI: 2223-6872.2019.29.1.09.
4. **Дьяконова А. М., Свечинская К. В., Коржавина А. А., Губасова А. М., Кравцова В. Р., Орлов Н. Д., Гаськов О. Я.** Структуралистский конструктивизм П. Бурдьё как механизм воздействия на общество // Наука, образование и культура. 2017. № 2 (17). С. 54–58.
5. **Красноборов М. А.** Управление формированием территориальной идентичности в рамках конструктивистского подхода Пьера Бурдьё // Теория и практика общественного развития. 2017. № 10. С. 19–23.
6. **Мюллер Х. П.** Рациональность, рационализация, рационализм. От Вебера к Бурдьё? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. 19. № 1. С. 16–42.
7. **Рубцова О. В.** Значение категории «габитус» в социальной философии Пьера Бурдьё // Исторические, философские и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 4 (78). С. 178–180.
8. **Русских М. С.** Общетеоретические принципы политизации этнической идентичности (на основе концепции П. Бурдьё) // Общество: политика, экономика, право. 2016. № 4. С. 48–51.
9. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии. 2017. 356 с.
10. **Тесля А. А.** Политика: Анализ. Хроника. Прогноз // Журнал политической философии и социологии политики. 2017. № 3 (86). С. 181–187.
11. **Тодуров Г. А.** Концепция символической власти П. Бурдьё // Academy. 2015. № 3 (3). С. 51–54.
12. **Чжэн Х. Л., Ерохина Л. Д., Ерохин А. К.** Теория структуризации Э. Гидденса и теория «габитуса» П. Бурдьё: сравнительный анализ // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 19 (61). С. 109–113.
13. **Danielsson A.** Informal economies and scholastic epistemocentrism: a reflexive rethinking // International Journal of Sociology and Social Policy. 2017. Т. 37. № 13–14. P. 773–787.
14. **Delmestri G., Brumana M.** The multinational corporation as a playing field of power: a bourdieusian approach // Research in the Sociology of Organizations. 2017. Т. 49. P. 325–353.
15. **Dumay J., Rooney J.** Overcoming the symbolic violence of orthodox accounting practice: an Intellectual capital perspective // Journal of Intellectual Capital. 2018. Т. 19. № 2. P. 248–271. DOI 10.1108/JIC-02-2017-0026.
16. **Evans M.D.R., Kelley J., Sikora J., Treiman D.J.** Scholarly culture and occupational success in 31 societies // Comparative Sociology. 2015. Т. 14. № 2. P. 176–218.
17. **Grammond B.R., Carey G.** What do we mean by «Structure» when we talk about structural influences on the social determinants of health inequalities? // Social Theory and Health. 2017. Т. 5. № 1. P. 84–98.
18. **Khadaroo I., Abdullah A.** Interests in the field of public private partnership: insights from Bourdieu's social praxeology // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Менеджмент. 2018. Т. 17. № 1. P. 3–25.
19. **Kovacs J.** Honorary authorship and symbolic violence // Medicine, Health Care and Philosophy. 2017. Т. 20. P. 51–59.
20. **Knysh N. A.** The transformation of the image of the russian entrepreneur at the beginning of the 21st century: possibilities of applying Pierre Bourdieu's socio-analysis // Белые пятна российской и мировой истории. 2018. № 3. P. 27–35.
21. **Martin-Maze M.** Returning struggles to practice turn: how were Bourdieu and Boltanski lost in (some) translations and what to do about it? // International Political Sociology. 2017. Т. 11. № 2. P. 203–220.
22. **Pop L.** Bourdieu in the post-communist world // The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu. 2018. P. 129–158.
23. **Shevelev A.** Structure in Bourdieu's fields and realities of contemporary Russia // Re-Examining the History of the Russian Economy: A New Analytic Tool from Field Theory // Editor Jeffrey K. Hass. Berlin. 2018. P. 347–365.
24. **Scott S., Kaner E., Shucksmith J., Baker R.** 'Hidden Habitus': a qualitative study of socio-ecological influences on drinking and social identity in mid-adolescence // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2017. N. 14. № 6. P. 611–617.

## References

1. **Barinov D. N.** Concept of the symbolical power of P. Bourdieu // Language and Social Communication. The collection of works on materials I of the International scientific and practical conference on September 30. 2017. International scientific information center «Naukosfera». 2017. P. 73–77.
2. **Gostenina V. I., Gribacheva I. A., Rozhkova E. V.** Modern value of the symbolical capital of Pierre Bourdieu in sociology of management // The Practical Discourse of the Higher School. Collection of reports of the International scientific and practical conference. 2016. P. 27–31.
3. **Dobrina O. A.** Social risks of the modernity and threat to identity: systematic analysis of the concept of A. Giddens // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 1 (29). P. 100–108. DOI 2223-6872.2019.29.1.09.
4. **Dyakonova A. M., Svechinskaya K. V., Korzhavina A. A., Gubasova A. M., Kravtsova V. R., Orlov N. D., Gaskov O. Ya.** Structuralist constructivism of P. Bourdieu as mechanism of impact on society // Science, Education and Culture. 2017. № 2 (17). P. 54–58.
5. **Krasnoborov M. A.** Management of formation of territorial identity within constructivist approach of Pierre Bourdieu // The Theory and Practice of Social Development. 2017. № 10. P. 19–23.
6. **Müller H. P.** Rationality, rationalization, rationalism. From Weber to Bourdieu? // Journal of Sociology and Social Anthropology. 2016. T. 19. № 1. P. 16–42.
7. **Rubtsova O. V.** Value of category “habitus” in social philosophy of Pierre Bourdieu // Historical, Philosophical and Jurisprudence, Cultural Science and Art Criticism. Questions of the Theory and Practice. 2017. № 4 (78). P. 178–180.
8. **Russkikh M. S.** The general-theoretical Principles of Politicization of Ethnic Identity (on the basis of P. Bourdieu’s concept) // Society: Policy, Economy, Right. 2016. № 4. P. 48–51.
9. **Ryzhov B. N.** System psychology: monograph. The 2nd prod. Moscow: T. 8 Izdatelskiye Tekhnologii. 2017. 356 p.
10. **Teslya A. A.** Polity: Analysis. Chronicle. Forecast // Journal of political philosophy and sociology of policy. 2017. № 3 (86). P. 181–187.
11. **Todurov G. A.** Concept of the symbolical power of P. Bourdieu // Academy. 2015. № 3 (3). P. 51–54.
12. **Zheng H. L., Yerokhina L. D., Yerokhin A. K.** Theory of a strukturation of E. Giddens and theory of “habitus” of P. Bourdieu: comparative analysis // Problems of modern science and education. 2016. № 19 (61). P. 109–113.
13. **Danielsson A.** Informal economies and scholastic epistemocentrism: a reflexive rethinking // International Journal of Sociology and Social Policy. 2017. T. 37. № 13–14. P. 773–787.
14. **Delmestri G., Brumana M.** The multinational corporation as a playing field of power: a Bourdieusian approach // Research in the Sociology of Organizations. 2017. T. 49. P. 325–353.
15. **Dumay J., Rooney J.** Overcoming the symbolic violence of orthodox accounting practice: an intellectual capital perspective // Journal of Intellectual Capital. 2018. T. 19. № 2. P. 248–271. DOI 10.1108/JIC-02-2017-0026.
16. **Evans M. D. R., Kelley J., Sikora J., Treiman D. J.** Scholarly culture and occupational success in 31 societies // Comparative Sociology. 2015. T. 14. № 2. P. 176–218.
17. **Grammond B. R., Carey G.** What do we mean by “Structure” When we talk about structural influences on the social determinants of health inequalities? // Social Theory and Health. 2017. T. 5. № 1. P. 84–98.
18. **Khadaroo I., Abdullah A.** Interests in the field of public private partnership: insights from Bourdieu’s social praxeology // Bulletin of St. Petersburg University. Management. 2018. T. 17. № 1. P. 3–25.
19. **Kovacs J.** Honorary Authorship and Symbolic Violence // Medicine, Health Care and Philosophy. 2017. T. 20. P. 51–59.
20. **Knysh N. A.** The Transformation of the Image of the Russian Entrepreneur at the Beginning of the 21st Century: Possibilities of Applying Pierre Bourdieu’s Socio-analysis // White spots of Russian and world history. 2018. № 3. P. 27–35.
21. **Martin-Maze M.** Returning struggles to practice turn: how were Bourdieu and Boltanski lost in (some) translations and what to do about it? // International Political Sociology. 2017. T. 11. № 2. P. 203–220.
22. **Pop L.** Bourdieu in the post-communist world // The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu. 2018. P. 129–158.
23. **Shevelev A.** Structure in Bourdieu’s fields and realities of contemporary Russia // Re-Examining the History of the Russian Economy: A New Analytic Tool from Field Theory // Editor Jeffrey K. Hass. Berlin. 2018. P. 347–365.
24. **Scott S., Kaner E., Shucksmith J., Baker R.** ‘Hidden Habitus’: a Qualitative Study of Socio-Ecological Influences on Drinking and Social Identity in Mid-Adolescence // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2017. № 14. № 6. P. 611–617.

## Короткие сообщения

---

УДК 316.77:004:159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.11

### К ВОПРОСУ О СЕТЕВОМ ПРОДВИЖЕНИИ ИНФОРМАЦИИ<sup>1</sup>

**Е. В. Бакшутова,**  
**Т. К. Рулина,**  
СамГТУ, Самара,  
*bakshutka@gmail.com,*  
*tatrul@yandex.ru*

Информационно-психологическая безопасность личности, общества и государства становится все более актуальной задачей, поскольку информационное поле значительно разрастается. Кроме того, увеличивается число пишущих, высказывания которых разнообразны — от формулировки и трансляции идей до простого эмоционального «выплеска», зачастую анонимного. Коммуникации в социальных сетях обладают большим ресурсом влияния и управления массовым сознанием. В настоящем сообщении из всех средств воздействия на групповую установку сетевых сообществ исследователи останавливаются на трех, которые могут быть использованы как деструктивные и как конструктивные в зависимости от мотивации того, кто управляет сетевой коммуникацией. Типичные инструменты: автоматизация сообщений («ботоводство») и производство групповых эхокамер — известны как технологии манипуляции общественным мнением. В противоположность манипулятивному подходу авторы статьи обосновывают атипичный для современной сетевой скрипторики инструмент — скриптоимплант, поддерживающий групповую генерацию социально продуктивного консенсуса скриптов, выполняя тем самым функцию миротворчества представлений о предмете дискуссии. Инструментом подавления деструктивных информационно-психологических воздействий выступает скриптоимплантация информационных инструментов в сетевые процессы и социальные сети (текстов и гипертекстов, категориальных прототипов, репликаторов).

*Ключевые слова:* вербальные прототипы и категории; информация; коммуникация в сети Интернет; скрипт; сетевая дискуссия; скриптоимплантация; ресентимент; поддержка консенсуальных стереотипов группы.

*Для цитаты:* Бакшутова Е. В., Рулина Т. К. К вопросу о сетевом продвижении информации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 117–123. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.11

*Бакшутова Екатерина Валерьевна*, доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Самарского государственного технического университета, Самара.

E-mail: bakshutka@gmail.com

*Рулина Татьяна Константиновна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии и специального образования Самарского государственного социально-педагогического университета, Самара.

E-mail: tatrul@yandex.ru

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 18-013-00171 А.

## ON THE ISSUE OF NETWORK PROMOTION OF INFORMATION

E. V. Bakshutova,  
T. K. Rulina,  
SSTU, Samara,  
bakshutka@gmail.com,  
tatrul@yandex.ru

Informational and psychological security of the individual, state and society is becoming an increasingly urgent task: the information field grows extraordinarily, as the number of writers increases, whose motivation is varied – from the formulation and translation of ideas to a simple emotional «splash out», often anonymous. Communications in social networks have an enormous resource of influence and control of mass consciousness. The researchers chose three ways that can influence the group installation of network communities and also can be used as destructive and constructive depending on the motivation of the person who controls network communication.

Typical tools like message automation («bot breeding») and the production of group echo chambers are known as the «secret weapon» of public opinion manipulation technology. However, even if the intentions of the initiators of applying these technologies may be noble, communicators are not always aware (or not at all aware) that they are in a controlled echo chamber or communicate with bots. In contrast to the manipulative approach, the authors substantiate the atypical tool for the contemporary network scriptorics — the script-implant. It supports the group generation of socially productive script consensus, thereby fulfilling the function of peacemaking ideas about the subject of discussion. A tool for suppressing destructive informational and psychological influences is the «script implantation» of information tools (bildmaking, texts and hypertext, categorical prototypes, memes (replicators)) into network processes and social networks.

*Keywords:* verbal prototypes and categories; script; network discussion; information; communication on the Internet; «script implantation»; threat of aggression; resentment; support of group consensual stereotypes.

*For citation:* Bakshutova E. V., Rulina T. K. On the issue of network promotion of information // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 117–123. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.11

*Bakshutova Ekaterina Valeryevna*, doctor of Philosophy sciences, PhD in Psychology, docent. Head of the Department of Psychology and Pedagogics of the Samara State Polytech University, Samara, Russia.

E-mail: bakshutka@gmail.com

*Rulina Tatyana Konstantinovna*, PhD in Pedagogics, docent, Docent at the Department of general and social psychology of the faculty of special education of the Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia.

E-mail: tatrul@yandex.ru

### Введение

Если коммуникативное мышление общества в целом организовано в терминах прототипов схем социального порядка и вербальных структур базового уровня, как считают современные авторы, то можно предположить, что мышление сетевого человека и всего онлайн-сообщества строится с опорой на вербальные прототипы и категории групповой скрипторики [1; 5–7; 17; 18]. Сетевые сообщества продвигают информацию смыслового ядра (базисные категории), разделяемого участниками виртуальной группы. Из всех технологий продвижения информации

в социальных сетях можно выделить эхокамеры<sup>2</sup>, боты<sup>3</sup> и скриптоимпланты<sup>4</sup>.

Целью статьи стало описание типичных и атипичных практик управления информацией в социальных сетях, возможностей

<sup>2</sup> Эхокамера — это понятие в теории СМИ, представляющее собой ситуацию, в которой определенные идеи, убеждения усиливаются или подкрепляются путем передачи сообщения или его повторением внутри закрытой системы (партия, круг единомышленников, субкультура).

<sup>3</sup> Боты — специальные программы, созданные для имитации поведения людей в соцсетях.

<sup>4</sup> Скриптоимпланты — управление отношениями с клиентами.

скриптоимплантации как инструмента конструктивной конвенционализации группового мышления.

Рассмотрим некоторые концептуальные аспекты распространения информации.

### Возможности управления информацией

Идеология интегрирует людей со сходными ценностями, она мобилизует их на действия и оправдывает эти действия. Символическое мышление социума под воздействием новых впечатлений и образов превращает реальность в противоречивый опыт переживания. Определение новой символической связи может протекать лишь в соответствии с развитием новой логики социальных отношений, новых моделей распространения культуры.

Предложенная философом и политологом Р. Аксельродом<sup>5</sup> модель распространения культуры включает изменение поведенческих паттернов на микроуровне и их влияние на макроуровень. Эта модель дает объяснение как возникновению, так и распространению и стабильности отдельных мнений, убеждений и поведения сетевых субъектов, которые восприимчивы к социальному влиянию<sup>6</sup>. Опыт последних лет показывает, что в общем потоке глубинных бессознательных ожиданий отдельные сетевые кластеры приобретают общественную опасность, когда кластерное «перекрытие» (групповое мнение) поляризуется, создавая множественные фронты агрессии. Групповые мнения варьируются между крайностями и при наличии дискуссионной динамики подвергаются постепенному изменению: или негативному влиянию, оказываемому разнородными инфоатаками, или усилению общественно-продуктивных мнений,

поддерживаемых социально конструктивными лидерами.

Исследование Р. Аксельрода<sup>7</sup> показывает, как одна культура (система ценностей) через определенное количество итераций становится доминирующей во всем мире. Еще ранее философ и социолог К. Поппер указывал, что индивид имеет огромное поле для движения внутри культуры и способен даже создавать новые культурные сущности внутри своего второго мира, внося их затем в третий мир (если он примет эти идеи) [14; 15]. Сетевая коммуникация как часть культуры постоянно вырабатывает наиболее выгодные для ее членов компактные способы коммуникации, получает новые, зашифровывает и дешифрует сообщения, переводя их из одной системы знаков в другую. Но, будучи объективированы и внесены в поле общественного сознания (ноосферы), идеальные объекты приобретают свою жизнь — происходит полная «перепрошивка» группового сознания и смена шаблонов восприятия мира. Таким образом, изобретенные (открытые) идеальные элементы и законы их взаимодействий позволяют создавать новые комбинации смыслов. Какими будут эти смыслы — негативными или позитивными, — зависит от установок тех, кто управляет информацией, «форматирует» общественное сознание. Например, Р. Аксельрод предлагает некоторые конструктивные стратегии: «вместо традиционной “око за око” (tit-for-tat, TFT) появилось “раскаивающееся око за око” (contrite tit-for-tat, CTFT) и “щедрое око за око” (generous tit-for-tat, TTFT)» [6: с. 146].

Продвижение социально конструктивных смыслов сетевой коммуникации — ключевой аспект обеспечения информационно-психологической безопасности общества, разработка инструментов которой находится пока в самом начале пути [3].

Проблема идеологического управления сетями определяет контуры политики убеждений социумов. Например, исследованиями в Массачусетском университете установлено, что для контроля над Сетью необходимо наблюдать за 9–15 % ее пользователей;

<sup>5</sup> Axelrod R. The evolution of cooperation. N. Y.: Basic books, 241 p.

<sup>6</sup> Подход Р. Аксельрода основан на применении генетических алгоритмов при анализе механизмов распространения культурных норм и ценностей. Посредством агентного моделирования показывается, как создать такие условия, чтобы нормы, которые изначально может не разделять значительная часть населения, в конечном счете распространяются повсеместно.

<sup>7</sup> Axelrod R. The evolution of cooperation. N. Y.: Basic books, 241 p.

ученые Политехнического института Ренсселера доказали, что десять человек с непоколебимым убеждением переламывают мнение остальных; Питирейнтон пришел к выводу, что если 30 % принимают определенное убеждение, то процесс становится необратимым и захватывает все общество, при условии контроля от 15 до 25 % драйверов Сети — тех, кто переносит из сообщества в сообщество информацию [9]. Но для того чтобы иметь возможность управлять «поведением, рынком и возникновением революций» [10], необходимо опираться не только на анализ больших данных, но и на множество мельчайших межличностных транзакций, передающих и формирующих убеждения отдельных людей, а именно сетевые дискуссии.

### Типичные практики влияния

Типичные практики влияния в сетях носят в большинстве своем латентный характер, так как основаны на манипуляции общественным мнением. Хорошо известна репутация социальных ботов, которые подогревают общение в Сети: создавая трендовую статистику определенным темам и лицам, они множат вокруг них учетные записи и создают впечатление, что у этих тем много поклонников, что они интересны, популярны и значимы. На самом же деле, ориентируясь на учетные записи, пользователь попадает в мир машинного продвижения информации. Известно, что существуют боты-продажники, боты-«лайкатели, накрутки и репостеры», СПА-боты, политические боты — тролли и лидеры мнений. Эти суррогатные пользователи с высокой степенью имитации человеческого поведения, точно так же как и реальные пользователи, играют роль агентов, влияющих на социальную и политическую коммуникацию, настроения общества, его установки.

Исследователи В. В. Василькова и Н. И. Легостаева рассматривают несколько классификаций ботов по их вредности и отмечают, что боты являются коммуникационным инструментом для ведения «мягких информационных войн» в рамках информационного противостояния: астротурфинга (продуцирования

и поддержания искусственного общественного мнения путем наводнения информационного пространства сообщениями определенного содержания); изменения общественного мнения путем конструирования агентов влияния или ложных лидеров общественного мнения [4: с. 124]. Боты используются для привлечения сторонников, создания образа друга и образа врага — мотивы, реализуемые в любом идеологическом дискурсе. Однако то, с какой скоростью растет их количество, угрожает реальной гражданской коммуникации, что обязывает к совершенствованию методов выявления ботов и, соответственно, самих автоматизированных программ управления аккаунтами, поскольку они небезопасны с точки зрения радикализации общества.

Другой способ управления информацией и консолидации мнений — эхокамера. Эхокамера — это закрытая коммуникативная система, где транслируется единственно правильное мнение, которое не просто поддерживается, но и консервируется единомышленниками благодаря лайкам, поддерживающим комментариям. По принципу «гомофильной сортировки» [12] информации пользователю «подсовывается» материал, который тематически (и в значительной мере содержательно) соответствует его предыдущим запросам. Тем самым фабрикуется согласие по какому-либо информационному поводу — усиливается система убеждений индивидуального пользователя, удовлетворяющего потребность в конформности, укрепляется групповая идеология вне зависимости от того, насколько транслируемая информация является объективной и истинной. По словам отечественных исследователей С. П. Поцелуева и Т. А. Подшибякиной, «эхокамеры — это микромиры, которые параллельны друг другу и не обнаруживают никакой потребности в диалоге» [11: с. 30]. В то же время эхокамеры могут стать объектом социальной терапии благодаря поляризации мнений внутри группы, ее распаду либо консолидации вокруг нового, более рационального смыслового ядра.

Инструменты влияния, интегрируя социальные этосы виртуальных сообществ, мобилизуют их действия, продуцируя оригинальные системы мировоззрений, мирозосерцаний



и идеологий, вырабатывая сетевую культуру саморегуляции публичного дискурса. Однако с этической точки зрения субъектам сетевого влияния, прежде всего, следует осознавать необходимость профилактики дискурсов высоких антиобщественных рисков. А для этого сетевой скриптор должен стать компетентным в практиках конструирования групповых убеждений, чтобы не оказаться заложником идеологических интервенций и информационных войн.

#### **Атипичные практики сетевого влияния: скриптоимпланты**

Скрипт в когнитивной психолингвистике представляет собой вербальное послание-инструкцию, являющуюся руководством к коммуникативному действию, причем каждый скрипт содержит неосознаваемую групповую установку стереотипно нормативного характера [13;16; 18]. С этих позиций социально-терапевтическая скриптоимплантация — процедура вытеснения и замещения общественно опасных скриптов с целью нейтрализации и предотвращения эскалации разрушительных угроз как для человека, так и для общества, что может послужить методологическим основанием для генерирования идеи продвижения сетевой информации, способной нейтрализовать общественно опасные контенты, представляющие собой инструменты мобилизации разного рода информационных угроз resentment, агрессии и т. д. [2].

Скриптинг как практика разработки и имплантации скриптов в дискуссии с целью превенции эскалации угроз общественному консенсусу интегрирует опыт социального влияния, социальной психолингвистики и культурологии сетевых дискуссий. Каждая сетевая дискуссия продуцирует групповой каталог скриптов, определяющий политику групповых установок и ожиданий, задающую интегративный аффект оценивания и предпочтений. Именно он определяет возможность конвенционализации установок внутригрупповых конфликтующих кластеров как согласования интерпретаций продвигаемых представлений. Так, общим признаком деструктивных

дискуссий является депрессогенный когнитивный стиль, раскол групп на кластеры мнений, продвигающих установки агрессии, resentment, и т. д. Важно понять, изменяет ли и при каких условиях общение «один ко многим» прогнозы этих моделей. Ожидается, что общение «один ко многим» активируется в когнитивных моделях, предполагающих сетевые дискуссии, ответственные за изоляцию и кластеризацию низменных ксенофобских инстинктов отворачивания к социально, этнически, психологически, культурно другому как готовности не уважать малого и слабого, как агрессивное нежелание считаться с мнением меньшинства. Сходство между партнерами по коммуникации создается в сочетании с выбором цикла положительной обратной связи, что приводит к появлению сетевых кластеров, которые становятся все более консенсуально похожими друг на друга [1].

Для принятия решения о необходимости скриптоимплантации необходимо провести методическую оценку общественной опасности дискуссии. Высокий уровень напряженности групповой дискуссии, порождаемой феноменами разного рода коммуникативной агрессии, создает условия старта для скриптоимплантации<sup>7</sup>. Показателем своевременности внедрения скриптоимпланта ослабления угрозы в социальной сети выступает интенсивный рост группы общественной опасности с радикальными лидерами общественного мнения, жестко определяющими групповой дискурс. Группы доминирования угроз и группы радикального баланса, отличающиеся потенциалом общественного консенсуса задают условия предстарта для скриптоимплантации.

Поляризованные и моноидеологические (эхокамеры) группы представляют собой менее доступную среду для когнитивной скриптоимплантации. Тем не менее в любом случае внедрение скрипта для порождения когнитивного диссонанса в сознании общественно опасной группы определяется степенью рассогласованности экспектаций будущего — индексом их реальной и потенциальной энтропии, выступающей залогом разрушения

<sup>7</sup> Методика оценки старта скриптоимплантации (ОСС) находится в процессе апробации.

общественно опасной групповой солидарности и мобильности.

Таким образом, внедряемые идеализированные когнитивные модели (скрипты) должны порождать в групповых дискуссиях когнитивный диссонанс, если императивом внедряемого скрипта служит базовая категория — антипод деструктивного феномена. Например, для феномена базовой категории «фатализм» в контексте периферийных категорий «судьба», «участь», «доля», «рок» антиподом служит базовая категория «воля» в контексте периферийных категорий «активность», «энергия», «хотение», «зов». Конструирование скриптосценария импланта (базовая категория, ее частотно-ассоциативный контент, крипта иносказания) осуществляется в создании системы текстов, иллюстрирующих категорию, и сопровождающих текстов, репрезентирующих периферийные категории как реакции на комментарии участников группы.

Использование скриптологических средств регуляции связанных состояний групповой психологии, гарантирующих эмоциональное воздействие (модели воздействия схем, скриптов, фреймов), учитывает систему правил, установленных некогда коммуникацией и применяемых неосознанно. Будучи обязанными своим происхождением некоторым простейшим комбинаторным принципам,

предоставляющим возможность самых разнообразных сочетаний суждений [8], скриптоимпланты становятся инструкциями конвенционализации группового потока мнений.

### Заключение

Определяя систему социальных ожиданий, конвенциональная скриптодемиургическая коммуникация может стать важнейшей доминантой оздоровления сетевых дискуссий и легитимным социальным ресурсом его модернизации. Обладая возможностью вовлекать в коммуникативные процессы большие группы людей, сетевая психоинженерия порождает диалогические способы генерирования смыслов, смены установок на код, изменяющий структуры высказывания, благодаря которому участники конвенциональной интеракции избавляются от своих изолирующих субъективных воззрений ради рационально мотивированного согласия. Идеальный проект извлечения ценностей социального согласия субъектов с различными жизненными установками и житейским этикетом в условиях индивидуалистической среды новоевропейской цивилизации зависит от реконструкции и продвижения общественно нормативных консолидирующих суждений.

### Литература

1. **Бакшутова Е. В.** Картирование гомогенности групповых прототипов категориальных систем социального сознания // Российский психологический журнал. 2017. № 2. С. 171–184.
2. **Бакшутова Е. В.** Проблема ресентиментозности этоса сетевой среды: социальная эпистемология сетевого ресентимента // Вестник СамГТУ. 2018. № 3 (39). С. 19–35.
3. **Баришполец В. А.** Информационно-психологическая безопасность: основные положения // Радиоэлектроника. Наносистемы. Информационные технологии. 2013. Т. 5. № 2. С. 62–104.
4. **Василькова В. В., Легостаева Н. И.** Социальные боты в политической коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2019. Т. 19. № 1. С. 121–133. DOI: 10.22363/2313-2272-2019-19-1-121-133.
5. **Гнедаш А. А., Рябченко Н. А.** Конструктивные и деструктивные социально-политические практики в online-пространстве современной России: «фейлы», «кейсы», механики // Человек. Сообщество. Управление. 2014. № 2. С. 40–54.
6. **Дегтярев Д. А.** Распространение культурных норм и ценностей: агентное моделирование // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Международные отношения», 2016. № 1. С. 141–152.
7. **Лакофф Дж.** Когнитивное моделирование // Язык и интеллект: сборник. М.: Прогресс, 1996. С. 143–185.
8. **Лакофф Дж., Джонсон М.** Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

9. **Перетолчин Д.** Человечество → овечество. Google как оружие массового порабощения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://view-w.ru/2016/09/02/dmitrij-peretolchin-chelovechestvo-%E2%86%92-ovechestvo-google-kak-oruzhie-massovogo-poraboshheniya/>, свободный (дата обращения: 04.05.2019).
10. **Петленд А.** Социальная физика. М.: АСТ, 2018. 352 с.
11. **Поцелуев С. П., Подшибякина Т. А.** О факторах политической радикализации в сетевой коммуникации посредством «эхокамер» // Научная мысль Кавказа, 2018. № 2. С. 29–34. DOI 10.18522/2072-0181-2018-94-2-29-34.
12. Yes, I'd lie to you // The Economist. 2016, September 10. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.economist.com/briefing/2016/09/10/yes-id-lie-to-you>, свободный (дата обращения: 05.05.2019).
13. **Fauconnier G.** Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language. N. Y.: Cambridge University Press, 2010. 249 p.
14. **Hegelich S.** Analysen&Argumente // Konrad-Adenauer-Stiftunge. 2016. Vol. September. №. 221. P. 3.
15. **Popper K. R.** Knowledge and the Body-Mind Problem // Defence of Interaction. Routledge, 1994. 170 p.
16. **Rosch E.** Principles of categorization // Cognition and categorization / ed. by Eleanor Rosch and Barbara B. Lloyd. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, 1978. P. 27–48.
17. **Rumelhart D. E.** Schemata: The building blocks of cognition // (eds) Theoretical Issues in Reading Comprehension. R. J. Spiro et al., Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1980. P. 33–58.
18. **Schank R.C. & Abelson R.** Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale, NJ: EarlbaumAssoc, 1977. 248 p.

#### References

1. **Bakshutova E. V.** Mapping the homogeneity of group prototypes in categorical systems of social consciousness // Russian psychological journal. 2017. № 2. P. 171–184.
2. **Bakshutova E. V.** The problem of the resentment resource of the network environment ethos: the social epistemology of the network resentment // Vestnik Samgtu. 2018. № 3 (39). P. 19–35.
3. **Barishpolets V. A.** Information-psychological security: main principles // Radioelektronika. Nanosystems. Information technology. 2013. Vol. 5. № 2. P. 62–104.
4. **Vasil'kova V. V., Legostaeva N. I.** Social bots in political communication // Bulletin of PFUR. Series: SOCIOLOGY. 2019. Vol. 19. № 1. P. 121–133. DOI: 10.22363/2313-2272-2019-19-1-121-133.
5. **Gnedash A. A., Ryabchenko N. A.** Constructive and destructive socio-political practices in today Russia online-space: fail, case, mechanics // People. Community. Management. 2014. № 2. P. 40–54.
6. **Degterev D. A.** Dissemination of cultural norms and values: agent modeling // Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Series “International Relations”, 2016. № 1. P. 141–152.
7. **Lakoff G.** Cognitive modeling. Moscow: Progress, 1996. P. 143–185.
8. **Lakoff G., Johnson M.** Metaphors that we live in. Moscow: Editorial URSS, 2004. 256 p.
9. **Peretolchin D.** Humanity. Google as a weapon of mass enslavement [Electronic resource] //Access mode: <https://view-w.ru/2016/09/02/dmitrij-peretolchin-chelovechestvo-%E2%86%92-ovechestvo-google-kak-oruzhie-massovogo-poraboshheniya/>, free. (Accessed: 04.05.2009).
10. **Petlend A.** Social physics. Moscow: AST, 2018. 352 p.
11. **Potseluev S. P., Podshibyakina T. A.** About the factors of radicalization in political communication network through the “echocaller” // Scientific thought Caucasus, 2018. № 2. P. 29–34. DOI 10.18522/2072-0181-2018-94-2-29-34.
12. Yes, I'd lie to you // The Economist. 2016, September 10 // URL: <https://www.economist.com/briefing/2016/09/10/yes-id-lie-to-you> (accessed: 05.05.2019).
13. **Fauconnier G.** Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language. N. Y.: Cambridge University Press, 2010. 249 p.
14. **Hegelich S.** Analysen & Argumente // Konrad-Adenauer-Stiftunge. 2016. Vol. September. № 221. P. 3.
15. **Popper K. R.** Knowledge and the Body-Mind Problem // Defence of Interaction. Routledge, 1994. 170 p.
16. **Rosch E.** Principles of categorization // Cognition and categorization / ed. by Eleanor Rosch and Barbara B. Lloyd. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, 1978. P. 27–48.
17. **Rumelhart D. E.** Schemata: The building blocks of cognition // (eds) Theoretical Issues in Reading Comprehension. R. J. Spiro et al., Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1980. P. 33–58.
18. **Schank R. C. & Abelson R.** Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale, NJ: EarlbaumAssoc, 1977. 248 p.

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.12

### О КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В. А. Мединцев,

Киев, Украина,

*vladislav-medintsev@yandex.ru*

Статья является комментарием к публикации Б. Рыжова «Три болезни и три парадоксальные способности: системно-психологическая интерпретация // Системная психология и социология. 2019. № 1 (29). С. 5–18». В комментарии рассмотрены некоторые методологические, философские, диагностические и искусствоведческие моменты системно-психологической интерпретации психопатологий. В частности, по мнению автора комментария, возможно различное понимание продукта и продуктивности умственной деятельности, а также виды графического представления ее характеристик. Так, умственные способности некоторого лица могут быть определены точкой с тремя параметрами пространства: количеством элементов продуцируемой системы, удельной сложностью системных связей и темпом. Тогда изменения умственных способностей будут представлены траекторией этой точки. В рассматриваемом методологическом контексте представляет интерес также ответ на вопрос: каков характер переходов между различными состояниями системы — *непрерывный* или *дискретный*?

В комментарии отмечено, что с учетом процессуального характера всех составляющих бытия при построении модели системного описания специфики психопатологий желательнее учитывать изменчивость всех системных характеристик в синхронии. При этом можно выделить более и менее изменчивые характеристики расстройств и по этому критерию строить типологию, но в перспективе возможно выяснение зависимостей между их изменениями.

Развитие классификаций психических расстройств сегодня происходит в направлении их стандартизации как части медицинских стандартов (версии МКБ). При многих положительных сторонах стандарта МКБ используемые в нем критерии и уровни классификации вызывают много методологических вопросов, и этот стандарт в корне отличается от использованной в статье «тройственной» классификации. Наличие действующих стандартов классификации психопатологий не обесценивает усилия по разработке методологически более совершенных подходов. При сохраняющихся серьезных методологических проблемах в понимании механизмов и диагностировании психопатологий необходимы значительно более четкие критерии их различения, которые могут быть получены, в частности, на основе углубленной разработки с использованием метода системной психологии.

*Ключевые слова:* системная психология; концептуализация и диагностирование психопатологий; объём системы; сложность системы; темп системообразования.

*Для цитаты:* Мединцев В. А. О концептуализации психических расстройств с позиций системно-психологического подхода // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 124–131. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.12

*Мединцев Владислав Александрович*, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина.

E-mail: *vladislav-medintsev@yandex.ru*

DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.12

## ON THE CONCEPTUALIZATION OF MENTAL DISORDERS FROM THE STANDPOINT OF SYSTEM-PSYCHOLOGICAL APPROACH

V. A. Medintsev,  
Kiev, Ukraine,  
vladislav-medintsev@yandex.ru

The article is a comment to the publication of B. Ryzhov “Three diseases and three paradoxical abilities: system-psychological interpretation // System psychology and sociology. 2019. № 1 (29). P. 5–18”. In the commentary some methodological, philosophical, diagnostic and art criticism moments of system-psychological interpretation of psychopathologies are considered. In particular, according to the author of the comment, possible different understanding of the product and the productivity of mental activity, as well as types of graphical representation of its characteristics. In particular, the mental abilities of a certain person can be determined by a point with three parameters of space: the number of elements of the system produced by him, the specific complexity of system connections and rate. Then changes in mental abilities will be represented by the trajectory of this point. In the considered methodological context, the answer to the question is also of interest: what is the nature of the transitions between the different states of the system — continuous or discrete.

In the commentary it is noted that taking into account the procedural nature of all components of existence, it is desirable to take into account the variability of all system characteristics in synchrony when constructing a model of system description for the specifics of psychopathologies. At the same time, it is possible to distinguish more or less changeable characteristics of disorders and to build a typology according to this criterion, but in the future it is possible to clarify the dependencies between their changes.

The development of classifications of mental disorders today is in the direction of their standardization as part of medical standards (ICD version). With many positive aspects of the ICD standard, the criteria and levels of classification used in it raise many methodological questions, and this standard is fundamentally different from the “triple” classification used in the article. The existence of present standards for the classification of psychopathologies does not devalue efforts to develop methodologically better approaches. While there are still serious methodological problems in understanding the mechanisms and diagnosing psychopathologies, much clearer criteria for distinguishing them are needed, which can be obtained, in particular, on the basis of in-depth development by the method of systemic psychology.

*Keywords:* system psychology; conceptualization and diagnosis of psychopathology; system volume; system complexity; system formation rate.

*For citation:* Medintsev V. A. On the conceptualization of mental disorders from the standpoint of system-psychological approach // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 3 (31). P. 124–131. DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.12

*Medintsev Vladislav Aleksandrovich*, PhD in Psychology, scientific member of laboratory of methodology and theory of psychology, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kiev, Ukraine.

E-mail: vladislav-medintsev@yandex.ru

### Введение

В комментируемой статье [5] есть составляющие, в сочетании которых сложный методологический материал может заинтересовать и быть воспринят с пониманием как психологами-методологами, так и специалистами в области психопатологии, а также искусствоведами и просто любознательными людьми. Себя я отношу к первой и последней

категориям и мой интерес к этой статье вызван прежде всего профессиональным стремлением глубже понять системно-психологическую методологию, поскольку идейно близкое направление в психологии разрабатывали и мы с Г. А. Баллом [3] и др. Как мне известно, для этого направления характерно почти полное отсутствие конструктивной критики, поскольку специалистам психологического мейнстрима трудно вникать в непривычные

понятийные системы и логику рассуждений — критики или нет вовсе, или она ограничивается манифестациями неприемлемости в психологии редукционизма, воплощенного в формализованных методах описания психологических феноменов (эту позицию мы не разделяем в принципе). Но для научного процесса предельно важна критическая дискуссия (вспомним высказывания по этому поводу К. Поппера), поэтому в своем комментарии сосредоточусь преимущественно на конструктивной критике некоторых компонентов представленного в статье дискурса.

### Психические расстройства с позиций системно-психологического подхода

Мое внимание привлекли некоторые методологические, философские, диагностические и искусствоведческие моменты. Начну с методологии, и первый момент состоит в трактовке продуктивных характеристик умственной деятельности, графически представленных в статье и в настоящем комментарии на рисунке 1.

образ восприятия, принятое решение, эмоциональная реакция, результат логического вывода, материализованное представление и т. д. А продукт деятельности — как он показан на рисунке 1 — это куб с объемом  $t \cdot n \cdot \Delta C$ . Если системно-психологически такое описание представляется обоснованным, то тут же возникает вопрос: есть ли основания считать так понимаемую структуру продуктивных характеристик умственной деятельности уникальной для некоторого продукта. Иначе говоря, возможны ли одинаковые продуктивные характеристики умственной деятельности ( $t \cdot n \cdot \Delta C$ ) у различных ее продуктов, например образа восприятия и принятого решения? Подчеркну, что при такой трактовке открывается новое возможное методологическое содержание продукта деятельности, в корне отличное от привычного. Однако я обратил внимание и на то, что на таком же рисунке в недавно переизданной книге эта фигура указана как *продуктивность* деятельности (см. рис. 7.2 в [4]). И такая трактовка фигуры, полагаю, более соответствует ее содержанию в выбранных осях координат. Думаю,

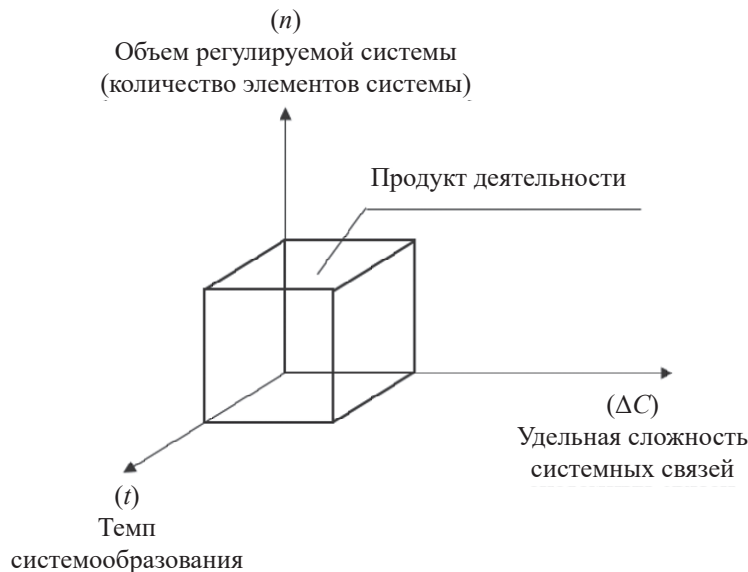


Рис. 1. Графическая интерпретация структуры продуктивных характеристик умственной деятельности [5, рис. 1]).

Фигура на рисунке 1 обозначена как «Продукт деятельности». Однако в различных областях культуры, в том числе в психологии, продуктом обычно называют конечное состояние предмета на момент его описания:

подробнее останавливаться на этом не имеет смысла. Хочу лишь еще раз отметить, что и трактовка *продукта* деятельности как произведения трех выделенных системных характеристик также может оказаться перспективной.

С учетом того, как Б. Рыжов использовал схематизм описания продуктивной деятельности — а именно для представления *изменений умственных способностей* — их графическим представлением, в выбранной системе координат, полагаю, лучше было бы показать точками в этом пространстве. Иными словами, умственные способности некоторого лица определены тремя параметрами пространства: количеством элементов продуцируемой им системы, удельной сложностью системных связей и темпом. Тогда изменения умственных способностей будут представлены траекторией этой точки. Проиллюстрирую сказанное на примере графической репрезентации фаз биполярного расстройства (ср. рис. 2 и рис. 3).

Представляет интерес еще один методологический момент, который пока остался вне рамок рассматриваемой трактовки: каков характер переходов между различными состояниями системы — *непрерывный* или *дискретный* (подобно квантам энергии в физике)?

В качестве психологической трактовки трех рассмотренных в статье системных характеристик умственной деятельности автором предложены понятия *широты*, *глубины* и *быстроты* ума. Как параметры умственной деятельности, «эти характеристики подвержены специфическим, “адресным” изменениям при трех выделяемых традиционной психиатрией эндогенных психических заболеваниях» [5: с. 5]. Речь идет о циркулярном

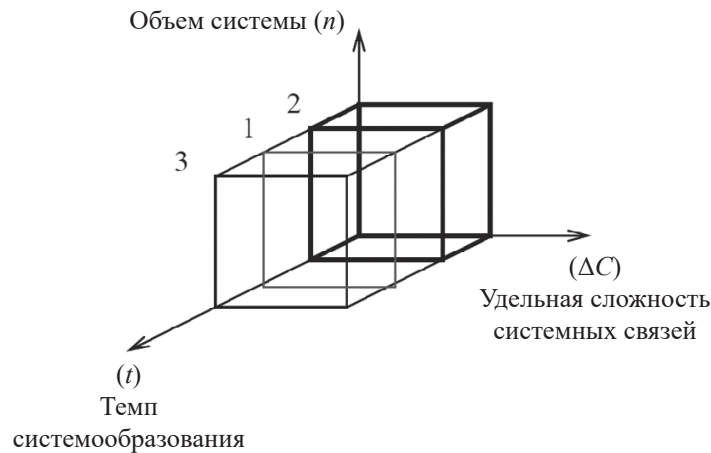


Рис. 2. Изменения умственных способностей (темпа системообразования) при циркулярных (биполярных) расстройствах (рис. 2 из [4])

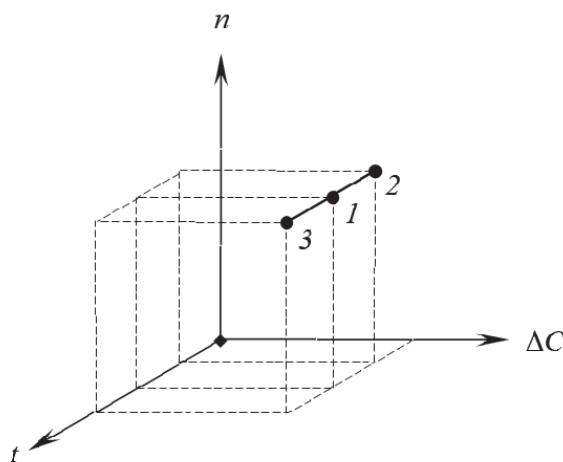


Рис. 3. Точки и траектория характеристик биполярного расстройства

(биполярном) расстройстве, эпилепсии и шизофрении, за которые ответственны быстрота, широта и глубина ума. По всей видимости, это сопоставление — самое уязвимое место подхода. Не возьмусь судить об обоснованности именно такой системно-психологической трактовки психических расстройств, но хочу обратить внимание еще на один методологический момент. Рассмотренные автором системные трактовки являются очевидными упрощениями процессуальной динамики психики. У меня не возникло сомнения в том, что это сделано намеренно — ради большей доходчивости непривычного для психологов методологического материала. Поскольку в этой статье я не испытываю такой необходимости, то могу прокомментировать приложение метода более полно.

Итак, вряд ли имеет смысл останавливаться на аргументации постоянной изменчивости мира в абсолютно всех известных его проявлениях. Соответственно, изменения компонентов психики и их связей также происходят непрерывно. Применительно к рассматриваемым случаям психических расстройств это означает, что в каждом из них происходят изменения всех трех характеристик. А траектория точки, которой представлено психическое состояние лица, не будет прямой линией, как на рисунке 3. То же можно показать на примере описания психологических механизмов эпилепсии. Как отмечено в статье, при ухудшении у страдающих эпилепсией функций внимания и памяти ограничивается объем перерабатываемой информации, количество объединяемых в систему элементов. Но если меняется количество объединяемых в систему элементов, то вместе с изменением характеристики  $n$  (объем системы) так или иначе изменяется и число связей в этой системе  $\Delta C$  (сложность). Следовательно, здесь при объяснении не обойтись одним параметром *широты интеллекта* (то же касается и *глубины ума* при шизофрении). Однако, разумеется, можно выделить более и менее изменчивые характеристики расстройств и по этому критерию строить типологию, но в перспективе желательно и, полагаю, возможно выяснение зависимостей между их изменениями. В рамках разрабатываемого автором направления это представляется естественным следующим шагом углубленного исследования.

Диагностирование психических расстройств в психопатологии, по всей видимости, остается весьма нечетким, что является существенным затруднением, в том числе для их системно-психологического описания. Возможно поэтому мне — неспециалисту в этой области — при чтении статьи трудно оценить, насколько приемлема предложенная автором трактовка описываемых расстройств, в частности эпилепсии. Как отмечено в статье, специалисты пишут о том, что в отдельных случаях эпилептикам присуща повышенная ясность сознания, его необычайное ускорение и расширение, при этом происходит мгновенность и яркость воспоминаний, легкость разрешения возникшей ситуации, быстрое течение мыслительных процессов, чуткая «откликаемость» на все происходящее [5: с. 11]. Пользуясь компьютерной метафорой в когнитивной психологии (к которой обращался и автор статьи), можно сказать, что в этих случаях видится сходство с четкой работой мощного («быстрого») процессора с объемной и быстрой оперативной памятью, а также соответствующим им интерфейсом, что проявляется в высокой скорости выполнения задач, четкости и динамичности воспроизводимых изображений и т. д. А на языке системно-психологического описания это соответствует работе регулируемой системы с большим объемом элементов, высокой удельной сложностью и высокой продуктивностью (темпом системообразования). Как отмечено в статье, такие состояния при эпилепсии связаны с энергетикой цели: «Однако там, где иссякает энергетика цели (за пределами вызванного целью очага возбуждения), способности эпилептика возвращаются к обычному при этом заболевании уровню» [5: с. 11]. То есть у эпилептиков умственные способности, причем неординарные, сохраняются, однако в условиях отсутствия энергетика цели не только остаются неиспользованными, но существенно снижаются относительно нормы. В психологической науке накоплено достаточно знаний, известно немало примеров резкой психической активизации у *вполне здоровых людей* в особых ситуациях (энергетика цели?): от принятия решений и поведения в экстремальных ситуациях



до достижения высот исполнительского мастерства актерами и музыкантами в условиях публичных выступлений. С учетом периодических соматических проявлений расстройства (эпилептический приступ) складывается предположение, что специфика эпилептического расстройства состоит в неких более сложных процессах функционирования психики. Однако, полагаю, они также могут быть выявлены при более детальном системно-психологическом описании.

Как отмечено выше, диагностика в психиатрии остается средоточием дискуссий, а также методологических, этических и многих других противоречий, что отчасти нашло отражение и в комментируемой статье. Пример болезни Ван Гога рассмотрен в разделе трактовки эпилепсии. Но, как отмечает и автор статьи, и как я убедился по результатам беглого обзора истории вопроса, в разное время болезнь художника пытались идентифицировать более ста пятидесяти психиатров и было поставлено около тридцати различных диагнозов. Среди наиболее поддерживаемых специалистами — шизофрения, биполярное расстройство, сатурнизм, эпилепсия височной доли и др. Одним из примеров диагностической неопределенности может служить и то, что картина Ван Гога «Звездная ночь» размещена в Википедии на русскоязычной странице «Биполярное расстройство».

На этой картине также можно усмотреть болезненную напряженность психики, которую описывает Б. Рыжов на примерах других работ художника этого же периода. О «Звездной ночи» также можно сказать, что напряженности психики «подчинены все располагаемые художником изобразительные средства: сочетание красок, направление мазка, композиция деталей. Напряженность кричит о себе в контрасте...» [4: с. 12]. Но, как уже отмечено, этой картиной проиллюстрированы признаки не эпилепсии, а биполярного расстройства. В исследованиях, касающихся состояния здоровья Ван Гога, обращает на себя внимание и то, что в числе диагнозов, помимо психопатологий, указаны другие болезни и зависимости, а также выдвинуты предположения об их влиянии на психическое состояние художника и, соответственно, на его творчество (см., например, [6]).

Вообще говоря, я не вижу особых перспектив диагностирования психических расстройств мастеров искусств по их произведениям, так как в случаях их использования в качестве материалов для анамнеза болезни методологическая неопределенность описаний психических расстройств помножена на вариативность трактовок самих произведений, и сложность диагностирования возрастает многократно. Не могу не отметить и то, что недостаточно убедительной представляется классификация в психиатрии трех рассмотренных в статье психических расстройств как *эндогенно-органических* психических заболеваний. Даже по одному графику творческой активности и психического состояния Р. Шумана (см. рис. 3 в [5]) можно видеть, что фазы гипоманиакального и депрессивного состояний композитора в основном совпадают с позитивными или негативными ситуациями в его жизни. Похоже, что в психиатрии теоретико-методологических проблем не меньше, чем в психологии, и одним из возможных путей их решение может стать использование системно-психологических описаний психических расстройств.

Возможно, среди читателей комментируемой статьи не только я обратил внимание на удивительное совпадение числа рассмотренных психопатологий (3), числа системно-психологических характеристик психики (3) и количества осей декартова пространства (3). Возникает и такой вопрос: как с позиций системной психологии трактовать другие психические расстройства? В комментируемой статье об этом не сказано, но можно предположить, что совпадение отнюдь не случайно, а связано с традицией, согласно которой к основной группе психопатологий отнесены только три расстройства (эпилепсия, шизофрения и биполярное расстройство). Тогда складывается картина не чудесного совпадения, а фундаментальной обусловленности психопатологических проявлений глубинным единством бытия и тройственности его аспектов. Тем более что относительно числа системно-психологических характеристик психики есть пояснение в книге: оси рассматриваемых системных характеристик по сути являются выражением важнейших философских категорий

количества, качества и времени [4, с. 236]. В таком случае имеет смысл разработать на системно-психологической основе метод описания всего спектра известных на сегодня психических расстройств. Как известно, развитие классификаций психических расстройств сегодня происходит в ином направлении: мы наблюдаем их стандартизацию с постоянным ее усовершенствованием как части медицинских стандартов (версии МКБ). При многих положительных сторонах стандарта МКБ используемые в нем критерии и уровни классификации вызывают много методологических вопросов, и он в корне отличается от использованной в статье «тройственной» классификации. Достаточно обратить внимание на то, что в классе «Психические расстройства и расстройства поведения» из рассмотренной тройки основных психопатологий представлена лишь одна — «F20-F29 Шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства» (см. МКБ-10).

Полагаю, наличие действующих стандартов классификации психопатологий во все не обесценивает усилия по разработке методологически более совершенных подходов. И, как уже сказано, в этом направлении перспективным может оказаться системно-психологическая методология. Возьмусь пофантазировать на эту тему и предложу один из возможных вариантов расширения числа описываемых психических расстройств. Для этого можно принять во внимание, что философских категорий известно значительно больше, чем три (в том числе «основных») — на этапах развития философской науки были выдвинуты различные категориальные структуры, причем число их компонентов только возрастало (см. об этом, например, в [2]). Не втягиваясь в неуместные здесь философские нюансы, перейду к позитивному, на мой взгляд, следствию для методологии системно-психологической интерпретации психопатологий. Перспективой этого направления исследований может стать

изучение возможностей соотнесения других философских категорий с понятийной структурой системной психологии и, соответственно, *переход к представлению в координатном пространстве большей мерности* за счет использования других философских категорий. И уже на этой основе разрабатывать системные трактовки для всех известных (и даже гипотетических) психических расстройств и отклонений.

### Заключение

Полагаю, немало исследователей оценивают для себя научные публикации в интересующей их области по степени нетривиальности предлагаемого авторами дискурса, конструктивности предложений, а также по «рефлексивному следу», остающемуся после ознакомления с материалом и способствующему активизации собственного творческого мышления. Именно такой для меня стала статья Б. Рьжова. В комментарии я изложил ряд своих соображений по поводу системно-психологической интерпретации психических расстройств, а также некоторых компонентов разработанной автором методологии. Как отмечено в тексте комментария, мои вопросы, критические замечания следует рассматривать только как форму поддержки развиваемого автором методологического подхода и как проявление моей заинтересованности в его совершенствовании. Не исключаю того, что по крайней мере часть моих замечаний связана с неверным пониманием замысла и логики рассуждений автора, однако и в таком случае они могут оказаться полезными, поскольку такое же неверное понимание может сформироваться и у других читателей — у автора есть возможность принять это в расчет в своих последующих публикациях. Надеюсь, что исследование в этом направлении будет продолжено и комментарий окажется полезным.

### Литература

1. Биполярное расстройство // Википедия. [2019–2019]. Дата обновления: 07.06.2019. URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=100281302> (дата обращения: 07.06.2019).
2. Категория // Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.

3. **Мединцев В. А.** Вопросы интеграции психологического знания в контексте системного описания культуры // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 14–25.
4. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
5. **Рыжов Б. Н.** Три болезни и три парадоксальные способности: системно-психологическая интерпретация // Системная психология и социология. 2019. № 1 (29). С. 5–18.
6. **Blumer D.** The Illness of Vincent van Gogh // American Journal of Psychiatry 2002 159:4, 519–526. DOI: 10.1176/appi.ajp.159.4.519.

#### References

1. Wikipedia contributors. Bipolar disorder [Internet]. Wikipedia, The Free Encyclopedia; 2019 Jun 8, 19:47 UTC [cited 2019 Jun 23]. Available from: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=100281302>
2. Category // Philosophy: an encyclopedic dictionary / ed. by A. A. Ivina. Moscow: Gardariki, 2004. 1072 p.
3. **Medintsev V. A.** Integration of psychological knowledge in the context of the culture system description // Systems Psychology and Sociology. 2018. № 4 (28). P. 14–25.
4. **Ryzhov B. N.** System psychology. 2 ed. Moscow: T8 Izdatelskiye Tekhnologii, 2017. 356 p.
5. **Ryzhov B. N.** Three disease and three paradoxical ability: system-psychological interpretation // Systems Psychology and Sociology. 2019. № 1 (29).P. 5–18.
6. **Blumer D.** The Illness of Vincent van Gogh // American Journal of Psychiatry 2002 159:4, 519–526. doi: 10.1176/appi.ajp.159.4.519.

## Информация

---

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2019, № 3 (31)

---

### «SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2019, № 3 (31)



**РОМАНОВА Евгения Сергеевна** — доктор психологических наук, профессор. Исполняющий обязанности директора 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, Москва (Россия).

**ROMANOVA Evgeniya Sergeevna** — Doctor of Psychological Sciences, full professor. Acting director of the Institute of Psychology, Sociology and Social relations of the MCU. Head of the Department of General and practical Psychology at IPSSR of the MCU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998. Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of 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, Moscow (Russia).

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru



**КАРПОВ Анатолий Викторович** — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль (Россия).

**KARPOV Anatoliy Viktorovich** — Doctor of Psychological Sciences, professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Department of Work and Organizational Psychology of the Demidov YarSU, Yaroslavl (Russia).

E-mail: anvikar56@yandex.ru



**ПЕРЕВОЗКИНА Юлия Михайловна** — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической и специальной психологии, кандидат психологических наук, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии НГПУ, Новосибирск (Россия).

**PEREVOZKINA Yuliya Mihaylovna** — PhD in Psychology, Head of the Department of Practical and Special Psychology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: per@bk.ru



**КОРЖОВА Елена Юрьевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия).

**KORJOVA Elena Yuryevna** — Doctor of Psychological Sciences, professor, Head of the Department of Human Psychology of the A. I. Herzen RSPU, Saint-Petersburg (Russia).

E-mail: elenakorjova@gmail.com



**ВЕРЕВКИНА Анна Борисовна** — аспирант кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия).

**VEREVKINA Anna Borisovna** — a postgraduate student at the Department of Human Psychology of the A. I. Herzen RSPU, Saint-Petersburg (Russia).

E-mail: verasovna@gmail.com



**КЛЕПИКОВА Наталья Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии НГПУ, Новосибирск (Россия).

**KLEPIKOVA Natal'ya Mikhaylovna** — PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Social Psychology and Victimology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: nataliaklepikova@yandex.ru



**КОРМАЧЁВА Ирина Николаевна** — аспирант кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ, руководитель психологического центра «Ирис», Новосибирск (Россия).

**KORMACHEVA Irina Nikolaevna** — a post-graduate student at the Department of General Psychology and History of Psychology of the NSPU, Head of the Psychological Center “Iris”, Novosibirsk (Russia).

E-mail: irina@kormacheva.ru



**ШЕЙНОВ Виктор Павлович** — доктор социологических наук, профессор, академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы БГУ, Минск (Республика Беларусь).

**SHEINOV Viktor Pavlovich** — Doctor of Sociological Sciences, full professor, Academician of the International Academy of Information Technologies, a professor at the Department of Psychology and Pedagogical Proficiency at the Institute of Higher Education under the Auspices of the BSU, Minsk (The Republic of Belarus).

E-mail: sheinov1@mail.ru



**ШУЛЕКИНА Юлия Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ, Москва (Россия).

**SHULEKINA Yulia Alexandrovna** — PhD in Pedagogics, docent at the Department of Logopedia at the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: Juliah@mgpu.ru



**ПОНОМАРЕВА Елена Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, Москва (Россия).

**PONOMAREVA Elena Alexeevna** — PhD in Psychology, docent, docent at the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the MCU, Moscow (Russia)

E-mail: PonomarevaEA@mgpu.ru



**ПОНОМАРЕВА Диана Игоревна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента МАИ НИУ, Москва (Россия)

**PONOMAREVA Diana Igorevna** — PhD in Psychology, docent at the Department of Sociology, Psychology and Social Management of the MAI (National Research University), Moscow (Russia).

E-mail: Di37tap1@mail.ru



**ИВАНОВ Денис Васильевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ, Новосибирск (Россия).

**IVANOV Denis Vasilievich** — PhD (pedagogics), docent at the Department of General Psychology and History of Psychology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



**РОМАНОВА Анна Петровна** — доктор философских наук, профессор, директор Института исследований проблем Юга России и Прикаспия АГУ, Астрахань (Россия).

**ROMANOVA Anna Petrovna** — Doctor of Philosophy Sciences, professor, Director of the Institute of Southern Russia and Northern Caspian Region Issues Research of the ASU, Astrakhan (Russia).

E-mail: aromanova\_mail@mail.ru



**БИЧАРОВА Мария Михайловна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и английского языка КИМРТ — филиала ВГУВТ, Астрахань (Россия).

**BICHAROVA Mariya Mikhaylovna** — PhD (Philology), docent at the Department of the humanities and English language at the CIMRT, Astrakhan (Russia).

E-mail: valkirija@inbox.ru



**ДРЯГАЛОВ Вячеслав Сергеевич** — научный сотрудник лаборатории по исследованию социально-политической и культурной динамики региона Нижнего Поволжья и Прикаспия АГУ, Астрахань (Россия).

**DRYAGALOV Vyacheslav Sergeyevich** — scientific member (researcher) at the Laboratory of Socio-Political and Cultural Dynamics Research of Nizhny Povolzhye and Caspian at the ASU, Astrakhan (Russia).

E-mail: helios82@yandex.ru



**ДОБРИНА Ольга Александровна** — кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии НГПУ, Новосибирск, Россия.

**DOBRINA Olga Aleksandrovna** — PhD in Sociology, associate professor at the Department of Social Psychology and Victimology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: dobrina-o@mail.ru



**БАКШУТОВА Екатерина Валерьевна** — кандидат психологических наук, доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики СГТУ, Самара (Россия).

**BAKSHUTOVA Ekaterina Valeryevna** — Doctor of Philosophy Sciences, PhD (Psychology), docent, Head of the Department of Psychology and Pedagogics of the SSPU, Samara (Russia).

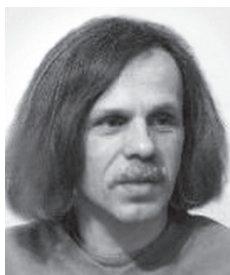
E-mail: bakshutka@gmail.com



**РУЛИНА Татьяна Константиновна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии и специального образования СГСПУ, Самара (Россия).

**RULINA Tatyana Konstantinovna** — PhD (Pedagogics), docent, Docent at the Department of General and Social Psychology of the Faculty of Special Education of the SSUSSE, Samara (Russia).

E-mail: tatrul@yandex.ru



**МЕДИНЦЕВ Владислав Александрович** — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев (Украина).

**MÉDINTSEV Vladislav Aleksandrovich** — PhD (Psychology), scientific member at the Laboratory of Methodology and Theory of Psychology of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine).

E-mail: vladislav-medintsev@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 должна включать 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), в которой полностью раскрывается структурная логика статьи, т. е. в аннотации формально должны быть включены следующие разделы: введение, методология и методика исследования, результаты исследования, заключение.

После аннотации указывается перечень ключевых слов (5–10 слов). Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.

Название статьи, равно как и аннотация, ключевые слова, обязательно предоставляются с переводом 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 20 источников**. Из них, желательно, чтобы **половина была на английском языке**, при этом **цитируемые источники** (как русскоязычные, так и англоязычные, индексируемые в РИНЦ, Scopus и WoS) — это издания **за последние 5 лет**. Также следует указывать DOI для тех источников, у которых он есть (о наличии DOI можно узнать по ссылке: <http://search.crossref.org>) и на которые есть ссылки

в тексте статьи. При упоминании (ссылке) источников более раннего года выпуска их библиографическое описание указывается в постраничной сноске (внизу листа со сквозной нумерацией) и в список литературы эти ссылки не включаются. Количество ссылок на работы автора статьи должно быть ограничено одним-двумя источниками, при ссылке на работы других авторов допускается упоминание двух-трех источников.

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, подписанное 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 редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются как по электронной почте журнала: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru), так и в распечатанном виде (+ копия статьи на диске в электронном формате \*.doc. Word 2000, 2003 (и выше)) в Институт психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

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

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

Телефон: 8 (495) 612 67 16

## AUTHOR GUIDELINES

An article should ordinarily not exceed 40 000 of signs, including references and tabular material. It should be typed in standard Times New Roman 11 print, with 1 line spacing in MS Office files (Word 2000, 2003 and etc.). Exceptions may be made with prior approval of the Editor in Chief.

It is authors' responsibility to ensure their reviews are comprehensive and as up to date as possible so the data are still current at the time of publication.

### Article Structure

#### Abstract

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

#### Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of **5–10 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 20 references or more and over the last 5 years predominantly**). As the author of your research article, you should refer to your own works not more than twice, but in so doing every other authors of the works you need to refer should be cited not more than twice or three times.

#### Graphical abstract and Tables

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

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

### Contact Details for Submission

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

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

Tel.: 8 (495) 612 67 16

# СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2019

№ 3 (31)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

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

Редактор:

*И. Е. Посоха*

Корректоры:

*К. М. Музамилова, С. И. Шостко*

Техническое редактирование и верстка:

*О. Г. Арефьева*

**Научно-информационный издательский центр МГПУ**

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

Телефон: + 7 (499) 181-50-36

Подписано в печать: 00.00.2019 г. Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага офсетная.

Объем 8,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.