



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 2019

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Заместитель главного редактора

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Члены редакционной коллегии

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва

Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук,
профессор, Самара

С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Ю. М. Перевозкина, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир

Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома

Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

Ф. Прюс, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)

С. А. Стельмах, кандидат психологических наук, доцент,
Усть-Каменогорск (Казахстан)

В. В. Собольников, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
В авторской редакции
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 9,0
Тираж 600 экз. Заказ № 99.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 11.11.2019
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 3 2019

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Assistant of the Editor-in-chief

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Editors

E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

E. V. Bakshutova, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Yu. M. Perevozkina, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

O. O. Andronnikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

F. Prusse, Doctor of Pedagogy, Professor, Greifswald (Germany)

S. A. Stelmakh, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor,
Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan)

V. V. Sobolnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

The journal is based in 2017

Leaves 4 yearly

Electronic make-up operator I. T. Iliuk

Editors address:

630126, Novosibirsk,

Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper

Printer's sheets: 9,3. Publisher's sheets: 9,0.

Circulation 600 issues. Order № 99.

Format 70×108/16

Signed for printing 11.11.2019

Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Коржова Е. Ю.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Вопросы становления психологии личности в отечественной психологической мысли.....	7
<i>Шепелева С. В., Миронова Т. И., Румянцева З. В.</i> (Кострома, Россия). Социально-психологические механизмы правового нигилизма в детско-молодежной среде.....	14
<i>Левит Л. З.</i> (Минск, Беларусь). Подверженность плохому и приверженность хорошему: два кита психического баланса человека	22
<i>Тараканов А. В.</i> (Новосибирск, Россия). Проблемы формирования и развития одаренности: системно-сетевой подход	31
<i>Семенова Г. В., Векилова С. А., Полферова А. С.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Коммеморативные практики и их роль в актуализации исторической памяти человека в современном мире.....	40

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Урунтаева Г. А.</i> (Москва, Россия), <i>Гошева Е. Н.</i> (Мурманск, Россия). Современный дошкольник: тенденции изменения в детско-родительских отношениях и психическом развитии	48
<i>Перевозкина Ю. М., Зиновьева Л. В.</i> (Новосибирск, Россия). Трансформационная ролевая игра как форма профилактики девиантного поведения подростков	60

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Перевозкин С. Б.</i> (Новосибирск, Россия). Сравнительный анализ временной трансформации ценностных ориентаций и личностных особенностей.....	72
<i>Чернявская В. С.</i> (Владивосток, Россия). К вопросу об учебной мотивации студентов и стилях педагогического общения преподавателей	79

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Большунов А. Я., Тюриков А. Г., Большунова С. А.</i> (Москва, Россия). Человек между смыслом и вздором (логико-семантический и психологический анализ сознания эпохи глобальных трансформаций)	87
---	----

CONTENTS

GENERAL QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

<i>Korzhova E. Yu.</i> (St. Petersburg, Russia). Questions of formation of psychology of the personality in domestic psychology.....	7
<i>Shepeleva S. V., Mironova T. I., Rummyantseva Z. V.</i> (Kostroma, Russia). Socio-psychological mechanisms of legal nihilism in the children and youth environment	14
<i>Levit L. Z.</i> (Minsk, Belarus). Subjection to bad and adherence to good: two supports for a psychic balance	22
<i>Tarakanov A. V.</i> (Novosibirsk, Russia). Problems of formation and development of giftedness: a system-network approach	31
<i>Semenova G. V., Vekilova S. A., Polferova A. S.</i> (St. Petersburg, Russia). Commemorative practices and their role in updating of historical memory of man in the modern world.....	40

PROBLEMS AND ISSUES OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AGE PSYCHOLOGY

<i>Uruntaeva G. A.</i> (Moscow, Russia), <i>E. N. Gosheva</i> (Murmansk, Russia). Modern preschooler: tendencies of changes in parent-child relationships and mental development	48
<i>Perevozkina Yu. M., Zinovieva L. V.</i> (Novosibirsk, Russia). Transformational role-playing game as a form of protection of adolescent deviant behavior	60

RESEARCHES OF APPLIED PSYCHOLOGY

<i>Perevozkin S. B.</i> (Novosibirsk, Russia). Comparative analysis of temporary transformations of students' value orientations and personal functions.....	72
<i>Chernyavskaya V. S.</i> (Vladivostok, Russia). On the question of educational motivation of students and styles of pedagogical communication of teachers.....	79

FROM THE EDITORIAL PORTFOLIO

<i>Bolshunov A. Ya., Tyurikov A. G., Bolshunova S. A.</i> (Moscow, Russia). Man between meaning and nonsense (logical-semantic and psychological analysis of consciousness in the era of global transformations).....	87
---	----

УДК 159.9

ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Коржова Елена Юрьевна

Аннотация. В статье представлено осмысление истории отечественной психологии личности от начала XX в. по настоящее время. В качестве истоков рассмотрены традиции осмысления феномена личности как высшего уровня бытия в соотношении с духовно-нравственными качествами человека, в русле христианской культуры и отечественной религиозно-философской мысли. С превращением человека в объект эксперимента психология личности в советский период развивалась как наука об отдельных чертах личности, их структурировании и систематизации. Общим для концепций личности советского периода является выраженный интерес к проблеме соотношения в человеке биологического и социального. Несмотря на неблагоприятные внешние обстоятельства, сложилось много разнообразных и глубоких подходов, ориентированных на целостное, интегративное описание личности, что в традициях отечественной мысли о человеке. Если в послереволюционный период концепции формировались в русле «объектной» модели личности, которой свойственны упрощенные трактовки, то со временем, с учетом отечественного и мирового опыта, сложились концепции в русле наиболее сложных моделей. Ситуативно-целостная модель в наибольшей мере охватывает психологию личности советского периода, тогда как внутренне-целостная модель отражает ее истоки или тенденции дальнейшего становления психологии личности в постсоветском пространстве. В рамках внутренне-целостной модели представлена авторская концепция человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности.

Ключевые слова: личность, модели личности, духовная психология, объектная модель личности, ситуативно-целостная модель личности, внутренне-целостная модель личности, человек как субъект жизнедеятельности, жизненный путь личности.

Korzhova Elena Yurievna

QUESTIONS OF FORMATION OF PSYCHOLOGY OF THE PERSONALITY IN DOMESTIC PSYCHOLOGY

Abstract. The article presents the understanding of the Russian personality psychology history from the beginning of XX century to the present. The traditions of understanding the phenomenon of personality as the highest level of being, in relation to the spiritual and moral qualities of a human, in line with Christian culture and domestic religious and philosophical thought are presented as the sources. The psychology of personality in the Soviet period developed as a science of individual traits, their structuring and systematization since the transformation of a human into an object of experiment. Nevertheless, the general for

Коржова Елена Юрьевна – заведующая кафедрой психологии человека, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, elenakorjova@gmail.com, Санкт-Петербург, Россия

Korzhova Elena Yurievna – head of the Department of human psychology, doctor of psychological Sciences, professor, Herzen Russian State Pedagogical University, elenakorjova@gmail.com, Saint Petersburg, Russia

the personality concepts of the Soviet period is the expressed interest in the problem of the biological and social in human ratio. Despite the unfavorable external circumstances, there are many different and deep approaches seeking a holistic, integrative description of personality in traditions of the national thought of a human. In the post-revolutionary period the concepts were formed in line with the object model of personality characterized by simplified interpretations. Then over time, taking into account domestic and international experience, the concepts were developed in line with the most complex models. The situational-integral model most covers the psychology of personality of the Soviet period, while the internal-integral model reflects its origins or trends of further development of personality psychology in the post-Soviet space. Within the framework of the internal-integral model the author's concept of a person as a subject of life activity and life course of personality is presented.

Keywords: personality, personality models, spiritual psychology, object model of personality, situational-integral model of personality, internal-integral model of personality, subject of life activity, life course of personality.

В нашей стране психологии личности пришлось пройти очень сложный путь с потерями и обретениями. Эти перипетии отражают и отношение к человеку и личности как его главной сущности в это время, и те изменения, которые происходили в личности реальных людей. Исторические пути советской психологии рассмотрены рядом авторов, которые так или иначе затрагивали и исторические аспекты психологии личности [3; 5; 7; 9; 16; 18; 21; 22].

К началу XX в. в России сложились глубокие традиции осмысления феномена личности в качестве высшего уровня бытия в соотношении с духовно-нравственными качествами человека. Подходы к личности складывались в русле христианской культуры и религиозно-философской мысли, рассматривавшей человека в ореоле «образа и подобия Божия». Соответственно, личность понималась как «вершина» человека, его «высшие», духовные способности, что определило развитие отечественной духовной психологии с идеалами простоты, смирения и целомудрия [10; 15]. Человек, соединяющий в себе телесное и духовное начала, преодолевает свое несовершенство при выборе пути, который ведет к восстановлению единства человеческой природы.

В трудах отечественных мыслителей православной ориентации прослеживается тема всеединства, согласно которой человек представляет собой не замкнутое в себе целое, а целостность в соединении с окружающим миром [8; 12]. В сознании человека, представляющего собой форму всеединства, происходит соединение мировой души с Богом. Идея всеединства имеет истоки в глубокой древности, ее разрабатывали со времен стоиков и Плотина. В то же время получила известность метафизика всеединства. В отечественной философской мысли идея всеединства особенно ярко воплотилась в произведениях выдающегося российского философа В. С. Соловьёва и развилась в дальнейшем [15; 31].

Подходы к духовной психологии личности [20; 26; 28; 30–32] представляют внутренне-целостную модель личности в варианте экзистенциальной психологии духовности. Такая модель в наибольшей мере описывает зрелую личность. Нравственный идеал – это неотъемлемая характеристика личности и ее главный признак. Его содержание – Бог как высшая ценность, именно это определяет смысл жизни. Личность не ограничивается земной природой и имеет особенную возможность безграничного сознательного духовно-нравственного развития по направлению к Божественному идеалу.

Духовная психология не получила прямого развития в послереволюционном периоде XX в., на долгие годы сохраняясь лишь в обобщенном виде на уровне российского менталитета.

Постепенно человек превращался в объект эксперимента. Говоря словами Б. С. Братуся, происходило «снижение вертикали бытия» [3, с. 6], что привело к «потере души» [3, с. 4] и даже сознания. XX в. знаменовал собой победу материалистического мировоззрения. Общественные катаклизмы в России также внесли свой вклад в отступление от сложившихся традиций, поэтому исследователи вынуждены были приступить к изучению простейших поведенческих проявлений, отдельных черт личности. Середина 1930-х гг. ознаменовалась резким спадом: постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» 1936 г. фактически зажегся красный свет для исследований личности, ориентированных на изучение индивидуально-психологических различий. Тесты интеллекта подверглись резкой критике. Востребованными оказались далекие от научных идеологические критерии [6]. Негативное отношение к измерительной практике распространилось на все сферы исследования личности. Если первоначально было немало психологов, занимавшихся проблематикой личности, то теперь они должны были избрать более «перспективные» области. Так, выдающийся ученый Б. М. Теплов постепенно отошел от исследований в области психологии личности и создал научную школу в области психофизиологии. Однако, несмотря на неблагоприятные условия, психология личности развивалась благодаря талантливым ученым, с одной стороны, стойкости традиций и интереса к феномену личности в России – с другой.

Существует несколько этапов развития психологии личности [22; 23]. В качестве исходного этапа А. В. Петровский выделяет попытки психологов рассматривать единичные черты личности в качестве ключевых. Это направление было названо «одномерной феноменологией личности», поскольку допускало существование одномерных явлений (отдельных черт). «Коллекционирование черт» возникло в 1950–1960-е гг. В рамках этого направления к личности относилась совокупность черт, что создавало иллюзию целостности. Структурный подход оформляется с 1960-х гг. В нем есть две ветви: «расширительное» и «вершинное» понимание личности. Особенностью «расширительного» понимания личности стало включение биофизиологических свойств, что фактически отождествляло личность с человеком [2; 22]. Сторонники «вершинного» понимания личности составили представление о личности как о высшем структурном и функциональном уровне человека, как особом психологическом образовании на довольно поздних этапах индивидуального и общественного развития [17]. С конца 1970-х гг. наблюдается тяготение к систематизации личностных качеств, что предполагает раскрытие целостности объекта и многообразия типов связей, вплоть до сведения их в единую картину, выделение системообразующего принципа [14; 19; 24; 25; 29].

Представленная периодизация развития представлений о личности в России показывает пути создания настолько разных направлений исследования личности, что они практически не пересекаются друг с другом [3]. Но это не означает, на наш взгляд, отсутствия общего знаменателя. В концепциях присутствует то, что объединяет концепции личности советского периода. Речь идет не только о «едином идеологическом знаменателе», но и о выраженном интересе к проблеме соотношения в человеке биологического и социального [18]. Тот или иной период (подход) к личности и выделяется в зависимости от способа решения проблемы соотношения биологического и социального в человеке, когда биологическое либо включа-

ется в личность как структурный компонент [23], либо не входит в ее структуру, а лишь определяет формы и способы проявления психических черт [14]. Возможная причина построения концепций советской психологии личности на пересечении уровней человеческого бытия – следование (возможно, не всегда осознанное) традициям русской дореволюционной психологии, считавшей центральной проблемой человека связь его телесной и духовной природы.

Возобновление интереса к психологии личности наблюдается в середине 1990-х гг., когда возникает потребность упорядочить достижения. Это стало одним из мотивов создания типологии теоретических моделей личности, которые лежат в основе соответствующих концепций [11]. Модели личности, задающие типологию психологических концепций, располагаются в иерархической последовательности, по мере описания все большей степени зрелости.

В классификации базисных установок психологических концепций [4] подходы отечественной психологии наряду с бихевиоризмом отнесены к базисной установке неверия в человека, обозначаемой понятием «пессимисты», в частности – признающие природу человека нейтральной, в связи с чем цель воздействия – формирование или коррекция. Поскольку главным критерием отнесения концепции к тому или иному классу выступает понимание природы человека, то очевидно, что речь идет прежде всего о концепциях личности. Именно в личности заключена сущностная природа человека. Действительно, поведенческие подходы возникли в России и внесли заметный вклад отечественной науки. Однако это далеко не единственное направление советской психологии личности. Расцвет в конце XIX – начале XX в. концепций религиозно-философской мысли, когда в человеке виделась целостность в единстве духа, души и тела, не мог не оказать влияния на исследования в последующие годы, хотя они и были переведены в русло естественно-научной парадигмы. Возможно, именно поэтому большинство отечественных личностных концепций, в отличие от западных, сосредоточивающихся на отдельных аспектах феномена личности, носят целостный или ограниченно целостный характер, что можно видеть при раскрытии содержания моделей личности.

Модель представляет собой общие закономерности функционирования личности, отраженные в ряде личностных концепций. Если признать направленность ключевым личностным образованием, то модели можно различить прежде всего по этому признаку. Нами была разработана типология жизненных ориентаций, расположенная на пересечении осей «трансситуационное творчество – трансситуационное приспособление» и «внутренний трансситуационный локус контроля – внешний трансситуационный локус контроля», положенная в основу типологии личности. На уровне личности психологические типы приобретают «объемность» и содержательную наполненность благодаря ведущим жизненным ценностям. В свою очередь, тип личности выступает прототипом модели личности и становится ею в своем максимально ярком выражении. Две наиболее сложные модели личности, завершающие иерархию теоретических моделей, получили наибольшее распространение именно в отечественной психологии личности, всегда стремившейся к целостному описанию внутреннего мира человека с учетом разных уровней бытия. Причем ситуативно-целостная модель в наибольшей мере охватывает психологию личности советского периода, тогда как внутренне-целостная модель отражает или ее предысторию, или тенденции дальнейшего становления психологии личности в постсоветском пространстве.

Таким образом, советская психология личности прошла очень непростой путь. Несмотря на неблагоприятные внешние обстоятельства, сложилось много разнообразных и глубоких подходов, стремящихся к целостному, интегративному описанию личности, что в традициях отечественной мысли о человеке. Сегодня отмечается тенденция связывать теоретические исследования с актуальными общественными процессами в нашей стране, максимально сближая науку и практику [27]. Если в начале своего становления концепции формировались в русле объектной модели личности, которой свойственны упрощенные трактовки, то со временем с учетом отечественного и мирового опыта сложились концепции в русле наиболее сложных моделей. Это свидетельствует об оптимистичных перспективах глубокого познания феномена личности в нашей стране.

В частности, в рамках внутренне-целостной модели нами разработана концепция человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности [11–13], которая опирается на ряд теоретико-методологических оснований, включая субъектный [1; 24] и ситуационный [33; 34] подходы. При выходе на личностный уровень авторская позиция сближается с гносеологическим направлением Казанской психологической школы [20; 26]. Способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и тем самым «выстраивать» собственное бытие, то есть быть ее субъектом, рассматривается как центральная характеристика человека и условие становления его личности. Ее глубинные основания демонстрирует специфика связей человека с миром. Нами выделены основные признаки личности, варьирующие в зависимости от принятия той или иной жизненной позиции, а также первичные и вторичные личностные образования. С учетом субъектной и духовно-нравственной активности личность – человек как субъект своего жизненного пути, обладающий духовно-нравственными качествами.

Субъект-объектные ориентации как потенциал субъектности реализуются во внутренней картине жизнедеятельности и выборе стратегий поведения, объединяющихся в поле жизнедеятельности. Субъект-объектные ориентации на уровне личности обобщаются в жизненную позицию как обобщенную ценностную характеристику жизнеосуществления, включающую в себя ответственность, жизненное творчество и нравственный выбор. Личность может быть понята как более высокий уровень психологической организации человека по сравнению с субъектным, включающим (в преобразованном виде) характеристики человека как субъекта жизнедеятельности, а также и другие признаки. Прежде всего, это относится к свойствам личности, наличие которых позволяет говорить о ней как об оценочной категории. Это наличие осознанного нравственного идеала и, соответственно, те формы активности, которые свойственны человеку в связи со стремлением достичь соответствия идеалу, то есть формы нравственного самоопределения. Жизненный путь рассматривается как проявление личности, прежде всего, ее жизненной позиции, в ее реальном бытии, что нами детально показано на материале художественной литературы и биографических данных.

В соответствии с исходными положениями этого подхода разработан и психометрически обоснован методический инструментарий для исследования субъектных феноменов («Опросник жизненных ориентаций», «Психологическая автобиография», «Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях» и др.). Широко используется и обосновывается биографический метод для выявления психологических характеристик личности в контексте ее реального бытия – жизненного пути – как в создании проективной экспрессивной методики «Психологическая ав-

тобиография» с вариациями, так и в качественном анализе художественных текстов А. П. Чехова, Н. В. Гоголя, мировой художественной литературы, а также биографического материала и творчества русских мыслителей. В анализе продуктов деятельности уточняются и конкретизируются не только субъектные, но и духовно-нравственные характеристики.

На основании теоретических разработок и с использованием психометрически обоснованного методического инструментария оказалось возможным не только уточнить психологические портреты типов субъект-объектных ориентаций, но и использовать типологию для характеристики личности и общего принципа ее бытия с выделением типов собственно личности. Типология была применена нами для сравнительного анализа существующих концепций личности с последующим построением иерархии теоретических моделей личности, лежащих в их основе. Это позволило подойти к классификации и типологизации концепций личности, используя всесторонние теоретически и эмпирически обоснованные критерии. Построение иерархии теоретических моделей, по нашему мнению, позволяет расположить их от менее к более совершенным, а значит, определить критерии совершенной модели личности. В свою очередь, это означает уточнение феноменологии личности и ее определения. Кроме того, на основании выявленных закономерностей возможно построение моделей гармоничного и дисгармоничного развития личности в процессе жизненного пути, что имеет практическое значение для становления личностной идентичности современного человека.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. 329 с.
3. *Братусь Б. С.* Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение. М.: МПСИ; Флинта, 2000. 88 с.
4. *Братченко С. Л., Миронова М. Р.* Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997. С. 38–46.
5. *Будилова Е. А.* Проблемы личности в русской психологии второй половины XIX – начала XX века // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974. С. 250–277.
6. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
7. *Ждан А. Н.* История психологии – от античности до наших дней. М.: Академ. проект, 2004. 576 с.
8. *Зеньковский В. В.* История русской философии. Харьков: Фолио; М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 896 с.
9. *Иванов Д. В.* Психологическая мысль в России начала XIX века. А. П. Кунцын // Системная социология и психология. 2016. № 2 (18). С. 96–108.
10. *Иеромонах Мефодий (Зинковский).* Богословие личности в XIX–XX вв. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2014. 320 с.
11. *Коржова Е. Ю.* Психология личности: типология теоретических моделей: в 3 ч. Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2015.
12. *Коржова Е. Ю.* Творческий лик русских мыслителей. СПб.: О-во памяти игумении Таисии, 2009. 512 с.
13. *Коржова Е. Ю.* Введение в психологию жизненных ситуаций. СПб.: О-во памяти игумении Таисии, 2015. 207 с.
14. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

15. *Лосский В. Н.* Богословие и Боговидение. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 2000. 632 с.
16. *Марцинковская Т. Д., Ярошевский М. Г.* 100 выдающихся психологов мира. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 320 с.
17. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности. Воронеж: МОДЭК; М.: Ин-т практ. психологии, 1996. 448 с.
18. *Мироненко И. А.* Российская психология в пространстве мировой науки. СПб.: Нестор-История, 2015. 304 с.
19. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. 426 с.
20. *Несмелов В. И.* Наука о человеке: в 2 т. СПб.: О-во памяти игумении Таисии, 2013. 934 с.
21. *Петровский А. В.* История советской психологии. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
22. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. 528 с.
23. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.
24. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 255–385.
25. *Рыжов Б. Н.* Системная структура личности // Системная социология и психология. 2017. № 3 (23). С. 96–108.
26. *Снегирев В. А.* Психология. СПб.: О-во памяти игумении Таисии, 2008. 768 с.
27. *Современная личность: Психологические исследования* / отв. ред. М. И. Воловикова, Н. Е. Харламенкова. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. 392 с.
28. *Троцкий М. М.* Наука о духе: Общие свойства и законы человеческого духа: в 2 т. М., 1882.
29. *Узнадзе Д. Н.* Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
30. *Ухтомский А. А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
31. *Флоренский П. А.* Столп и утверждение Истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. М.: Академ. проект, 2012. 912 с.
32. *Франк С. Л.* Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Сочинения. М.: Правда, 1990. С. 183–559.
33. *Lewin K.* Principles of Topological Psychology. N.-Y.; London: McGraw-Hill Book company, inc., 1936. 231 p.
34. *Mischel W., Shoda Y., Ayduk O.* Introduction to personality: Toward an integrative science of the person. N.-Y.: Wiley, 2007. 594 p.



Шепелева Светлана Витальевна

Миронова Татьяна Ивановна

Румянцева Зоя Васильевна

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА В ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ¹

Аннотация. Статья содержит анализ социально-психологических механизмов правового нигилизма. В статье отмечена острая актуальность проблемы современного правового нигилизма. Правовой нигилизм рассмотрен как многокомпонентное социально-психологическое явление. Проанализированы концептуальные подходы к понятию «социально-психологические механизмы». Рассмотрены когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие правового нигилизма. Выделены и проанализированы социально-психологические механизмы правового нигилизма: идентификация, эмпатия, интериоризация, экстериоризация, подражание, имитация, компенсация, стереотипизация. Показана позитивная роль психологического механизма отчуждения в формировании конструктивных проявлений правового нигилизма. В статье подчеркивается амбивалентная сущность правового нигилизма, раскрывается ее содержание. Преодолен односторонний деструктивно-оценочный подход к феномену правового нигилизма. Выделены факторы, снижающие эффективность социально-психологической профилактики правового нигилизма. Намечены перспективные направления дальнейших исследований проблемы правового нигилизма.

Ключевые слова: правовой нигилизм, социально-психологические механизмы, правовое сознание, идентификация, эмпатия, интериоризация, экстериоризация, подражание, имитация, компенсация, стереотипизация, отчуждение, амбивалентность.

Шепелева Светлана Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», lady.shepelewa2016@yandex.ru, Кострома, Россия

Миронова Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», mironova@ksu.edu.ru, Кострома, Россия

Румянцева Зоя Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры музыки, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», rumschmus@mail.ru, Кострома, Россия

Shepeleva Svetlana Vitalevna – candidate of psychological Sciences, associate Professor of pedagogy and acmeology of personality, Kostroma State University, lady.shepelewa2016@yandex.ru, Kostroma, Russia

Mironova Tatyana Ivanovna – doctor of psychological Sciences, professor, Kostroma State University, mironova@ksu.edu.ru, Kostroma, Russia

Rumyantseva Zoya Vasilievna – doctor of psychological Sciences, professor of the Department of music, Kostroma State University, rumschmus@mail.ru, Kostroma, Russia

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ №160601113.

Shepeleva Svetlana Vitalevna

Mironova Tatyana Ivanovna

Rumyantseva Zoya Vasilievna

SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF LEGAL NIHILISM IN THE CHILDREN AND YOUTH ENVIRONMENT

Abstract. The Article contains the analysis of socio-psychological mechanisms of legal nihilism. The article notes the acute relevance of the problem of modern legal nihilism. Legal nihilism considered as multicomponent socio-psychological phenomena. The conceptual approaches to the concept of socio-psychological mechanisms are analyzed. The cognitive, emotional and behavioral component of legal nihilism is considered. Socio-psychological mechanisms of legal nihilism are identified and analyzed: identification, empathy, interiorization, exteriorization, imitation, compensation, stereotyping. The positive role of the psychological mechanism of alienation in the formation of constructive manifestations of legal nihilism is shown. The article emphasizes the ambivalent essence of legal nihilism and reveals its content. The unilateral destructive-evaluative approach to the phenomenon of legal nihilism has been overcome. The factors hindering the effectiveness of socio-psychological prevention of legal nihilism are highlighted. The perspective directions of further researches of a problem of legal nihilism are outlined.

Keywords: legal nihilism, socio-psychological mechanisms, legal consciousness, identification, empathy, interiorization, exteriorization, imitation, compensation, stereotyping, alienation, ambivalence.

Современное общество предоставляет молодежи огромное количество возможностей для всестороннего развития личности. Но, к сожалению, то новое, к чему стремится сегодня молодежь, не всегда обладает позитивными и прогрессивными качествами. Вольно или невольно молодое поколение становится носителем опасных и негативных результатов современной цивилизации: девиантного поведения, участия в преступной деятельности, зараженности СПИДом, употребления алкоголя и наркотиков, зависимости от компьютерных технологий. Не менее тревожным является и тот факт, что молодежь становится не только объектом, но и субъектом правового нигилизма. Обострение правового нигилизма молодежи связано с определенным этапом развития общества [8; 10; 11]. Формирование первого поколения новой России происходило в основном в условиях негативной социально-экономической ситуации 1990-х гг., что создало предпосылки для маргинализации значительной части молодежи, девиации ее поведения, всплеска правового нигилизма [6–11].

Учитывая снижение возрастного порога правового нигилизма, на наш взгляд, целесообразно изучать многие аспекты психологической профилактики правового нигилизма не столько в студенческом и даже в подростково-юношеском возрасте, сколько в младшем школьном [9]. Как известно, дети младшего школьного возраста характеризуются высокой социально-психологической восприимчивостью, вариативностью и пластичностью.

В изучении проблемы правового нигилизма как многокомпонентного явления важное место занимает раскрытие социально-психологических механизмов его осуществления, что поможет научно объяснить правовой нигилизм и раскрыть его сущность [6; 7–9]. Правовой нигилизм нами определяется как социально-психологическое новообразование в правовой направленности личности, обусловленное

амбивалентным восприятием социальной реальности и межличностных отношений в деструктивных условиях правовой и ролевой социализации, проявляемое в форме ненормативных актов в диапазоне от оппозиционно-делинквентного до нормативно-разрешающего отношения к правовым нормам и ценностям.

Вскрыть механизмы правового нигилизма – значит проникнуть в его внутреннее устройство (строение), уяснить взаимосвязь и взаимозависимость частей или элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета (процесса), его необходимый закономерный ход и неизбежное возникновение благодаря тем или иным условиям. В современной психологической литературе не существует единого подхода к определению сущности психологических механизмов. Чаще всего психологическими механизмами определяется «субъективное описание» или отражение на субъективном уровне тех объективных процессов, которые обеспечивают взаимодействие человека со средой [7; 9; 10].

В психологии термином «механизм» обозначается система различных психологических факторов, средств, обеспечивающих тот или иной процесс проявления психических свойств, различные психические изменения и т. д. Психологический механизм – это постоянно действующая или ситуативно возникающая целостная психологическая система средств, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций и включает в себя основные подсистемы регуляции. По Е. Л. Доценко, психические механизмы – это целостный набор психических состояний и процессов, реализующих движение к некоторому результату в соответствии со стандартной или часто встречающейся последовательностью [2]. Л. И. Анцыферова отмечает, что психологические механизмы выступают как способы преобразования, организации личности лишь потому, что они являются механизмами реальных или мыслительных преобразований, взаимоотношений индивида с обществом, с миром в целом [1]. В понимании В. Г. Леонтьева психологический механизм – система психических явлений, предназначенная для преобразования и формирования активности, выраженной одним или несколькими мотивами, в требуемую активность, выраженную другими мотивами [5]. Это определение четко отражает регуляторную и формирующую сущность механизма. Психологический механизм имеет определенную структуру взаимосвязанных психических свойств и состояний личности, которые при соответствующих условиях приходят в действие. По мнению В. Г. Леонтьева, психологические механизмы представляют собой закономерную связь факторов, условий, средств, структуры, различных отношений, связей, на базе которых возникают мотивы или другие какие-либо формы мотивации [5].

Механизмы правового нигилизма включают когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. Они могут быть осознаваемыми и неосознаваемыми, конструктивными и деструктивными, стихийными и управляемыми. Предположительно некоторые из них являются копинг-механизмами, а некоторые выполняют защитную функцию [9; 10].

В психологии правового нигилизма можно выделить ряд иерархизированных между собой и определенным образом соподчиненных друг другу социально-психологических механизмов, которые образуют при этом систему механизмов. К ним относятся механизмы идентификации.

С помощью механизма идентификации усваиваются нигилистические образцы поведения значимых других, формируется правовое сознание личности. Это один из важнейших структурных компонентов личности. Открытие этого механизма

принадлежит З. Фрейду. В дальнейшем в психоанализе идентификация выступает в качестве центрального механизма формирования способности «Я»-субъекта к саморазвитию. За рамками психоанализа идентификация рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли. Объединяя себя с другим, субъект включает в свой внутренний мир и принимает как собственные нормы ценности, образцы поведения. Следовательно, если это происходит в условиях правового нигилизма, то срабатывает механизм идентификации и субъект идентифицируется по принципу «Я такой же, как они!», принимая нормы и ценности правового нигилизма.

Когнитивная составляющая правового нигилизма проявляется в определенном мыслительном содержании: логических построениях, мыслительных и вербальных объяснениях и т. д. Формируется идеология, основанная на образе мышления, отрицающего необходимость и позитивную роль права в жизни личности в обществе. Личность начинает воспринимать себя и других членов своей группы как имеющих общие, типичные характеристики, которые и определяют группу как целое. Это ведет к акцентуации воспринимаемого сходства внутри группы и воспринимаемого различия между теми, кто относится к разным группам.

Эмоциональная составляющая правового нигилизма проявляется в представленных переживаниях, которые могут быть как осознаваемыми, так и неосознаваемыми. Эмоциональная идентификация подразумевает отождествление себя со всей группой как целостным образованием. Процесс эмоциональной идентификации осуществляется на основе принятия и усвоения групповых ролей, норм и ценностей. Групповая эмоциональная идентификация основывается на чувстве принадлежности к группе. Член группы отождествляет себя с группой, которой он, по его мнению, принадлежит. Процесс отождествления приводит к такому групповому состоянию, как референтность. Личность, попадая в референтную группу с правовой нигилистической направленностью, постепенно принимает и усваивает нормы и ценности правового нигилизма.

Поведенческая составляющая выражается в различных поведенческих актах: поступках, действиях. Примерами поведенческой составляющей механизма идентификации в подростковом возрасте могут служить объединение подростков в группы, субкультуры, в которых правовой нигилизм является нормой, и принятие для себя данной группы как референтной, проявление одинаковости в поведении, согласие с точкой зрения, нормами, ценностными ориентациями большинства членов группы. Поведенческие проявления также могут осознаваться и не осознаваться.

Следующий социально-психологический механизм правового нигилизма можно обнаружить в виде эмпатии – способность поставить себя на место другого, посмотреть на мир его глазами, почувствовать его переживания, усвоить его личностный смысл (Е. П. Ильин) [3]. Это постижение эмоционального состояния другого человека, понимание его эмоций, чувств и переживаний. Нередко эмпатию отождествляют с сочувствием, сопереживанием, симпатией. Это не совсем так, поскольку можно понимать эмоциональное состояние другого человека, но не относиться к нему с симпатией и сочувствием. Также эмпатия является механизмом эмоциональной идентификации. В подростковом возрасте эмпатия направляется на тесный круг общения, сопровождается сопереживанием проблем близких друзей. Часто это может быть проявление эмпатии по отношению к героям фильмов, книг, пропагандирующих идеологию правового нигилизма.

Важным социально-психологическим механизмом правового нигилизма является интериоризация – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Это понятие вводится французскими психологами Ж. Пиаже, А. Валлоном. Интериоризация является преобразованием структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана правового сознания формирующейся личности.

Следовательно, если существует механизм интериоризации, то согласно Л. С. Выготскому, есть и экстериоризация – вынесение вовне результатов умственных действий, осуществляемых во внутреннем плане, воплощение их в материальный продукт. Он говорил о том, что всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризированное внешнее; сначала психическая функция выступает как интерпсихическая, затем как интрапсихическая. Взрослыми должен быть организован процесс превращения внешнего, социального во внутреннее, психическое в плане формирования содержания сознания ребенка развитие его личности. Этот процесс называется интериоризацией, «вращиванием» внешнего во внутреннее. Согласно Л. С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, первоначально – социальном, потом – психологическом, вначале между людьми как категория интерпсихическая, а затем внутри ребенка как категория интрапсихическая». В качестве примера этого механизма может служить борьба подростка против мнения родителей, но при этом он оценивает себя в рамках той же системы ценностей. С раннего возраста родители прививают ребенку определенные нормы, правила, ценности, которыми он впоследствии руководствуется в своем поведении. Если же в семье приветствуется правовой нигилизм, то и у подростка деформируется правовое сознание [9; 10].

Следующий социально-психологический механизм правового нигилизма «подражание» – самостоятельное копирование действий, воспринятых у других, следование образу, примеру другого человека (А. Г. Ковалев) [4]. Оно играет решающую роль в присвоении человеком общественного опыта. Подражание – это следование общим образцам поведения, примерам, эталонам, стереотипам, принятым в группе. В результате подражания возникают групповые нормы и ценности. Подражание – один из основных механизмов групповой интеграции и оно обычно признается врожденной склонностью копировать или перенимать что-то от других. Подражание является механизмом эмоциональной идентификации. Механизм подражания в подростковом возрасте связан со стремлением быть похожим на кумиров. Оно может проявляться в жестах, поступках, речи, внешнем облике.

Социально-психологический механизм правового нигилизма «имитация», как и подражание, выполняет свою функцию научения через построение исходного ориентировочного образа. Эта форма поведения наряду с подражанием и идентификацией со значимыми людьми вносит существенный вклад в формирование правового нигилизма у подростка, помогая ему в освоении нигилистических норм поведения. Реакция имитации сказывается в стремлении подражать во всем определенному лицу или образу. У подростков объектом для имитации чаще становятся наиболее яркие товарищи или переходящие кумиры. Пример для подражания они обычно выбирают не сами, он диктуется той группой сверстников, которой подростки принадлежат. Все чаще таким объектом для подражания становится личность с оппозиционными взглядами и нигилистической направленностью. Взрослый может стать объектом для индивидуальной имитации, если он является для подростка образцом

успеха в той области, где он сам стремится к достижениям. В силу этого в одежде, манере вести себя, суждениях подросток, увлеченный, например, каким-либо видом спорта, начинает подражать своему спортивному тренеру, спортивному кумиру, «игроку», а мечтающий об артистической карьере – какому-либо известному актеру кино или эстрады.

Следующий механизм формирования правового нигилизма «стереотипизация» в ситуации группомыслия проявляется в стереотипности мышления, склонности выбирать стандартные, уже знакомые решения, приводившие ранее, возможно, в иных ситуациях, к успеху. Люди категоризируют множество вещей на основе четко различимых измерений, чтобы внести порядок в огромный объем непрерывно получаемой ими информации. Но именно внешнее окружение (социальная и культурная среда) задаст измерения, в соответствии с которыми будут складываться стереотипы. Стереотипизация происходит нормальным и естественным путем при любом взаимодействии социальных групп. Стереотипизация – классификация форм поведения и определение их причин путем отнесения к уже известным или кажущимся известным явлениям. Социальные стереотипы – это устойчивый образ или представление о каких-либо явлениях, людях, событиях, свойственные представлениям той или иной социальной группы. Стереотипы используются как шаблоны. Они возникают в результате обобщения личного опыта человека, к ним присоединяются сведения, полученные из книг, средств массовой информации, кинофильмов, высказываний взрослых. В процессе группового взаимодействия члены группы вырабатывают общие стереотипы поведения, следование которым подчеркивает и закрепляет их членство в группе. Во внешнем выражении такая стереотипизация даже может вылиться в униформу (например, форма военных, деловой костюм бизнесмена, белый халат врача), которая показывает окружающим, какой именно социальной группе принадлежит тот или иной человек, какими нормами, правилами и стереотипами регулируется его поведение. Примером стереотипизации может служить принадлежность подростков к определенной субкультуре: готы, эмо, скинхеды, хиппи, панки, принятие норм субкультуры, форм поведения, стиля в одежде, а также использование характерного жаргона.

На формирование правового нигилизма часто оказывает влияние и такой социально-психологический механизм, как компенсация, который проявляется в тенденции замещения восполнения функций, еще недостаточно развитых, стремление человека устранить из сознания комплекс неполноценности за счет целенаправленного развития физических или психических функций, приводящих к переживанию чувства адекватности. Этот механизм связан с внешней особенностью нервной системы – пластичностью. Пластичность открывает богатейшие возможности целенаправленного изменения психики человека в условиях обучения и воспитания. Первым этот механизм выделил А. Адлер. Он определил четыре основных вида компенсации: неполную компенсацию, полную компенсацию, сверхкомпенсацию и мнимую компенсацию или уход в болезнь. В отечественной психологии механизмы компенсации изучались А. Лурия. В качестве примера к механизму компенсации правового нигилизма в подростковом возрасте можно привести чувство взрослости, которое проявляется в наличии у подростка оппозиционно-нигилистических высказываний, по его мнению, делающих его взрослым.

В основе правового нигилизма находится социально-психологический механизм «отчуждение». Особое внимание этому механизму уделяется в работах психологов,

опирающихся на экзистенциальную философию. А. Маслоу, В. В. Козлов рассматривают отчуждение во взаимосвязи с идентификацией. По А. Маслоу, людям свойственно не только принятие других, открытость и контактность, но и стремление к уединению, автономии, независимости от окружающей их среды и культуры. Человек не может без общества: проявить себя он может только среди других людей, но общество стремится сделать человека шаблонным представителем своей среды, оно отчуждает личность от ее сути, индивидуальности. Правовой нигилизм позволяет индивидуализироваться, что ярко проявляется не только в деструктивных, но и конструктивных типах правового нигилизма, таких как нормативно-разрешающий и конструктивно-критический. Амбивалентная сущность правового нигилизма может стать запускным механизмом как деструктивных, так и конструктивных проявлений правового нигилизма.

Рассмотренные нами социально-психологические механизмы правового нигилизма отличаются большей или меньшей степенью обобщенности и имеют разные уровни, некоторые механизмы действуют только при определенных условиях.

Обобщение социально-психологических методов, ориентированных на профилактику и элиминацию проявлений правового нигилизма, показало недостаточность их разработанности. Прежде всего, это касается недостаточной разработанности методов и технологий профилактики правового нигилизма, включенных в школьные образовательные учреждения. В этом направлении необходима планомерная и системная работа школьных психологов, педагогов, родителей и общественных организаций. К числу факторов, затрудняющих эффективность социально-психологической профилактики правового нигилизма, следует отнести слабую разработанность диагностического инструментария и суженность предмета и объекта исследования; непризнание референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения; отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды; неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении; эмоциональное выгорание педагогов.

Таким образом, в изучении проблемы правового нигилизма как особого явления важное место занимает раскрытие механизмов его осуществления. В современной психологической литературе не существует подходов к определению сущности психологических механизмов правового нигилизма. Учитывая то, что психологический механизм является не простой констатацией данных процессов, а скорее раскрывает их содержательные и функциональные характеристики, мы считаем, что для их выявления необходимо более детально проанализировать амбивалентную сущность правового нигилизма.

Список литературы

1. *Анцыферова Л. И.* Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб, 2000.
2. *Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб: Речь, 2003.
3. *Ильин Е. П.* Психология индивидуальных различий. СПб., 2004.
4. *Ковалев А. Г.* Психология личности. М., 1969.
5. *Леонтьев В. Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск, 2002.

6. *Месиков М. А.* Правовой нигилизм: учеб. пособие / под ред. А. П. Печникова. М.: Моск. гор. ун-т управления Правительства Москвы, 2006.
7. *Миронова Т. И., Фетискин Н. П., Фетискин Д. Н.* Комплексный подход к исследованию социально-психологических детерминант детско-молодежного правового нигилизма // Ярославский психологический вестник. 2017. № 3 (39). С. 84–90.
8. *Фетискин Д. Н.* Социально-психологические предпосылки правового нигилизма: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2013. 21с.
9. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Шепелева С. В.* Детско-молодежная девиантология: учебное пособие. Кострома: КГУ, 2016. 379 с.
10. *Фетискин Н. П., Миронова Т. И., Фетискин Д. Н.* Психологические основы детско-молодежного нигилизма. Психологические основы детско-молодежного нигилизма: монография. Кострома, 2016. 202 с.
11. *Ясюкова Л. А., Самойлова В. А.* Состояние и тенденции развития правосознания в современном российском обществе // Человек и общество / под ред. В. Е. Семенова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2005. С. 78–109.



Левит Леонид Зигфридович

ПОДВЕРЖЕННОСТЬ ПЛОХОМУ И ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ХОРОШЕМУ: ДВА КИТА ПСИХИЧЕСКОГО БАЛАНСА

Аннотация. В статье исследуется соотношение и взаимодействие двух противоположных и внешне противоречащих друг другу тенденций в человеческой психике: большей силе негативных переживаний и их воздействию на ментальные процессы и одновременно с этим влиянию широко распространенных позитивных иллюзий на представления индивида о себе и своем будущем. Динамика взаимодействия обеих сил, в конечном итоге создающая общий психический баланс, может быть лучше понята при их отнесенности к разным уровням авторской системной концепции. Также показано, что сила негативных переживаний становится менее полезной для человека с эволюционной точки зрения в условиях современной, сравнительно безопасной и комфортной жизни. В статье автор дает ряд научно обоснованных практических рекомендаций, позволяющих индивиду в значительной степени уменьшить психологическое воздействие отрицательных событий, не прибегая для этого к позитивным иллюзиям.

Ключевые слова: альтруизм, добро, зло, истина, личностная уникальность, позитивные иллюзии, эгоизм.

Levit Leonid Zigfridovich

SUBJECTION TO BAD AND ADHERENCE TO GOOD: TWO SUPPORTS FOR A PSYCHIC BALANCE

Abstract. The article explores the ratio and interaction of the two psychic tendencies, which seem opposite and contrary to each other. We speak about greater impact of a negative experience on mental processes and at the same time – about the influence of the widely spread positive illusions on individual representations of self and her future. The dynamics of interaction of the both processes, creating the ultimate psychic balance, can be better understood if these tendencies (subjection to bad and adherence to good) are attributed to different levels of the author's systemic theory. We prove that the greater strength of negative states becomes less valuable for humans in contemporary, much more safe and comfortable life from the evolutionary perspective. At the end of the paper, the author gives a number of practical recommendations, which have scientific proofs and enable a person to substantially reduce psychological impact of negative events without resorting to positive illusions.

Keywords: altruism, the good, the evil, the truth, personal uniqueness, positive illusions, egoism.

Введение. В настоящей статье мы выявим соотношение и взаимодействие двух противоположных закономерностей, которые по праву могут считаться ключевыми в функционировании человеческой психики. Речь пойдет о более сильном восприятии человеком «плохого» и одновременном стремлении к «хорошему». Под «хорошим» будем понимать «желаемые, полезные или приятные результаты, включа-

Левит Леонид Зигфридович – доктор психологических наук, доцент, директор, Центр психологического здоровья и образования, Минск, Беларусь

Levit Leonid Zigfridovich – doctor of Psychological Sciences, associate professor, the Director, Center for Psychological Health and Education, Minsk, Belarus

ющие последствия событий и внутренние состояния», под «плохим» – наоборот, «нежелательные, вредные или неприятные эффекты» [11, р. 325–326]. В более широком плане мы исследуем не только важнейшие свойства человеческой природы, выявленные современной наукой: на другом уровне анализа будут с необходимостью затронуты «вечные» философские ценности, включающие добро и истину, а также добро и зло [4–6].

Постановка проблемы. Экспериментальные результаты последних десятилетий, полученные в нейронауке и различных областях психологии, интересны обнаружением двух «глобальных» и при этом противоречащих друг другу тенденций. С одной стороны, в работе Р. Баумейстера и его коллег на многочисленных и разнообразных примерах показано, что «плохое» сильнее, чем сопоставимое с ним «хорошее». Как правило, горечь от расставания с прежним брачным партнером переживается сильнее и действует дольше, чем радость от знакомства с новым. Отрицательные эмоции при увольнении со старой работы сильнее и длительнее радости от приема на новую. Для того чтобы устранить у партнера по взаимоотношениям негативное впечатление от одного отрицательного поступка, надо совершить как минимум пять (!) сопоставимых позитивных действий (соотношение Готтмана). Будущие плохие события также произведут более сильное, постоянное, многоуровневое и длительное воздействие на человеческую психику, чем хорошие [11, с. 326].

Можно сделать вывод, что негатив («зло») сильнее *качеством* и почти всегда побеждает эквивалентное в *количественном* отношении «добро». Как считает Р. Баумейстер, «хорошее» способно нивелировать «плохое» лишь за счет своей большей *частоты*. Также следует отметить, что выявленная закономерность полностью соответствует «трагическому» научному подходу к человеческой природе и возможностям общества в противоположность «утопическому» взгляду, обладающему сомнительной доказательной базой и страдающему внутренними противоречиями [14].

С другой стороны, недавняя статья Т. Лэйна и О. Флэнагана обобщает разнообразные исследования в области, казалось бы, противоположного феномена – *позитивных иллюзий* (ПИ), столь же широко свойственных функционированию человеческого мозга. Речь идет о частично или полностью ложных убеждениях индивида, имеющих положительное содержание: нереалистическом оптимизме, вере в собственную «уникальность», высокий (выше среднего) уровень своих дарований, способность контролировать окружающий мир и успешно реализоваться в нем, убежденность в «лучшем будущем» и т. д. [13]. Высокий уровень позитивных иллюзий (включающих в себя защитные ментальные построения) свойственен как минимум 80 % испытуемых в экспериментальных выборках [12]. По мнению ряда авторов, столь широкая распространенность ПИ позволяет считать их психической *нормой*, в то время как их отсутствие ассоциируется с «депрессивным реализмом» [16].

Удивительно, как в человеческой психике способны мирно уживаться столь «глобальные» и при этом столь разнонаправленные тенденции. Конечно, целесообразность подобного устройства должна быть изучена.

Вдвойне удивительно, что представители обоих научных направлений как будто не замечают (равнообоснованных) исследований друг друга и не пытаются вступить в дискуссию. Так, Р. Баумейстер с коллегами ничего не пишут о феномене позитивных иллюзий, позволяющих лучше справляться со стрессами, поддерживать устойчивую самооценку, получать большую пользу от принимаемых медикаментов (эффект плацебо), а также инициировать индивидуальную активность в условиях

негарантированного результата – одним словом, противостоять силе «плохого». Неужели уважаемый автор действительно считает, что у человека нет иных средств защиты от «всесильного зла», кроме бесконечного продуцирования новых и новых позитивно окрашенных действий (не умением, так хоть числом)?

Со своей стороны Т. Лэйн и О. Флэнаган «игнорируют» исследования, подтверждающие силу негатива в человеческих переживаниях, обязанного влиять и на позитивные иллюзии, и на пропагандируемое ими стремление человека к эвдемонии (счастью). Если бы они это сделали, то неизбежно должны были бы признать эволюционную значимость силы «негатива», связанной с необходимостью срочного привлечения внимания индивида к событиям, потенциально опасным для его жизни и благополучия. Совершенно очевидно, что позитивные иллюзии не только не способны выполнять подобную «предостерегающую» функцию, но, наоборот, могут вызвать излишнюю беспечность.

С хронологической точки зрения важно подчеркнуть, что первые публикации, касающиеся позитивных иллюзий, появились в англоязычной литературе на 12–13 лет раньше статьи Р. Баумейстера с коллегами, в то время как работа Т. Лэйна и О. Флэнагана вышла еще спустя 13 лет. Поэтому и те и другие авторы имели достаточно времени для того, чтобы детально изучить содержание исследований своих потенциальных оппонентов.

Дополнительную интригу вносит то обстоятельство, что обе обнаруженные тенденции в силу своей распространенности и мощных доказательных баз кажутся как никогда близкими к *истинной* природе человека. Возможен ли их синтез в более широкой, непротиворечивой научной рамке? Поблагодарят ли Р. Баумейстер, Т. Лэйн и О. Флэнаган автора статьи за проделанную вместо них и предлагаемую ниже «объединительную» работу?..

Методология и дальнейший план. Многолетний опыт исследований научил нас примерным действиям при столкновении с научными противоречиями и парадоксами, заключенными внутри одного объекта. В подобных случаях бывает уместно предположить, что разнонаправленные (в том числе «антагонистические») тенденции при их четкой доказанности протекают *на разных уровнях* крупной системы. Разумеется, для автора стало весьма заманчивым использование собственной двухсистемной и многоуровневой концепции с целью разрешения поставленной проблемы. Пусть читателя не вводит в заблуждение название теории: как подчеркивалось в ряде наших публикаций [2] и др., при ином уровне абстрагирования концепция способна работать с гораздо более крупными объектами, нежели психика индивидуума. Более того, для успешной проработки поставленной проблемы достаточно одной из двух ее систем.

Личностно-ориентированная концепция счастья: краткое описание. В 2006–2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем: «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из 4 уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду», «личности» и «индивидуальности». Обе системы развиваются от уровня к уровню и, соответственно, меняется характер взаимодействия между соответствующими друг другу «по горизонтали» уровнями каждой из них, связанный с осуществлением тех или иных жизненных задач (рис.).

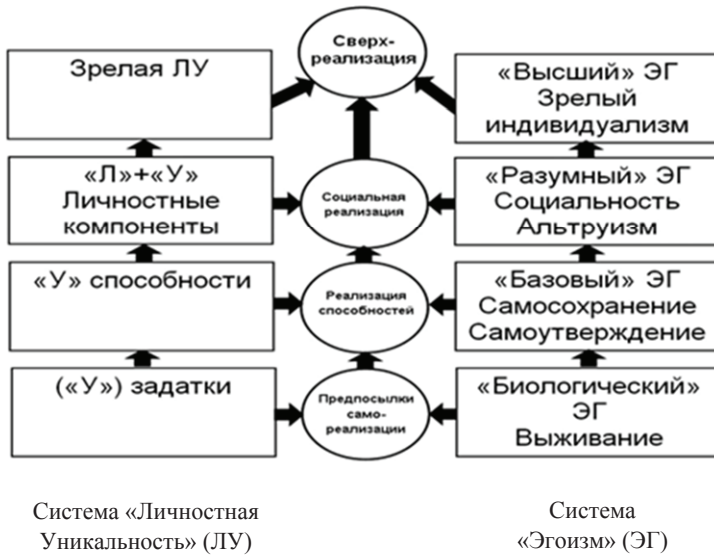


Рис. Личностно-ориентированная концепция счастья (ЛЮКС)

Для целей настоящей статьи кратко опишем систему «Эгоизм» (правая колонка). Первый уровень составляет так называемый «Биологический» Эгоизм (БиоЭГ), родственный у человека и животных и отвечающий за выживание индивида. Это уровень организма, связанный в том числе с генетической полноценностью и нормальной работой систем жизнеобеспечения. В контексте самореализации нормально функционирующий БиоЭГ может ощущаться субъектом в качестве собственного здоровья («инстинкта жизни»), возможностей своего организма, состояния готовности к деятельности, отсутствия для нее телесных помех.

Второй уровень, так называемый «Базовый Эгоизм», частично представлен в сознании и чем-то аналогичен фрейдовскому Ид, выступающему в роли посредника между телесными и психическими процессами. В контексте стремления субъекта к счастью на втором уровне берет начало гедонистический эгоизм, связанный с получением «фундаментальных» удовольствий в процессе удовлетворения двух основных инстинктов: пищевого и полового.

Человек – существо не только индивидуальное, но и общественное, поэтому третий уровень (У-3) системы «ЭГ» представлен понятием «Разумного» (социально ориентированного) Эгоизма (РЭГ). Подобно тому как «Биологический» (и до некоторой степени «Базовый») Эгоизм способствуют приспособлению и самосохранению индивида в «природных» условиях, «Разумный» Эгоизм (соответствующий стандартным определениям личности как совокупности общественных отношений, психологическому носителю социальных свойств и т. д.) позволяет успешно адаптироваться к жизни в обществе, создавая возможности для социальной реализации индивида, достижению своих целей с учетом интересов других людей, умению сочетать свои потребности с требованиями группы.

Однако и социальный уровень (в более зрелом возрасте) способен оказывать тормозящее воздействие на дальнейшую творческую самореализацию одаренного индивида. Примером может служить «успешный» киноактер, всю жизнь снимающийся в одном и том же амплуа и при этом упивающийся своей известностью.

В противоположность этому современные модели самореализации определяют *высшую форму* жизни (четвертый уровень развития обеих систем ЛОКС) скорее на основе выхода за усредняющие рамки общества. При этом, как отмечает С. Мадди, акцент делается на твердом знании индивидом своей сокровенной сути, а не общепринятом представлении о «хорошем гражданине» [8].

Предлагаемое решение. Следует отметить, что позитивные иллюзии (приверженность «хорошему») в рамках ЛОКС порождаются системой «Эгоизм», поскольку обслуживают внутреннее благополучие индивида. В теории психологического эгоизма гедонизм (стремление человека к приятным переживаниям и избеганию неприятных) трактуется как одна из специфических форм эгоизма [15].

Соотнесение содержания наиболее распространенных ПИ с уровнями 2–4 системы «Эгоизм» представляет собой несложную задачу. Позитивные иллюзии для второго уровня ЛОКС в основном касаются материального благополучия, получения простых и быстрых удовольствий, связанных с беспрепятственным удовлетворением фундаментальных потребностей организма – с краткосрочным гедонизмом. Для третьего уровня ПИ относятся к (высокому) социальному положению индивида и вытекающим из этого преимуществам. Наконец, позитивные иллюзии четвертого уровня связаны с убежденностью человека в своем «уникальном таланте», «особых скрытых дарованиях», которые позволяют ему как бы «подняться» над остальным человечеством, прожить «эксклюзивную» жизнь.

Почему «отсчет» наиболее распространенных ПИ начинается со второго, а не с первого уровня системы «Эгоизм»? Ответ будет дан ниже.

Теперь обратимся к противоположной тенденции – большей подверженности человека «плохому». Как нам уже известно, отрицательно окрашенные переживания полезны тем, что привлекают внимание индивида к событиям, потенциально опасным для его существования. Конечно, в первобытном мире подобного рода событий было намного больше, нежели в современной, комфортной и сравнительно безопасной жизни, где *непосредственные* (прямые, физические) угрозы существованию или здоровью индивида возникают редко. В метафорическом смысле можно трактовать «силу негатива» (особенно ощущаемую пациентами, страдающими тревожными и депрессивными расстройствами) как грозное напоминание из далекого прошлого. Однако полное ее исчезновение принесло бы серьезный вред и современному человеку. Так, лица с врожденным отсутствием чувствительности к боли быстро получают ряд повреждений, *по-настоящему* опасных для здоровья: множественные переломы костей, серьезные ожоги, разрывы внутренних органов и т. д.

Взглянув на рисунок, можно заметить, что в структуре ЛОКС инстинкт самосохранения ассоциируется с первым, «биологическим» («коренным») уровнем системы «Эгоизм». Большая власть «негатива» легко объясняется его главной, приоритетной целью для *всего организма* – выживанием в мире, полном прямых угроз: «лучше долго и плохо жить, чем быстро умереть». Поэтому здесь вопрос о «комфортности» психических переживаний является неактуальным или даже вредным (укорачивающим жизнь вследствие излишнего «благодушия» и, как результата, недооценки угроз).

Теперь становится понятным, почему на первом уровне ЛОКС отсутствуют позитивные иллюзии. Во-первых, наличие ПИ могло бы помешать главному: непосредственной борьбе организма за выживание (*first things first*) в полном лишений и опасностей (древнем) мире. Во-вторых, с фактом наличия у себя *биологической* жизни (как с повседневной *данностью*) трудно ассоциировать позитивные *иллюзии*

такого же («биологического») уровня. Каждый из нас уже *получил* жизнь весьма таинственным и неподконтрольным для нас образом. Придерживаясь рационального (научного) мировоззрения, мы должны признать, что не способны сравнить состояния жизни и «не-жизни» (и тем самым убедиться, что жить лучше), поскольку во втором случае не обладаем (не обладали до рождения, не будем обладать после смерти) сознанием.

Получив жизнь не по собственной воле и привычно проживая ее в качестве «живого организма», преодолевая повседневные трудности, не зная, что было с «нами» до рождения и будет после смерти, мы не в состоянии испытывать позитивные иллюзии относительно того, что жизнью наделили *именно нас*. С большой вероятностью это произошло случайно и без какого-либо «высшего замысла». Как, в частности, отмечает Нобелевский лауреат С. Вайнберг, «чем лучше ученые познают мир, тем более бессмысленным он им кажется» [1]. Однако, появившись на свет, мы «запрограммированы» на то, чтобы бороться за сохранение своей жизни, в том числе и благодаря «оставшейся в наследство» от далеких предков избыточной силе негативных состояний.

Лишь в недолгие периоды, когда *биологическая* жизнь (древнего) человека (первый уровень ЛОКС) становилась относительно «безопасной», он мог (как бы перейдя на более высокий уровень в структуре ЛОКС) помечтать и потешить себя *психологическими* позитивными иллюзиями – кстати, (в данном случае) в полном согласии с пирамидой А. Маслоу [9]. Личный опыт автора, отдавшего в прошлом немало времени и сил экстремальным видам спорта (в частности альпинистским соло-восхождениям и спортивному скалолазанию), полностью подтверждает сказанное.

Таким образом, сосуществование обеих разнонаправленных тенденций перестает казаться необычным, коль скоро в структуре ЛОКС они, будучи предназначены для разного рода жизненных ситуаций, могут быть обоснованно отнесены к различным системным уровням концептуальной модели. Более того, теперь можно обсуждать вопросы продуктивного *взаимодействия* былых антагонистов, обеспечивающих «баланс» человеческой психики в более широком контексте.

Для того чтобы лучше понять психическую «норму», бывает полезно вначале рассмотреть отклонения от нее. Возможно, проницательный читатель уже задался вопросом: как получается, что избыток негативных переживаний в одних случаях сохраняет жизнь, а в других (в частности, у некоторых пациентов с депрессивными расстройствами) способен привести к самоубийству? Нахождение ответа не покажется сложным, если знать, что депрессия зачастую ассоциируется с утратой пациентом *надежды* – тех же позитивных иллюзий, вследствие чего страдающий (потерявший психическое равновесие) индивид остается один на один с «плохим».

Таким образом, можно предполагать, что позитивные иллюзии являются важной составляющей общего психологического баланса. В этом смысле представления С. Тэйлора и Дж. Брауна о «депрессивном реализме» [16] являются по сути верными, хотя и (при взгляде с нынешних позиций) односторонними. Ассоциируя «депрессивный реализм» *только* с отсутствием позитивных иллюзий, авторы не указывают, какая другая внутренняя (негативно окрашенная) субстанция делает реализм именно «депрессивным» (реализм по строгому определению должен быть *реальным*, соответствующим действительности, иначе это уже не реализм). Теперь же можно увидеть более целостную картину и утверждать, что врожденное преобладание «плохого» над «хорошим», не получающее противовеса со стороны позитивных иллюзий, является основным фактором формирования депрессивного реализма.

тивных иллюзий (оптимизма, надежды на лучшее будущее), сдвигает самочувствие и ментальные процессы в «депрессивную» сторону. Поиск и объяснение причин утраты позитивных иллюзий современным человеком (с одновременным ростом во всем мире тревожно-депрессивных расстройств) не входят в задачи настоящей статьи и могли бы стать темой отдельных публикаций.

Справедливости ради следует отметить существование небольшой группы испытуемых (примерно 10 % в экспериментальных выборках), которые прекрасно функционируют и обладают стабильной самооценкой при *низком* уровне ПИ [12]. Именно эти субъекты, наделенные, по всей вероятности, неким врожденным и пока неизвестным науке психическим свойством, могли бы явиться живым доказательством силы «реального реализма». Увы, психическое устройство остального большинства населения представляет собой некую смесь «подверженности плохому» и «приверженности хорошему».

Вероятнее всего, позитивные иллюзии являются основным, хотя и не единственным средством противостояния «силе плохого». «Качественное» преобладание негативных переживаний над позитивными может быть сглажено, как уже отмечалось в работе Р. Баумейстера, большим количеством положительно окрашенных действий и ситуаций, несущих разнообразные позитивные последствия. Для обычного индивида существует нечто вроде внутренней необходимости постоянного контакта с «добром» – реальным или воображаемым (включающим и погоню за («счастьем») – с целью более или менее надежной (хотя и никогда не достигаемой полностью) защиты от «зла». Следует предостеречь, что постоянное стремление к получению «добра» в сочетании с позитивными иллюзиями делает индивида подверженным разного рода манипуляциям со стороны лиц, обещающих «лучшее будущее». Увы, даже личная осведомленность о психических закономерностях не всегда помогает взять их под надежный контроль...

Как результат, в число выбираемых позитивных действий и предпочитаемых ситуаций неосмотрительно включаются не только те, что обладают «истинным добром» (основаны на проверенных знаниях, несут долговременные полезные и не приносят существенных отрицательных эффектов в отдаленной перспективе), но и виды активности, относимые нами к «неистинному добру». Типичными примерами последнего становятся поступки, дающие индивиду простое и легкое наслаждение (чувственно-материалистический гедонизм) с последующим нарастанием негативных эффектов: адаптацией, зависимостями и т. д. Благодаря всепроникающей адаптации (привыканию) быстро получаемое «добро» начинает так же быстро «мельчать», оборачиваясь нарастающим злом [10]. Переедание, алкоголизм, наркомания, рост тревожно-депрессивных расстройств, истощение окружающей среды являются наиболее заметными подтверждениями сказанному.

По достижении стадий адаптации и аддикции «среднестатистическому» (неинформированному) индивиду остается лишь искать новые виды «добра», к которым пока не возникло привыкание, а также инстинктивно использовать силу собственных позитивных иллюзий («все будет хорошо»), чтобы как-то заслониться от «плохого», от «конечных данностей бытия». Именно так, с нашей точки зрения, и подерживается хрупкий психический баланс многих современных людей.

Предварительные выводы и практические рекомендации. Таким образом, способность человеческой психики к объективному отражению реальности в очередной раз поставлена под сомнение. Любопытно, что наблюдаемая «двойная необъективность», несмотря на все ее сложности, в конечном итоге, полезна для организма:

подверженность «плохому» предупреждает об опасностях и тем самым повышает шансы на выживание, в то время как приверженность «хорошему» улучшает последующее психологическое состояние, давая энергию и оптимизм для преодоления повседневных трудностей и самореализации.

В то же время следует отметить, что подверженность «плохому», будучи важной для человечества в эволюционном аспекте, выглядит сомнительной в современных условиях, когда жизнь в целом стала безопаснее и комфортнее. В некотором смысле обсуждаемое свойство становится *вредным* для современного человека, заставляя того слишком сильно переживать из-за возможных неприятных пустяков, которые не только не несут прямых угроз жизни и благополучию, но и в большинстве своем не реализуются. Неслучайно ряд специалистов считает невроз не «реальной», а «информационной» болезнью.

В настоящее время автор статьи видит три научно обоснованные возможности индивидуального противостояния «силе негатива» на более солидной платформе, мало связанной с позитивными иллюзиями. Во-первых, читателю могло «повезти», и он попал в «выборку Комптона» – немногочисленный отряд индивидов с прекрасным психическим балансом при низком уровне позитивных иллюзий. Если так, примите мои поздравления, дальше можете не читать.

Следование двум остальным альтернативам потребует приложения систематических усилий. Одна возможность касается снижения чувствительности (десенситизации, а по сути – того же привыкания) индивида к возможному для него (чересчур пугающему его) негативу. Речь идет о приеме под названием «допущение худшего», который весьма широко применяется в когнитивно-поведенческих методах психотерапии. Экстремальным вариантом данной техники является «флалдинг» (наводнение), при котором пациента с определенной фобией внезапно помещают в пугающую ситуацию и удерживают в ней до тех пор, пока индивид не *осознает* отсутствие реальных угроз для собственной жизни и, соответственно, отсутствие поводов для страха, тем самым научившись переубеждать себя и в будущем. Конечно, иногда падают и кирпичи с крыш, и самолеты с небес, однако вероятность подобной ситуации для отдельного человека стремится к нулю.

Еще одна противоположная возможность касается не уменьшения собственной подверженности «злу», а увеличения «истинного добра» – систематического выбора человеком сложных и захватывающих видов активности, позитивные эффекты которой, как было неоднократно доказано [7], не притупляются, а лишь усиливаются со временем. В свое время нам удалось установить, что в наибольшей степени к «суперценности» истинного добра (максимально сочетающей «истину» и «добро» по терминологическим, количественным и качественным критериям) приближается творческий труд одаренного индивида [3]. Что ж, теперь каждый читатель информирован об имеющемся у него выборе.

Список литературы

1. *Вайнберг С.* Мечты об окончательной теории. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
2. *Левит Л. З.* Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция: в 2 ч. Ч. 1. Минск: РИВШ, 2014. 420 с.
3. *Левит Л. З.* Истинное добро: суперценность и ее критерии // Теория и практика культурно-исторической психологии: материалы XVIII Международных чтений памяти Л. С. Выготского. М., 2018. С. 260–269.

4. *Левит Л. З.* Зло сильнее добра, если добро важнее истины: доказательства и следствия // Психологія особистості. 2018. № 1 (9). С. 104–119.
5. *Левит Л. З.* Современная жизнь: добро побеждает истину // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: материалы конференции. Т. 3. М.: Перо, 2019. С. 71–77.
6. *Левит Л. З., Шевалдышева Е. З.* Жизнь без позитивных иллюзий: моделирование антиутопии // Journal of Psychology Research. 2018. Vol. 24 (7). С. 95–103.
7. *Любомирски С.* Психология счастья. СПб.: Питер, 2014. 352 с.
8. *Мадди С. Р.* Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. 448 с.
9. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
10. *Селигман М.* Новая позитивная психология. Киев: София, 2006. 368 с.
11. *Baumeister R. F., Bratslavsky E., Finkenauer C., Vohs K. D.* Bad is stronger than good // Review of General Psychology. 2001. Vol. 5, № 4. P. 323–370.
12. *Compton W. C.* Are positive illusions necessary for self-esteem: a research note // Person. Individ. Dif. 1992. Vol. 13, № 12. P. 1343–1344.
13. *Lane T. J., Flanagan O.* Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions // Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences. Springer Publishers, 2013. P. 1–28.
14. *Pinker S.* The Blank Slate. N.-Y.: Penguin Books, 2002. 510 p.
15. *Psychological Egoism* [Electronic resource]. URL: <http://www.iep.utm.edu/> (дата обращения: 03.02.2010).
16. *Taylor S. E., Brown J. D.* Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health // Psychological Bulletin. 1988. Vol. 103, № 2. P. 193–210.



Тараканов Антон Вениаминович

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ:
СИСТЕМО-СЕТЕВОЙ ПОДХОД¹**

Аннотация. В статье приводится анализ исторически сложившихся теоретико-методологических подходов к изучению креативности, дается критическая оценка возможностей и ограничений системного, структурного и комплексного подходов. С опорой на теории Д. Б. Богоявленской, Х. Гарднера, Д. Векслера и др. рассматриваются варианты стержневого системообразующего фактора одаренности, такие как высокоразвитые общие и специальные способности, интеллект, креативность.

С позиции системно-сетевого подхода, включающего теорию «бутстрапа» J. Chew и концепцию обратной связи G. Beytson, рассматриваются возможности «самонастройки» и взаимоопределения компонентов креативности. Этот подход представляется как своеобразная альтернатива структурному и комплексному, позволяющая уйти от дискурса по поводу причинно-следственной обусловленности тех или иных психических явлений. Таким образом, одаренность рассматривается как открытая индетерминированная система, характеризующаяся многообразием внутренних межкомпонентных связей.

Развитие одаренной личности представлено как сложный гетерохронный процесс взаимоопределения ее компонентов, а к условиям развития личности отнесены особая образовательно-воспитательная среда и система психолого-педагогической поддержки, включающие в себя как совершенствование когнитивных функций и укрепление мотивации, так и содействие в адаптации и социализации.

Ключевые слова: одаренность, интеллект, креативность, развитие, система, сетевой подход.

Tarakanov Anton Veniaminovich

**PROBLEMS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS:
A SYSTEM-NETWORK APPROACH**

Abstract. The article provides an analysis of the historically established theoretical and methodological approaches to the study of creativity, provides a critical assessment of the possibilities and limitations of the system, structural and integrated approaches. Based on the theory of D. B. Bogoyavlenskaya, H. Gardner, D. Wexler, and others, variants of the core system-forming factor of talent are considered, such as highly developed general and special abilities, intelligence, creativity.

From the standpoint of the system-network approach, including J. Chew's «bootstrap» theory and the G. Beytson feedback concept, the possibilities of «self-tuning» and mutual

Тараканов Антон Вениаминович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»; научный руководитель, МКУ г. Новосибирска «Центр психолого-педагогической поддержки молодежи “Родник”», Новосибирск, Россия

Tarakanov Anton Veniaminovich – Ph.D., associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University; Scientific Director of the municipal public institution of Novosibirsk «Center for Psychological and Pedagogical Support of Youth “Rodnik”», Novosibirsk, Russia

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № А 19-013-00208.

determination of the components of creativity are considered. This approach is presented as a peculiar alternative to the structural and integrated one, which allows one to avoid discourse about the causal causation of certain mental phenomena. Thus, giftedness is considered as an open indeterministic system characterized by a variety of internal intercomponent connections.

The development of a gifted person is presented as a complex heterochronic process of mutual determination of its components, and the conditions of its development include a special educational and educational environment and a system of psychological and pedagogical support, including both the development of cognitive functions and the strengthening of motivation, and assistance in adaptation and socialization.

Keywords: giftedness, intelligence, creativity, development, system, network approach.

Одаренность можно назвать одним из самых загадочных и малоизученных психологических феноменов, исследованию которого, как это ни парадоксально, посвящено огромное количество научных трудов. При этом в качестве объекта исследования выступает не только сама одаренность, но и смежные психологические конструкты (интеллект, стили мышления, креативность, талант и т. п.). Еще В. Н. Дружинин, освещая проблематику формирования и развития одаренности в детском возрасте, упоминал о том, что, рассматривая одаренность как ресурс развития личности, мы не должны забывать об ее «оборотной» стороне, о том, с какими проблемами в плане социально-психологической адаптации, социализации и самореализации может столкнуться одаренный ребенок [5].

Проблема одаренности часто рассматривается как проблема «отличности», «инаковости». В. М. Петров, исследуя феномен «*gaia avis*» («белой вороны»), говорит о том, что творчески одаренные люди часто становятся изгоями в силу непохожести на среднестатистических сверстников [12]. В ряде других источников мы находим подтверждение того, что высокий уровень развития способностей, причем как общих и специальных, так и творческих, а также известная амбициозность и снобизм одаренных личностей еще в детском возрасте приводят к образованию «конфликтных очагов», негативно сказываются на их адаптации, социализации и развитии в целом [9–11; 15].

Исторически сложился ряд подходов, описывающих одаренность как сложный многокомпонентный феномен:

1) системный подход, представляющий одаренность как сложноорганизованную совокупность взаимосвязанных элементов с системообразующим стержнем в виде интеллекта и специальных способностей (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, Р. Стернберг, Дж. Фримен, М. А. Холодная, В. С. Юркевич);

2) структурный подход, реализованный в рамках ряда многомерных моделей одаренности, описывающих взаимодействие внутренних и внешних влияний на процесс развития ребенка (Дж. Рензулли, Ф. Монкс, А. Танненбаум и др.);

3) комплексный подход, рассматривающий одаренность как комплекс факторов, претерпевающих различные изменения (синхронизация/асинхронизация параметров) в процессе развития и взаимоопределения (Н. С. Лейтес, Е. Гонг, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков).

В методологическом отношении здесь существует скорее больше вопросов и проблем, нежели ответов и решений.

Системный подход, стремящийся к разрешению стержневых противоречий в структуре одаренности, закрепляет в виде данного стержня общие и специальные способности (в том числе интеллект), через которые одаренность и находит свою непосредственную реализацию.

Интеллект долгое время рассматривался как стержневой, системообразующий фактор в структуре одаренности, как своеобразная отправная точка для ее развития [2; 13; 18]. В этом выразилась сущность когнитивного подхода к изучению одаренности, по сути, сводившему ее к высокому уровню развития интеллекта, а ее выявление базировалось на применении тестов, измеряющих «умственное развитие» [13; 18].

Значимый вклад в изучение интеллектуального сегмента одаренности внесли Д. Б. Богоявленская, Д. Векслер, Х. Гарднер и др. Так, Х. Гарднер представил классификацию видов интеллекта одаренного ребенка (см.: [8]). Он выделил такие виды интеллекта, как лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, кинестетический, практический, креативный и даже социальный и личностный. При этом лингвистический, музыкальный и пространственный интеллект обеспечивают образность в приеме, переработке и передаче информации, логико-математический и практический – способность исследовать категории, структуры, взаимоотношения и возможности их применения в реальной действительности, а личностный и социальный – способность разбираться в социальной ситуации, видеть наиболее продуктивные выходы из нее.

Позже стали появляться исследования, представляющие одаренность как сочетание четырех основных видов интеллекта [19]:

- специальный интеллект, предполагающий высокий уровень развития способностей в различных сферах деятельности (математика, лингвистика, музыка и т. п.);
- социальный интеллект как способность разбираться в ситуации, понимать и формировать интересы отдельных людей и социальных групп, проявлять общественную активность, легко устанавливая контакты;
- практический интеллект как способность видеть ситуацию с различных сторон, находя нестандартные, но верные решения;
- креативный интеллект как способность продуцировать принципиально новые идеи.

Современными исследователями была поднята проблема психометрического интеллекта, отражающего только одну количественную сторону одаренности, но не учитывающего ее качественные характеристики [13; 16]. Также стали говорить о том, что развитие интеллекта одаренного ребенка имеет «скачкообразный» характер, во многом даже выбивающийся из известной концепции гетерохронности развития, описанной Л. С. Выготским и Б. Г. Ананьевым [1; 3].

Очевидным становится то, что высокий интеллект отнюдь не является предвестником одаренности как в детстве, так и во взрослые годы. Как отмечают В. Я. Синенко, С. Г. Плотников и А. Сампайу, проявления одаренности в детстве довольно трудно отличить от обученности, ведь уровень развития и интеллектуальные достижения ребенка, развивающегося и обучающегося в благоприятной семейной и образовательной среде, будет выше, чем того, кто в такой среде не находится [16]. В данном случае мы возвращаемся к проблеме среды и наследственности и ставим вопрос о детерминации или индетерминации одаренности, который не находит своего разрешения уже на протяжении полутора веков.

Более того, имеются исследования, доказывающие, что высокий интеллектуальный коэффициент (IQ) отрицательно коррелирует с такой часто присущей талантливым детям чертой, как творчество (креативность) [20]. Существует ряд работ, в которых основная роль в становлении одаренности закрепляется именно за креативностью. Сама природа креативности при этом рассматривается как единая, универсальная, а следовательно, мы можем говорить о том, что, научившись «творить» в одной сфере (искусства, техники или других видах деятельности), ребенок без труда может перенести этот опыт в любую другую сферу. Именно поэтому креативность рассматривается, с одной стороны, как относительно автономная, самостоятельная, универсальная способность, а с другой – как базовый элемент в структуре одаренности.

Отметим, что при оценке креативности обычно учитывают четыре основных параметра:

1) продуктивность, или «беглость», как способность к продуцированию максимально большого числа идей;

2) гибкость, представляющая собой способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса (при этом противоположное качество называют «инертностью мышления»);

3) оригинальность как один из основных показателей креативности, способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от общепринятых, широко известных;

4) разработанность, представляющая собой умение полно, детально, творчески разрабатывать те или иные идеи.

Э. Ландау, рассуждая о креативной установке личности, говорит о многосторонности проявления данного свойства, о том, что креативные личности предпочитают многоплановость в мышлении и деятельности. Независимость суждений, любопытство и образность мышления становятся факторами, стимулирующими развитие одаренности. В этом смысле проблему адаптации, исконно связанную с определенными сенсорно-перцептивно-когнитивными функциями, Э. Ландау преломляет в призме креативного поиска, говоря о том, что креативность в сочетании с мотивацией является потенциалом успешной адаптации и развития личности [9].

Есть множество оснований полагать, что общие способности, интеллект и креативность являются базовыми свойствами в структуре одаренности. Однако возникает вопрос о том, как они корреспондируют между собой, а также о том, как они сочетаются с другими элементами, входящими в ее структуру (мотивацией, личностными особенностями).

Поиск ответа на этот вопрос еще в 1980-е гг. привел к активизации внимания к исследованию одаренности у представителей структурного и комплексного подходов, в частности, к созданию трехкомпонентной модели одаренности (Дж. Рензулли): интеллект выше среднего – творчество (креативность) – усиленная мотивация. Разработанная Дж. Рензулли концепция предполагает, что контингент одаренных детей может быть значительно шире, чем при их идентификации по тестам интеллекта, креативности или достижений. Автор предлагает относить к категории одаренных тех детей, кто проявил высокие показатели хотя бы по одному из параметров.

К модели Дж. Рензулли также апеллирует Н. С. Лейтес, указывающий на то, что лишь через описание совокупности общих способностей, мотивации и креативно-

сти можно прийти к пониманию феномена одаренности [10]. В итоге общая схема выглядит так (рис. 1):



Рис. 1. Трехкомпонентная структура одаренности (Дж. Рензулли – Н. С. Лейтес)

Поясним приведенную схему.

1. Интеллект выше среднего плюс высокоразвитые общие способности.

Согласно имеющимся концепциям интеллекта одаренная личность должна обладать такими общими способностями, которые позволяют ей осуществлять перцептивные, мнемические и мыслительные операции на уровне, находящемся существенно выше уровня среднестатистических сверстников. Высокий интеллект в данном случае обеспечивает высокую скорость и продуктивность обработки поступающей извне информации и превращения ее в различные когнитивные конструкции.

2. Высокая мотивация проявляется в стремлении достичь значимых результатов в определенной сфере деятельности, в силу чего она изначально связана с высокоразвитыми специальными способностями. Применительно к проблеме развития мотивация становится важным инструментом решения задач, ориентированных на становление комплекса следующих мотивов:

а) мотивы, связанные со структурой деятельности, включающие в себя мотивы результата (побуждения достичь конкретного результата деятельности), мотивы содержания (побуждение узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений); процессуальные мотивы (связанные с самим процессом деятельности);

б) мотивы, косвенно связанные с продуктом деятельности: общественно ценные (мотивы долга, ответственности, чести и др.); узколичностные (мотивы достижения, самоуважения, самоопределения, самосовершенствования).

3. Креативность и высокоразвитые специальные способности. Рассматривая креативность как способность и готовность к созданию качественно нового продукта, многие исследователи связывают ее с высокоразвитыми специальными способностями, говоря о том, что вне конкретной сферы деятельности креативность не может найти своего применения.

В целом модель описывает возможные точки проявления одаренности, однако не дает представления о многообразии связей между описанными элементами, со-

ответственно, не позволяет исчерпывающе ответить на вопрос о закономерностях ее развития.

Возникает вопрос о поиске релевантного подхода, ориентированного не столько на вертикальную структуру, сколько на исследование, анализ и описание множественных горизонтальных связей между компонентами одаренности.

Возникшая и сформировавшаяся в конце XX столетия в недрах социологии и социальной философии сетевая парадигма (Х. Уайт, Р. Берт, Дж. Коулмен, Д. Воттс и др.) в настоящее время обращает свой взор в сторону анализа различных психологических феноменов [14].

Сетевой подход, как пишет Т. В. Зеленкова, позволяет интегрировать психологическое знание без принудительных действий относительно интеграции тех или иных его компонентов и тем самым признать его право не только на самостоятельное развитие каждой теории, но и на возникновение и становление новых концепций [6].

Одной из ключевых теорий здесь становится теория «бутстрапа» J. Chew (от англ. bootstrap – самонастройка, самосогласование) (см.: [7]). Она постулирует принцип так называемой «динамической паутины» взаимосвязанных элементов, в которой свойство любого элемента вытекает из свойств других, взаимосвязанных с ним элементов (частей), а общая их согласованность определяет структуру всей сети. По сути, такой подход позволяет уйти от дискурса по поводу причинно-следственной обусловленности тех или иных психических явлений. В этом случае одаренность может быть описана как открытая система, не имеющая конкретного управляющего центра и отличающаяся многообразием обратных связей. Она становится тем феноменом, в котором все компоненты находятся в состоянии динамического взаимопределения. И уже невозможно однозначно решить вопрос о примате интеллекта, креативности или мотивации, а необходимо настроиться на описание всей сложности существующих между ними взаимосвязей.

Так, высокий интеллект и общие способности обуславливают необходимый для одаренного ребенка уровень познавательной деятельности, а высокий уровень познавательной мотивации необходим для удержания направления данной деятельности. Креативность при этом обеспечивает видение перспективы и возможности познания нового. Недоразвитие одного из факторов влечет за собой недоразвитие всей системы, не позволяя в полной мере проявиться другим, пусть даже максимально развитым факторам. То есть как креативность, так и интеллект, и мотивация могут стать «пусковыми механизмами», приводящими в равновесие структуру одаренности. К примеру, если человек имеет высокий интеллект, высокую креативность, но низкую мотивацию, его одаренность может быть не реализована до тех пор, пока система его стремлений и побуждений не придет в равновесие с интеллектом и креативностью.

Еще раз акцентируем внимание на том, что сетевой подход, не отменяя принципов системно-структурной организации элементов психики, делает ставку не столько на описание вертикальной структуры, сколько на исследование множественных горизонтальных связей между компонентами одаренности.

Эвристической для теории одаренности является концепция обратной связи (G. Beutson), основанная на рассмотрении феномена самообучающегося поведения. В рамках этой концепции предполагается существование так называемых «отрицательных» и «положительных» связей, где первые обеспечивают системный характер получения знания, возможность для синтеза информации различного рода,

а вторые как бы «раскачивают» систему, приводят ее в состояние динамического равновесия, создавая тем самым возможность для возникновения нового знания, перехода на новые уровни его организации [7]. В этом случае трехкольцевая модель одаренности потенциально может быть расширена до модели, включающей в себя помимо традиционно выделяемых интеллекта, креативности и мотивации, еще и личностный компонент, вмещающий в себя ценностно-смысловые ориентации, типологические особенности личности, компоненты Я-концепции и т. п.

Следует отметить, что попытки осмысления одаренности как комплексного (сетевого) феномена были совершены еще в 1980-е гг.

Б. М. Теплов, определяя одаренность как «качественно-своеобразное сочетание способностей, необходимых для успешного занятия той или иной деятельностью», выявил две ее существенные стороны: 1) ее образует не одна способность, а их ряд; 2) одаренность зависит не от количества способностей, а от их «качественного своеобразия» [17]. В. Д. Шадриков определял одаренность как «интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности» и подчеркивал, что данный феномен по существу является не их конгломератом, а органичным, взаимодополняющим единством [19].

Наработанный Б. М. Тепловым и В. Д. Шадриковым материал позволяет выделить шесть горизонтально взаимосвязанных сфер (сенсорно-перцептивную, чувственно-эмоциональную, познавательную, отдельно выделяемую интеллектуальную, психомоторную и психосоциальную), различные варианты пересечения и взаимоопределения которых определяют своеобразие проявления одаренности как системно-сетевого феномена. К примеру, образование сильных связей между сенсорно-перцептивной и психомоторной сферами может привести к проявлению одаренности в спортивной или производственной сферах, а формирование тех же связей между чувственно-эмоциональной и психосоциальной сферами – к проявлению одаренности в построении межличностных отношений, коммуникации и т. п. При этом структура связей в течение жизни может изменяться, в силу чего мы говорим о возможностях проявления у человека разных видов одаренности (академической, практической, художественной и т. п.). Определяет эту картину не просто доминирование высокоразвитых способностей в какой-либо сфере, а образование сильных связей в том или иной сегменте сети.

Сетевой подход к одаренности должен включать и описание условий, которые призваны стать факторами в ее формировании, становлении и развитии. К этим условиям можно отнести особую образовательно-развивающую и воспитательно-социализирующую среду, основанную на принципах ориентации на максимальные возможности личности, сохранения психологического здоровья, аккомодации активности одаренной личности к быстро изменяющимся условиям жизни, сотрудничества (как принципа организации деятельности и взаимодействия).

Основываясь на анализе существующих концепций одаренности, можно говорить о том, что основная проблематика развития одаренной личности лежит не столько в когнитивной, сколько в мотивационной или социальной сферах.

Отличительной особенностью развития одаренной личности в социально-эмоциональном плане является остро переживаемая ею потребность в поддержке, поскольку большинство ее проблем порождено не всегда адекватно выстраиваемыми взаимоотношениями с социумом. По данным многочисленных наблюдений и исследований (В. Н. Дружинин, Э. Ландау, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин и др.), у одаренных личностей еще в детстве невозможно выделить какие-то частные ком-

муникативные проблемы. Генерализованность проблемы взаимодействия с социумом ведет к тому, что страдают связи со школой, сверстниками, взрослыми [5; 9; 10; 11].

Гипертрофия развития отдельных способностей и личностных качеств у одаренных детей, наносящая ущерб целостной личности, нередко приводит к осознанию ими своей неполноценности: физической, эмоционально-волевой и т. д., что, в свою очередь, негативно влияет на развитие Я-концепции. Э. Ландау отмечает, что одаренные дети отличаются от обычных детей более узким «репертуаром» социальных ролей, неспособностью адекватно воспринимать реальность, найти свою нишу в обществе, иметь друзей, в будущем создать семью, нести ответственность за свои поступки. Согласно Э. Ландау, одаренность есть система коррелятивного взаимовлияния между внутренним миром ребенка и социальным окружением [9]. В представленной Э. Ландау модели на актуализацию одаренности и ее последующее развитие оказывают влияние, с одной стороны, такие компоненты личностного развития, как сила «Я», способности и мотивация, а с другой – окружение и вовремя оказанная поддержка (рис. 2).

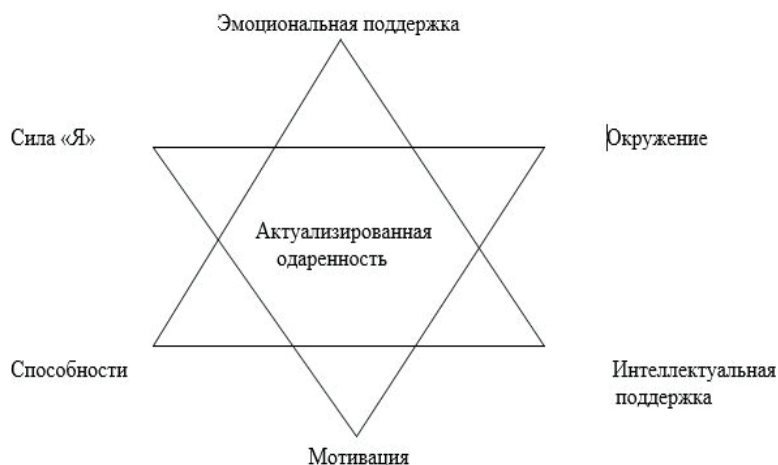


Рис. 2. Факторы, влияющие на актуализацию одаренности (по Э. Ландау)

Таким образом, одаренность можно представить как постоянно эволюционирующую динамическую характеристику личности, как количественно, так и качественно изменяющуюся в ходе ее развития. При этом становится очевидным, что развитие одаренной личности предполагает не просто погружение ее в особую образовательную среду, способствующую развитию мышления, позволяющую проявиться ее способностям и талантам, а осуществление психолого-педагогической поддержки, направленной на усиление связей между компонентами, обеспечивающими успешную адаптацию и социализацию, причем у одаренных личностей она всегда будет проходить уникальным образом.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 339 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 173 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.

4. *Гильбух Ю. З.* Умственно одаренный ребенок. Киев: 1993. 150 с.
5. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
6. *Зеленкова Т. В.* О сетевой парадигме в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, № 1. С. 18–28.
7. *Иванов М. С., Яницкий М. С.* Образование в постмодернистском обществе: проблемы и перспективы // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 78–84.
8. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
9. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка. М.: Академия, 2002. 144 с.
10. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2001. 320 с.
11. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
12. *Петров В. М., Куличкин П. А.* Феномен «Rara avis» в свете информационной эстетики: гениальный композитор – сын или пасынок своей эпохи? // Музыкальная психология и психотерапия. 2009. № 6. С. 21–35.
13. *Разумникова О. М., Прохорова Л. В., Яшанина А. А.* Возрастные особенности взаимосвязи интеллекта и самооценки качества жизни // Успехи геронтологии. 2016. Т. 29, № 2. С. 353–359.
14. *Ромм М. В., Заякина Р. А.* Сетевой подход: между топологиями пространства и формы // Социологическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 163–179.
15. *Сампайу А. да К.* Одаренные дети – кто они? // Сибирский учитель. 2009. № 6. С. 5–7.
16. *Синенко В. Я., Плотников С. Г., Сампайу А. да К.* Раннее выявление одаренности у детей. Новосибирск: НИПКиПРО, 2012. 88 с.
17. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. С. 9–20.
18. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
19. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. М.: Логос, 1996. 320 с.
20. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 2000. 136 с.



УДК 304.444; 159.922.3; 159.9(091)

Семенова Галина Вячеславовна**Векилова Севиль Афрасябовна****Полферова Анастасия Сергеевна****КОММЕМОРАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ И ИХ РОЛЬ В АКТУАЛИЗАЦИИ
ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Аннотация. Целью статьи является представление результатов анализа содержания понятий «историческая память», «коммеморация» и «коммеморативные практики». Полагается, что коммеморативные практики – виды социально обусловленного поведения человека, с помощью которого актуализируются значимые и эмоционально насыщенные фрагменты социального исторического опыта данной культуры. Коммеморативные практики реанимируют и мобилизуют социально значимые воспоминания (коммеморации) и тем самым воссоздают значимую в культуре систему ее ценностей, передающихся из поколения в поколение. Коммеморативные практики имеют широкий репертуар проявлений, два случая таких практик – вебинар памяти А. П. Куницына и шествие «Бессмертный полк» – рассмотрены в статье в качестве примеров. Показано, что указанный вебинар вписан в ценность передачи знаний в системе «учитель – ученик», а психологическим содержанием акции «Бессмертный полк» является экзистенциальная дихотомия «жизнь – смерть», обращение к которой обусловлено военной трансгенерационной травмой.

Ключевые слова: историческая память, коммеморация, коммеморативная практика, место памяти, трансфер, трансгенерационная травма.

Семенова Галина Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», g-semenova@yandex.ru, Санкт-Петербург, Россия

Векилова Севиль Афрасябовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», vekilova@mail.ru, Санкт-Петербург, Россия

Полферова Анастасия Сергеевна студент-бакалавр, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия

Semenova Galina Vyacheslavovna – candidate of Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of Human Psychology, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, g-semenova@yandex.ru, St. Petersburg, Russia

Vekilova Sevil Afrasyabovna – candidate of Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of Human Psychology, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, vekilova@mail.ru, St. Petersburg, Russia

Polfierova Anastasia Sergeevna – bachelor student, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia

Semenova Galina Vyacheslavovna

Vekilova Sevil Afrasyabovna

Polferova Anastasia Sergeevna

**COMMEMORATIVE PRACTICES AND THEIR ROLE
IN UPDATING THE HISTORICAL MEMORY
OF MAN IN THE MODERN WORLD**

Abstract. The purpose of the proposed article is to present the analysis' results the contents of the concepts «historical memory», «commemoration» and «commemorative practices». It's believed that commemorative practices are types of socially determined human behavior, which helps to actualize relevant and emotionally saturated fragments of the social historical experience. Commemorative practices reanimate and mobilize socially significant memories (commemoration) and thereby recreate its culturally significant system of values, passed on from generation to generation. Commemorative practices have a wide repertoire of manifestations. Two cases of such practices – the webinar to memory of A. P. Kunitsyn and the procession «Immortal Regiment» – are considered as examples in the article. It's shown that the specified webinar is inscribed in the value of the transfer of knowledge in the system «teacher – student»; and the psychological content of the action «Immortal Regiment» is the existential dichotomy «life & death», the appeal to which is caused by a military transgenerational trauma.

Keywords: historical memory, commemoration, commemorative practice, place of memory, transfer, transgenerational trauma.

Статья имеет предварительный, поисковый характер, так как ни один из феноменов, заявленных в названии не стал к настоящему времени предметом психологических эмпирических исследований и еще не получил исчерпывающего определения, не занял своего места в ряду общепсихологических и социально-психологических явлений.

Вместе с тем рефлексия многих событий социальной жизни человека в современном мире вынуждает исследователя обратиться к богатой феноменологии коммеморативных практик: чествованию героев, увековечиванию памятных дат, посещению памятных мест, воспоминанию памятных событий. Этот далеко не полный перечень социально-психологических явлений заставляет исследователя задаться вопросами о том, что побуждает эти феномены к жизни, каково их психологическое содержание, – и сделать попытку получить первые ответы.

Основополагающим понятием настоящей статьи является понятие исторической памяти, которое понимается как набор передаваемых из поколения в поколение «сообщений» о значимых событиях прошлого. Масштаб событий, попадающих в хранилище исторической памяти, может быть глобальным, имеющим значение для всего человечества, либо частным, локальным, значимым для небольшой социальной группы: этноса, территориальной общины, профессионального сообщества. Историческая память, следовательно, является формой проработки жизненного опыта определенной социальной группы.

Французский философ, социолог и социальный психолог Морис Хальбвак (1877–1945), заложивший основание теории социальной памяти, считает, что человек имеет два вида памяти, которые не являются абсолютно независимыми. Первая из них – внутренняя, личная память – основана на событиях личного опыта челове-

ка и обладает для него свойством субъективной достоверности. Вторая память – это внешняя, групповая (коллективная) память, память социальной группы, в которой происходит социализация человека и которая становится значимой в результате работы механизмов социальной идентичности. Именно групповая (коллективная) память в большей мере хранит в себе исторические события и становится исторической памятью. Историческая память не обязательно является индивидуальной в прямом смысле, поскольку конкретный человек мог не быть непосредственным свидетелем исторических событий, но именно коллективная историческая память становится основой его индивидуального мировоззрения. Человек встраивает свою индивидуальную историю в коллективную историю, используя даты и события как метки понимания личной истории [14].

Отечественные исследователи феномена исторической памяти разделяют представленную концепцию М. Хальбвакса, считая, что историческая память – это вид социальной или коллективной памяти [12]. Проведенное нашим современником А. Г. Васильевым изучение англоязычных источников показывает, что впервые коллективная память стала предметом внимания в 1920-х гг. и первоначально «присутствие прошлого в настоящем» рассматривалось в рамках изучения традиций, наследия и социального мифа. Лишь с 1980–1990-х гг. приобрела популярность идея изучения исторической памяти как социальной памяти человеческого сообщества [3].

Важную роль в исторической памяти играет понимание современниками не только того, что происходило в прошлом, но и того, почему именно так об этом писалось и думалось в то время, то есть знание контекста, комплексной картины исторического опыта.

Субъективность источников также отражает определенный исторический контекст, отвечая интересам конкретных людей, групп, всего общества. В этом смысле фальсификация исторических событий невозможна: миф, нашедший отклик в душе человека, может быть изучен и понят [8; 12]. Можно говорить о том, что изменяется предмет истории: если раньше это было конкретное историческое событие, то сегодня это образ, память о том событии прошлого [12].

Явление исторической памяти выполняет для социальной группы и человека ряд важных функций: обеспечения единства социальной общности; трансгенерационной преемственности; обеспечения социальной идентичности и эго-идентичности (самотождественности); построения непротиворечивой картины мира – соответствия личной истории человека и истории социальной группы. Историческая память традиционно объективируется во множестве видов носителей: в архивах, библиотеках, словарях и музеях. Однако, будучи «заточенной» в этих формах, она остается пассивной формой исторической памяти.

Свою активную, мобилизующую форму историческая память обретает, будучи воплощенной в определенные формы социального поведения, которые можно назвать «коммеморативными практиками». Становясь предметом внимания ученого, историческая память не лишается своего психологического содержания, которое обуславливается специфическим контекстом возникновения особых способов поминовения значимых событий прошлого – коммеморативных практик как коллективных форм проявления и актуализации исторической памяти.

Термин «коммеморативный» (от англ. *memorial* – напоминающий, памятный, и *com-* – совместность, взаимность, завершенность и полнота действия) используется для обозначения активных форм социального поведения человека, цели которых – ак-

туализировать социально и личностно значимые воспоминания, сопровождающиеся эмоциональным подъемом (эмоциональным отреагированием), реанимировать и мобилизовать значимые смыслы и культурно значимые ценности.

Действительно, проявления исторической памяти через коммеморативные практики в современном мире предполагают сопричастие, носят характер коллективных действий (разговор, скорбное молчание, марш, шествие, пение и т. д.). Эти действия сопровождаются символическими знаками (специальными изображениями, музыкой, ритмом действия, барабанной дробью), которые актуализируют и облегчают процесс воспоминания и отсылают исследователя к юнгианскому понятию наиндивидуального (коллективного) бессознательного. Нельзя не отметить, что коммеморативные практики имеют культурно неспецифический, универсальный характер и обнаруживаются во всех человеческих культурах.

Особую роль в понимании специфических характеристик коммеморативных практик сыграли два архетипических принципа организации бессознательного: принципы пространства и времени. В самом деле практики привязаны к календарю дат и месту в пространстве, реализуются в соответствии с ними. Календарная привязка (юбилеи, памятные даты, годовщины) раскрывается через понятие «временной синхронии» К. Юнга, согласно которой повторяемое в одни и те же даты воспоминание и репереживание события дает человеку ощущение полной гармонии с предками и циклическим миром в целом [17].

Привязка в пространстве раскрыта в концепции «мест памяти» (*lieux de mémoire*) Пьера Нора. Согласно данной концепции место памяти – это воплощение важного исторического момента, события, где намечается некий разрыв с прошлым, но еще есть возможность восстановления памяти. Это происходит, когда место еще есть, а социальная группа, участвовавшая в событии, уже отсутствует. Носителями памяти выступают отдельные люди или социальные группы, в связи с чем память постоянно изменяется, эволюционирует, подвергается деформациям и изменениям: амнезируется, вытесняется, скрывается, восстанавливается; обнаруживает чувствительность к трансферам, запретам, интерпретациям. Интересна идея П. Нора о том, что память проявляется в конкретном жесте, образе, объекте, пространстве [10].

Содержание исторической памяти – образы людей и событий, которые связывают человека с общечеловеческими ценностями – ценностями героизма и подвига, доброты и жертвенности, служения идее, а также с ценностями малой социальной общности. Благодаря исторической памяти в больших и малых по численности социальных группах поддерживаются, актуализируются и реанимируются ценности данной культуры. В целом можно говорить о том, что историческая память сохраняет корневую систему культуры, поддерживая систему ее культурных ценностей.

Коммеморация предполагает мобилизацию памяти о каком-либо событии, человеке, ином объекте [13]. Как отмечает М. Л. Шуб, единого понимания коммеморации не существует, однако все исследователи солидарны в том, что она несет в себе большой ресурс и реализуется в обрядах публичного поминовения личностей или событий прошлого. М. Л. Шуб, рассуждая о значении коммеморации с опорой на других авторов, так же, как и П. Нора, подчеркивает, что эти практики актуальны, необходимы современному обществу и выполняют важные функции. Одна из причин этого, с ее точки зрения, – обострение тенденций манипуляции общественным сознанием, выражающихся стремлением пересмотреть результаты Второй мировой войны.

Организация празднований памятных дат и событий – пример управления сознанием посредством коммеморации в напряженные периоды жизни общества (в условиях ускорения темпа жизни, радикальных социальных трансформаций, пересмотра истории) [15].

В отечественной науке серьезный обзор исследований на тему связи исторической памяти и коммеморативных практик предпринят Е. А. Ростовцевым и Д. А. Сосницким [13]. Они утверждают, что российские ученые начали заниматься этой проблемой в 1990-е гг., когда возникла необходимость интегрировать разработки зарубежных исследователей и собственные методологические позиции.

На данный момент в отечественной науке нет системного описания коммеморации в контексте исторической памяти, в основном проводятся отдельные иллюстративные исследования, предпринимаются попытки описать частные функции коммеморации, представлены исследования конкретных событий, дат, юбилеев, а также изучение практик поминовения в рамках различных географических регионов.

Еще одна особенность изучения исторической памяти в России – основанность на декларативных схемах частных лиц, а не на глубоких содержательных научных исследованиях. Отмечается наличие неэффективной, не имеющей основы в исторической памяти, системы государственной коммеморации, например, таких праздников, как День Петра и Февронии, День национального единства и др., а также отсутствие научных монографических исследований на эту тему. Резюмируя свой обзор, авторы констатируют отсутствие как четких идеологических ориентиров, так и научных основ у отечественной «политики памяти» [13].

Анализируя различные источники, М. Л. Шуб отмечает следующие функции коммеморативных практик: они призваны обеспечить единство людей, общества, выполняют функцию интеграции; посредством коммеморации происходит идентификация с теми героями прошлого, которых власть выбрала для такой идентификации (можно охарактеризовать это как функцию формирования направленной, управляемой идентичности; функция трансляции культурной памяти с ее конкретно-деятельностным воплощением, «ритуальным действием» и «ритуальным памятованием», когда создается единая для всех трактовка каких-то событий или дается объяснение поведения каких-то людей. При этом власть определяет, что необходимо забыть, а что следует помнить [15].

Названные функции осуществляются в целях обращения к мифологическому прошлому, которое дает ответы на вопросы о едином происхождении, предках, героях прошлого. В рамках этого процесса происходит героизация предков и мифологизация их жизни. Героизация, поиск героя в прошлом имеет большое значение для любой группы, общества в целом: герой – это человек, подающий пример, рождающий надежду, отвечающий на вопрос о том, как вести себя в сложной ситуации [4; 11; 16].

В качестве примеров коммеморативных практик человека в современном мире можно рассматривать памятование о годовщинах событий, воспоминания о юбилеях, парады, шествия и прочие коллективные действия в честь важных исторических дат, касающихся различных сфер жизнедеятельности человека, в зависимости от этого будет изменяться психологический смысл коммеморации. Это позволяет говорить о психологической основе современных коммеморативных практик.

Примером воспроизведения исторической памяти как коммеморативной практики, например, является вебинар «Вопросы психологии личности в России: от А. П. Куницына до наших дней», организованный преподавателями двух педаго-

гических вузов: РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) и НГПУ (г. Новосибирск) в формате on-line. Вебинар был посвящен взглядам доктора права, профессора нравственных и политических наук, почетного члена Петербургского университета Александра Петровича Куницына (1783–1840) – лицейского учителя и наставника великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина и состоялся 6 июня 2019 г., в 220-й день рождения А. С. Пушкина.

А. П. Куницын был видным мыслителем российского просветительства, высказывал важнейшие научные идеи в области права и психологии. В работах Куницына впервые в истории отечественной психологической мысли обнаруживается дифференциация понятий «человек» (с его как телесными, так и познавательными возможностями) и «личность» (с ее запросами и потребностями) [6, с. 103]. Будучи от природы одаренным человеком, Куницын смог благодаря личной активности и удачному стечению жизненных обстоятельств принести большую пользу «своему Отечеству» [6, с. 96, 105–106]. Идеи Куницына органично вписываются в общий круг представлений, который привносит необходимый импульс в развитие обновляющейся отечественной психологической мысли в России в XXI в. Эти куницыновские идеи, «современники» пушкинских, транслируются в исторической памяти человеческого сообщества.

А. С. Пушкин – создатель русского литературного языка, которым мы фактически пользуемся как знаковой системой для того, чтобы объективировать через созданный им язык собственное психическое содержание, облекать в слова языка наши мысли, переживания и воспоминания.

Две исторические личности: русский гений А. С. Пушкин и крупный мыслитель своего времени А. П. Куницын, «профессионально занимавшийся проблемами психологии» (И. М. Кондаков) – находились в отношениях «учитель – ученик», и именно это обстоятельство стало особо важным как в стенах Царскосельского лицея, так и в стенах двух современных российских вузов: Герценовского университета и Новосибирского государственного педагогического университета. Как сказал бы П. Нора, это как раз то «место памяти», которое позволило актуализировать чувство непрерывности, идентичности, трансгенерационную связь между поколениями, содержащую то нечто значимое – передачу знания, – которое воспроизводится в системе «учитель – ученик».

Последние эмпирические исследования ученых Герценовского университета (г. Санкт-Петербург) показывают, что в системе «учитель – ученик» благодаря механизму переноса (трансфера) зачастую воспроизводятся отношения с самыми важными в жизни человека людьми – родителями, значимыми взрослыми [7]. Позитивный перенос становится источником разнообразных эмоций, переживаний, «оживляет» отношения в этой системе, а также, по-видимому, может носить компенсаторный характер, способствовать формированию нового опыта, демонстрируя роль общечеловеческих ценностей.

Другим примером коммеморативной практики, инициированной в современном виде в 2012 г. – впервые в 1965 г. такое шествие прошло в г. Новосибирске, где участники-учащиеся школы № 121 прошли по улицам города с фотографиями ветеранов Великой Отечественной войны – является шествие «Бессмертный полк», уже ставшее традиционным в мировом сообществе. Начиная с 2015 г., акция «Бессмертный полк» стала одним из важнейших элементов празднования Дня Победы в России, «живым хранилищем» общенациональной исторической памяти. Эта практика основана на механизме трансгенерационной связи между поколениями, передачи

опыта и травм, нашедших свое отражение как в ментальной памяти отдельного человека – хранителя «личной», «семейной» истории, так и человеческого сообщества, сберегающего совокупность таких историй.

В эмпирическом исследовании В. В. Домашич показано, что участники этой акции во время шествия Бессмертного полка вспоминают семейных героев, испытывая при этом чувство гордости, единения, сопричастности, отдавая дань уважения и долг своим предкам. При этом психологическое содержание понятия «коммеморативная практика» определяется дихотомией «жизнь – смерть». Категории, касающиеся понимания жизни и смерти оказываются актуализированными, чрезвычайно важными для участников шествия как на уровне отдельного человека, так и на уровне человеческого сообщества. Такая коммеморация имеет большое значение для переработки военной трансгенерационной травмы [5].

Одной из причин такой травмы на уровне отдельного человека является безвременная гибель предка или тот факт, что он пропал без вести. В результате члены семьи не могут пережить состояние горя, завершить работу утраты, что необходимо для дальнейшего нормального функционирования данной семейной системы: невозможно осуществить траур, когда человек пропадает без вести и/или когда его место захоронения и могила неизвестны или недоступны для членов семьи. В данном случае в форме коммеморативной практики в ход идет замещающее действие для отработки травмы [1; 2; 9], что позволяет избавиться от ее негативных последствий.

Таким образом, коммеморативные практики играют важную роль в воспроизведении исторической памяти современного человека. Историческая память может касаться различных сфер жизнедеятельности человека, в зависимости от этого будет изменяться и психологический смысл коммеморации. В связи с этим представляется довольно перспективным дальнейшее исследование смыслового содержания различных коммеморативных практик в современном мире, их роли в сохранении исторической памяти как на уровне отдельного человека, так и коллективной памяти всего человеческого сообщества.

Список литературы

1. Атанесян А. В. Культура памяти и некоторые модели памяти о Геноциде армян в современном армянском обществе // Историческая и социально образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 4-1. С. 46–54.
2. Ван дер Харт О., Нейенхюс Э. Р. С., Стил К. Призраки прошлого: Структурная диссоциация и терапия последствий хронической психической травмы. М.: Когито-Центр, 2013. 496 с.
3. Васильев А. Г. Memory Studies: единство парадигмы – многообразие объектов (обзор англоязычных книг по истории памяти) // Новое литературное обозрение. 2012. № 5 (117). С. 461–480.
4. Де Гольжак В. История в наследство: Семейный роман и социальная траектория. М.: ИИП, 2003. 233 с.
5. Домашич В. В. Переживания участников формальных и неформальных коммеморативных практик (на примере военных парадов и шествия «Бессмертный полк»): выпускная квалификационная работа. СПб., 2019. 72 с.
6. Иванов Д. В. Психологическая мысль в России начала XIX века. А. П. Куницын // Системная психология и социология. 2016. № 2 (18). С. 96–108.
7. Коржова Е. Ю., Векилова С. А., Терешкина И. Б. Формы трансфера в педагогическом общении // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1, № 1. С. 22–27.
8. Неверов А. Я. Формирование исторической памяти как способ манипулирования общественным сознанием // Социум и власть. 2018. № 1 (69). С. 134–139.

9. *Нестик Т. А., Смолина И. А.* Коллективные эмоции при переживании коллективной травмы: состояние и перспективы исследований // *Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики.* 2015. № 2 (73). С. 43–48.
10. *Нора П.* Проблематика мест памяти // *Франция-память / под ред. П. Нора.* СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. С. 17–50.
11. *Осламенко А. С.* Архетип современного концепта герой // *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование.* 2018. № 1 (29). С. 89–95.
12. *Репина Л. П.* Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки) [Электронный ресурс]. Препринт WP6/2003/07. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 44 с. URL: https://www.hse.ru/data/2010/05/05/1216435442/WP6_2003_07.pdf (дата обращения: 17.08.2019).
13. *Ростовцев Е. А., Сосницкий Д. А.* Направления исследований исторической памяти в России // *Вестник Санкт-Петербургского университета.* 2014. Сер. 2. Вып. 2. С. 106–126.
14. *Хальбвакс М.* Коллективная и историческая память // *Неприкосновенный запас.* 2005. № 2-3 (40–41). С. 8–27.
15. *Шуб М. Л.* Современные коммеморативные практики: образовательный и воспитательный потенциал // *Челябинский гуманитарий.* 2016. № 3 (36). С. 80–87.
16. *Юнг К. Г.* Архетип и символ. М.: Канон-Плюс, 2019. 336 с.
17. *Юнг К. Г.* Синхрония: акаузальный объединяющий принцип. М.: АСТ, 2009. 347 с.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Урунтаева Галина Анатольевна

Гошева Екатерина Николаевна

СОВРЕМЕННЫЙ ДОШКОЛЬНИК: ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ И ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ¹

Аннотация. В статье на основе обзора отечественных психолого-педагогических исследований представлен анализ изменений в социальной ситуации развития современных дошкольников на примере трансформации детско-родительских отношений, которые повлекли за собой трудности и проблемы в их психическом развитии и поведении. Намечены пути снижения выявленных трудностей в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования прежде всего за счет изучения воспитателем ребенка и совершенствования системы его профессиональной подготовки к данной деятельности.

Ключевые слова: феномен дошкольного детства, социальная ситуация развития, показатели психического развития, трансформация детско-родительских отношений, профессиональная подготовка воспитателя.

Uruntaeva Galina Anatolevna

Gosheva Ekaterina Nikolaevna

MODERN PRESCHOOLER: TENDENCIES OF CHANGE IN PARENT-CHILD RELATIONSHIPS AND MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. The article, based on a review of domestic psychological and pedagogical research, presents an analysis of changes in the social situation of the development of mod-

Урунтаева Галина Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», lotsman52@mail.ru, Москва, Россия

Гошева Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, ГАУ ДПО Мурманской области «Институт развития образования», GoshevaEN@yandex.ru, Мурманск, Россия

Uruntaeva Galina Anatolevna – doctor of psychological sciences, professor, honored Worker of Higher Education of the Russian Federation Chief Researcher, Federal State Budget Scientific Institution «Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education», lotsman52@mail.ru, Moscow, Russia

Gosheva Ekaterina Nikolaevna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Preschool Education, State Autonomous Institution of Continuing Professional Education, Murmansk Region «Institute for the Development of Education», GoshevaEN@yandex.ru, Murmansk, Russia

¹ Публикация подготовлена в рамках выполнения госзадания ФГБНУ ИИДСВ РАО № 25.9403.2017/8.9 – «Система психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в дошкольном детстве».

ern preschoolers by the example of the transformation of child-parent relationships, which entailed difficulties and problems in their mental development and behavior; ways to reduce the identified difficulties in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education are outlined, primarily by studying the child's teacher and improving his vocational training system for this activity.

Keywords: the phenomenon of preschool childhood, the social situation of development, indicators of mental development, the transformation of parent-child relationships, teacher training.

Представления о дошкольном детстве как социокультурном феномене и показателях психического развития ребенка. Представления о детстве как социокультурном феномене, понимание ребенка как социального существа, развитие которого невозможно вне социальной среды как его источника и вне воспитания и обучения как его факторов, наряду с образованием складывались в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Между ребенком и средой в целом, ребенком и взрослым как транслятором ожиданий и требований среды в частности складываются те единственные и неповторимые связи и взаимоотношения, которые специфичны для этого возрастного этапа, то есть социальная ситуация развития. Развивая эти идеи, Д. Б. Эльконин анализировал природу детства в конкретно-исторических условиях, а его значение видел в приобретении личностью человеческих способов удовлетворения потребностей, в овладении человеческой культурой, способами человеческих отношений к миру [27].

Исследователи, в дальнейшем углубляя понимание культурно-исторической природы детства, утверждали определяющую роль дошкольного детства в психическом развитии и становлении личности ребенка, с одной стороны, подчеркивали творческий характер психического развития, феномен саморазвития детской психики как исходную и всеобщую форму этого развития (А. Н. Асмолов, Л. А. Венгер, В. Т. Кудрявцев, В. С. Мухина, Н. Н. Поддъяков и др.), а с другой – рассматривали взаимосвязи взрослого и детского миров. А. Б. Орлов указывает на необходимость перехода к гуманистической психологии, centered на мире детства и построенной на таких принципах отношений между мирами взрослых и детства, как их равенство, единство и отсутствие жестких границ, диалогизм, сосуществование, свобода развития и соразвитие, принятие особенностей миров и отсутствие жестких нормативов и оценок [9, с. 119–120].

Детство, считает Д. И. Фельдштейн, – это одно из важных явлений социального мира; самостоятельный организм; особый субъект социальных отношений, оказывающий влияние на взрослых и их деятельность. Главная, внутренне заложенная цель детства для всех детей и для отдельного ребенка состоит в их взрослении, а для мира взрослых – в обеспечении этого взросления [26]. Развитие субъективной реальности в онтогенезе, процесс становления субъектности ребенка в условиях со-бытийной общности как «места» встречи ребенка и взрослого анализируют В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [14]. Акцентируя идею о специфике ценностно-смыслового пространства детства, Н. А. Платохина считает, что на этапе дошкольного детства могут успешно интегрироваться мир истории, культуры, социума, информационно-коммуникативных технологий и мир ребенка. Они объединяются ценностями и смыслами, которые ребенок познает на протяжении своего развития. Взрослым, как родителям, так и воспитателям дошкольной образовательной организации (ДОО), важно обеспечить сопровождение процесса культурной иденти-

фикации ребенка в ценностно-смысловом пространстве детства, предоставить ему возможность выбора ценностных эталонов в деятельности и помочь в развитии навыков самопрезентации как способа предъявления ценностно-смыслового компонента собственного «Я» другим [10].

Традиционно в детской психологии ведутся исследования специфики психического развития ребенка дошкольного возраста, для анализа которого выделяются следующие сферы: освоение различных видов деятельности и общения; форм и способов познания и развитие речи; становление личности и самосознания (В. А. Аверин, В. И. Белкина, Л. А. Венгер, Н. А. Веракса, О. М. Дьяченко, Е. И. Изотова, Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько, О. О. Косякова, В. С. Мухина, А. А. Люблинская, Л. Ф. Обухова, Г. Ф. Рыбалко, Е. Е. Сапогова, Е. О. Смирнова, Г. А. Урунтаева, Д. Б. Эльконин и др.). Педагог имеет дело прежде всего с деятельностью воспитанника. Он не только организывает ее, но и руководит ею, не разрушая ее своеобразия, создавая возможности для самореализации ребенка.

К трем годам при переходе от раннего к дошкольному детству уровни проявления детской активности становятся более разнообразными, возникает личное действие и сознание «Я сам», формируются личные желания, гордость за собственные достижения, что свидетельствует об увеличении самостоятельности. Ребенок отделяет себя от взрослого, осознавая свою автономию, самого себя, окружающий мир и взрослого. Стремление к самостоятельности становится причиной развития и побуждает ребенка осваивать многообразные виды деятельности. В дошкольном детстве меняется характер деятельности, которая из совместной со взрослым становится совместно-разделенной, а затем индивидуальной. В общении ребенок переходит от общения только с матерью к общению со сверстниками и взрослыми, осваивает игры и продуктивные виды деятельности, бытовые процессы и трудовые поручения. Здесь происходит освоение целей и мотивов этих видов деятельности, формирование навыков, умений, способностей и личностных качеств (настойчивость, организованность, общительность и др.).

Перед дошкольником открывается мир взрослых со стороны их деятельности, разнообразных социальных функций и отношений между людьми, которые ребенок осваивает в собственной деятельности с помощью моделирования. Наглядные модели являются специфическими средствами усвоения обобщенных знаний о связях, отношениях и закономерностях явлений действительности. Всем видам деятельности дошкольника помимо их направленности на мир взрослых присущ моделирующий характер. Например, в сюжетно-ролевой игре ребенок, выполняя роль, моделирует взаимоотношения людей и взаимосвязи реальных предметов, используя заместители. В изобразительной деятельности рисунок выступает наглядной моделью объекта или ситуации. На основе наглядных моделей происходит развитие конструирования и музыкальной деятельности.

Виды деятельности различаются сферой отражаемой действительности и средствами ее отражения, правилами и нормами, спецификой представления в деятельности взрослого. При выполнении тех или иных видов деятельности у ребенка формируется отношение к различным сферам окружающего мира. В бытовой деятельности отношения взрослого и ребенка предстают в непосредственной форме. В различных видах труда дошкольник вступает в отношения со взрослыми через достигнутые результаты. В игре взрослый присутствует опосредованно, через роль, которую берет на себя ребенок. С помощью роли дошкольник усваивает ти-

пичные формы отношений к вещам и другим людям, учится подчинять свое поведение образцу.

По мнению А. Г. Гогоберидзе и его коллег, в детских видах деятельности формируется субъектность ребенка, а основным признаком субъекта выступает свобода. Ребенку как субъекту деятельности свойственны способность к ее проектированию и конструированию. Проявления дошкольника как субъекта деятельности связаны с самостоятельностью и творчеством при выборе ее содержания и средств реализации; с процессами эмоционально-положительной направленности в общении и стремлении к сотрудничеству в детском сообществе [4, с. 19].

Интенсивно на этапе дошкольного детства идет *познавательное развитие*, направленное на освоение не только знаний, но и действий, которые можно совершать с получаемой информацией, например, запоминать слова, используя прием повторения или связывания слов по смыслу. В этот период совершенствуются различные формы восприятия за счет освоения сенсорных эталонов, развиваются виды и свойства внимания, памяти, воображения. Ребенок начинает планировать замысел игры, рисунка, конструкции и реализует их. Происходит становление наглядных форм мышления и мыслительных операций. Закладывается образный фундамент интеллекта, а усвоение образных форм познания подводит ребенка к развитию понятийного мышления.

Дошкольник овладевает родным языком. Он не только научается понимать речь, но и осваивает фонетику и грамматику родного языка. Результаты познания отражаются в речи и закрепляются в сознании малыша. Ребенок учится рассуждать, сопоставлять факты, делать выводы, решать задачи, когда речь постепенно начинает выступать орудием мышления. Формируется произвольность психических процессов, то есть умение управлять ими, ставить цели познавательной деятельности и контролировать их достижение.

В дошкольном детстве складываются *основы личности*. Ребенок начинает осознавать свое «Я», свою активность, деятельность, начинает объективно себя оценивать. К концу дошкольного возраста формируется правильная дифференцированная самооценка, самокритичность, развивается способность мотивировать самооценку, появляется осознание себя во времени, личное сознание; обогащается содержание эмоций, формируются высшие чувства (нравственные, интеллектуальные, эстетические), которые становятся более обобщенными, осознанными, произвольными и не привязанными к ситуации. В деятельности ребенка формируется эмоциональное предвосхищение.

У дошкольника устанавливаются первые устойчивые связи и отношения, образующие единство деятельности и личности. Около трех лет у детей начинает формироваться внутренняя организация поведения и деятельности, которая побуждается и направляется не отдельными изменчивыми мотивами, а теми, которые подкрепляют друг друга или вступают в конфликт. В результате борьбы мотивов образуется их иерархия, соподчинение, вследствие чего у ребенка появляется возможность сознательно подчинять свои действия определенному мотиву. Выполнение одного действия ради другого сначала возникает из требования взрослого, а затем благодаря объективным обстоятельствам – в самой деятельности малыша. Теперь он может стремиться к непривлекательной цели, чтобы достичь чего-то важного и избежать нежелательного. В результате отдельные действия ребенка приобретают сложный смысл, подчиненный какому-то мотиву.

Ключевым новообразованием дошкольного детства является превращение его поведения из «полевого» (подчиненного внешним предметам) в «волевое» (осмысленное и произвольное). Формирование произвольности связано с появлением направленности ребенка на собственные внешние или внутренние действия, на способ их организации, в результате чего рождается способность управлять собой. У дошкольника создается возможность выбора модели поведения, которое становится внеситуативным, автономным от взрослого, теряет непосредственность. Ребенок, подчиняясь нравственной норме, поступает не так, как хочет, а так, как надо вести себя в определенных ситуациях.

В дошкольном возрасте постепенно разрушается тесная связь дошкольника со взрослым при выполнении нравственных норм. Присутствие взрослого становится не обязательным для соблюдения ребенком нормы поведения. Теперь он сравнивает свои действия не со взрослым, а с идеальным внутренним эталоном, нормой как регулятором поведения. Общечеловеческие ценности ребенок усваивает как в реальных, так и в воображаемых ситуациях.

Развитие произвольности характеризуется показателями осознанности и опосредованности. Опосредование обеспечивается преимущественно внутренней речью. Благодаря речи в деятельности старшего дошкольника формируются принятие решения и планирование его практического выполнения. Теперь речь не просто фиксирует достигнутый результат, а предваряет его. Ребенок постепенно начинает планировать не только практическую деятельность, но и умственную, то есть ставит цель запоминания, наблюдения, формулируя интеллектуальную проблему.

К концу дошкольного возраста у ребенка складываются первичная картина мира и зачатки мировоззрения. Об этом свидетельствуют дифференциация явлений, тенденция к установлению связи между явлениями, анализ нравственных категорий.

Таким образом, дошкольное детство, охватывающее первые семь лет жизни, исследователи характеризуют как имеющее непреходящее значение для дальнейшего психического развития. Этот этап рассматривается как уникальный и самоценный период жизни, возраст наиболее стремительного и бурного развития ребенка, обеспечивающий общее развитие, служащий фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков, усвоения различных видов деятельности. Дошкольник осваивает большое содержание общественно-исторического опыта: социальные отношения, общение, культуру и различные виды продуктивной деятельности, а его психическое развитие имеет огромный творческий потенциал.

Трансформации детско-родительских отношений, их влияние на психическое развитие современных дошкольников. Однако исследователи указывают на существенную трансформацию современного дошкольного детства, в особенности на изменение взаимодействия ребенка с родителями как аспекта социальной ситуации развития, что обусловлено рядом социальных причин. Кризисные явления в детстве, по мнению А. Л. Венгера, вызываются изменениями в обществе, его непредсказуемостью, утратой воспитательных идеалов, нарушением связей между детьми и взрослыми, недостаточно эффективным использованием взрослым спонтанной детской активности, распадом дворового сообщества и детской субкультуры. Он подчеркивает тесную взаимосвязь психического развития ребенка с системой его отношений с социальным окружением, с обществом, то есть так называемый «принцип кольцевой взаимосвязи»: психическое развитие ребенка совершается не под воздействием взрослых, а во взаимодействии с ними [3, с. 11]. Но именно взаимодействие взрослых с ребенком подвержено серьезным трансформациям в по-

следнее время. К изменениям условий социализации современных дошкольников исследователи относят: 1) глобализацию и неопределенность окружающего социального мира, усиливающих тревогу родителей по поводу «завтрашнего дня», которая, в свою очередь, передается детям в виде ощущения недоверия к миру; 2) рост роли Интернета и СМИ как трансляторов ценностей общества и речевых образцов, замещающих родителей, которые в силу своей занятости сокращают время на ценностно-смысловое общение с ребенком, на чтение и обсуждение с ним литературных произведений и других совместных занятий, предлагая дошкольнику в качестве их замены игру с гаджетами; 3) отсутствие культуры потребления у взрослых, которая влияет на формирование моделей покупательского поведения детей, на их отношение к деньгам как цели, а не как средству, обеспечивающему возможность потребления товаров и услуг, и др. (Т. П. Авдулова, Г. Р. Хузеева, А. Г. Асмолов, А. Л. Венгер, С. А. Козлова, Е. А. Колосова, Т. Д. Марцинковская, А. Найбауэр, Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова, О. П. Пилипенко, А. И. Савенков, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн и др.).

Конкуренцию влиянию на ребенка между «малым» (семья, группа ДОО, ближайшее окружение) и «большим» социумом (социальное и информационное пространство), перекрывающим и часто противостоящим знаниям, получаемым дошкольником от родителей и воспитателей, описал Д. И. Фельдштейн. Если в прошлом ребенок развивался преимущественно в условиях малого социума, то теперь он находится в «огромном развернутом социальном, в том числе новом знанием пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации» [26, с. 29]. Раннее приобщение ребенка к телевизору и просмотру телепередач, компьютеру и компьютерным играм может приводить к нарушениям в познавательной сфере (снижение воображения, творческой активности, свойств внимания, слухового восприятия и понимания информации, развития речи; а также к преимущественной ориентации на наглядность и др.) и в развитии личности (обеднение интересов и снижение инициативы, нацеленность на получение быстрого результата в деятельности, гиперактивность, зависимость, необщительность, замкнутость, усвоение в качестве нравственных идеалов героев западной культуры, пришедших из мультипликационных фильмов и др.) [18].

Наиболее значительные изменения произошли в детско-родительских отношениях, так как изменилась система ценностей в мире взрослых. Ориентация на собственное развитие привела к отказу части родителей нести ответственность за воспитание детей, к ее перекладыванию на ДОО (В. Деркунская, Д. И. Фельдштейн и др.). Современные родители зачастую не вполне готовы к личностному взаимодействию с детьми, а ориентированы на удовлетворение материальных потребностей семьи. Поэтому старшие дошкольники, по данным В. Деркунской, часто ощущают одиночество, нехватку общения с родителями, переживают невозможность включения в совместные со взрослыми действия и общие для семьи события (семейный труд, бытовые процессы, игры и забавы и т. д.). Необходимо подчеркнуть, что одной из ключевых особенностей социальной ситуации развития современных ребят становится «застревание» на ситуативно-деловой форме общения со взрослыми, когда детей интересуют лишь предметные действия в пределах конкретной ситуации, отодвигающие переход к внеситуативно-личностной форме. В таких условиях дошкольники вынуждены рассматривать воспитателя как значимого взрослого, заменяющего родителей и восполняющего недостаток их внимания и любви. Современным педагогам приходится компенсировать этот недостаток за счет орга-

низации эмоционально насыщенного и доверительного общения с воспитанниками [6, с. 104]. В некоторых случаях отсутствие или снижение эмоциональных связей с родителями способствует возникновению у детей различных вариантов эмоциональных нарушений (тревожность, агрессивность, конфликтность, замкнутость, застенчивость и др.) (А. М. Прихожан и др.).

Исследования В. С. Собкина и др. показывают, что современные родители не в полной мере осознают и принимают специфику развития ребенка на этапе дошкольного детства [20–22]. Взрослые чрезмерно регламентируют деятельность ребят, не учитывая их личные потребности и желания [8, с. 56]. Родители не в полной мере принимают такие социальные потребности детей, как потребность в движении, игре, творчестве и т. д., считая дошкольное детство периодом подготовки к школе [19]. Такая установка отчасти искажает восприятие современных дошкольников взрослыми, которые уверены, что дети нынешнего времени больше знают и в целом умнее своих сверстников прежних лет и что им необходимо и по силам раннее (до 3 лет) обучение. Последнее мнение опровергает М. М. Безруких, опираясь на данные психофизиологических исследований [2, с. 17]. Одним из негативных последствий раннего интеллектуального развития, по мнению В. Деркунской, является пресыщение детей обучением, появление эмоционального отчуждения и эгоцентризма [6, с. 103].

Большую тревогу у специалистов вызывает снижение внимания родителей к воспитанию у детей духовно-нравственных ценностей [21, с. 12], поэтому дошкольники все чаще демонстрируют потребительское отношение к дружбе, испытывают трудности в проявлении гуманных чувств по отношению к сверстникам [6, с. 106–107]. Уход в последнее время из ДОО и семьи труда как значимого для психического развития вида деятельности приводит к формированию у ребят социального иждивенчества, что, в свою очередь, существенно затрудняет развитие эмоционально-волевых и нравственных качеств, уверенности в себе и т. д. [7]. Эти факты объясняются общим падением нравственности в российском обществе, выявленном в ряде психологических исследований (В. А. Кольцова, А. Л. Журавлев, А. В. Юревич и др.). Изменение процесса формирования нравственности в условиях распространения онлайн-общения приводит к дефициту способов «трансляции» детям эмоционального состояния собеседников с помощью невербальной коммуникации и интонации, что снижает у них уровень проявления эмпатии, приводит к возникновению интернет-агрессии. Для формирования нравственности необходим непосредственный контакт ребенка со взрослыми, видимый внешний контроль со стороны последнего [23]. Однако трансформация ценностей родителей и, как следствие, детей несет не только негативные последствия. Дошкольники в большей степени, чем их ровесники прошлых лет ориентированы не только на материальные ценности, но и на будущее, на успех и достижения [6, с. 101–102].

Еще одна значимая проблема дошкольного детства заключается, с одной стороны, в снижении уровня развития игровой деятельности у современных ребят, в особенности сюжетной, а с другой – в появлении таких новых конкурирующих с ней видов деятельности, как экспериментирование, коллекционирование, импровизация, создание проектов. Причинами возникновения данной тенденции выступают: раннее обучение детей; неразвитость игровых умений у родителей, которые поэтому не могут передать их дошкольникам взамен утраченной передачи игрового опыта от старших детей к младшим; непонимание детьми содержания профессиональной деятельности родителей, которая могла бы стать основой сюжетов детских

игр; потеря интереса ребят к сюжетам традиционных игр («магазин», «больница» и др.); нехватка времени в режиме дня групп старших дошкольников для сюжетно-ролевых игр, а также отсутствие в группах достаточного игрового пространства и адекватной предметной среды, поддерживающей игру, и др. (Н. А. Короткова, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, В. С. Собкин, О. В. Солнцева, Е. В. Трифонова, М. Н. Сопова и др.)

Развитие игровой деятельности во многом зависит от используемых детьми игр и игрушек. А в последнее время существенно изменился образ детской куклы, которая теперь ориентирует дошкольников на ценности общества потребления, на стремление к успеху без учета потребностей других людей. Более того, чрезмерно детализированный, приближенный к реальности образ игрушки ограничивает возможности ребят самостоятельно определять содержание игр, тормозит развитие воображения (В. В. Абраменкова, Н. И. Демидова, Е. О. Смирнова и др.). Не стимулируется потребность дошкольников самостоятельно придумывать и мастерить игрушки, создавать игровое пространство, использовать предметы-заместители; у них формируются негативные нравственные установки [1, с. 61–62].

Вследствие низкого уровня развития игры и превращения ее в манипулирование с технически оснащенными игрушками у детей возникают проблемы в становлении воображения, мотивационно-потребностей сферы, произвольности поведения, самостоятельности, инициативности, ответственности. Несформированность устойчивых мотивов, подчиняющих себе другие, приводит к ситуативной, импульсивной активности или полной беспомощности [15–17].

Следует отметить еще одну проблему детского развития – недоразвитие речи. Нейропсихолог А. В. Семенович указывает на «драму, развивающуюся по сценарию утраты современными детьми родного языка – несущей оси сознания человека», на необходимость повышения речевой культуры взрослых, возвращения книги как одного из средств воспитания и обучения [13, с. 11].

Наряду с негативными тенденциями в современном дошкольном детстве специалисты выделяют и позитивные. Так, М. Н. Сопова отмечает наличие в ДОО условий для включения ребенка в разнообразные культурные практики, составляющие нынешнюю субкультуру детства, что дает ему возможность быть не только их объектом, но и субъектом [24, с. 93]. Теперь дети значительно быстрее взрослых осваивают новую технику (компьютеры, мобильные телефоны и т. п.) и более продуктивно ее используют. Многие дошкольники, не показавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности), демонстрируют хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития [12]. У детей нашего времени возрастает субъектность, проявляющаяся в наличии у них собственного мнения и оценок. Старшие дошкольники успешно ориентируются в своем ближайшем окружении, настоящем и будущем [4].

Таким образом, исследователи описывают следующие значимые психологические изменения в развитии современных дошкольников:

- резкое снижение познавательного развития, в том числе избирательности внимания, любознательности и воображения, внутреннего плана действий;
- падение уровня включенности ребят в сюжетно-ролевую игру и, как следствие, неразвитость произвольности в умственной, мотивационно-потребностной, двигательной сферах;
- низкие показатели в действиях, требующих внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов;

– значительное снижение социальной компетентности и самостоятельности в принятии решений, ограничение и обеднение общения со взрослыми и сверстниками;

– увеличение числа дошкольников с эмоциональными проблемами (эмоциональный дискомфорт, снижение желания активных действий, тревожность, переживание чувства одиночества, агрессивность и др.), ограниченными возможностями здоровья, одаренных детей;

– затруднения в формировании нравственных норм и ценностей, снижение эмпатии в связи с сокращением непосредственного общения ребенка со значимыми взрослыми и замены его виртуальным в условиях телекоммуникационной среды;

– рост числа нарушений в развитии речи и др. (В. В. Абраменкова, М. М. Безруких, В. Деркунская, С. А. Козлова, А. Найбауэр, Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова, О. П. Пилипенко, Е. О. Смирнова, Д. О. Фельдштейн и др.).

Возможные пути преодоления трудностей современного детства. Описанные изменения в психическом развитии детей свидетельствуют о снижении воспитательного потенциала современной семьи, о несоответствии ожиданий родителей возрастным возможностям и потребностям детей, вследствие чего возникает необходимость компенсации воспитателями ДОО недостатков в трансляции позитивных моделей поведения детям. Педагогов на совместное с семьей решение этой задачи наряду с другими задачами ДОО стимулируют введение и реализация Федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который основан на культурно-исторической концепции и деятельностном подходе, о чем свидетельствуют формулировки целей и принципов дошкольного образования, понятийный аппарат стандарта (социальная ситуация развития, самооценность детства, общение, деятельность, зона ближайшего развития и др.) (И. А. Бурлакова, Т. Н. Ерофеева, М. В. Крулехт и др.). ФГОС ДО определяет для системы дошкольного образования задачи сохранения уникальности и самооценности дошкольного детства, реализации личностно-развивающего и гуманистического взаимодействия педагогов и детей, уважения личности ребенка и др., формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям, закрепляет принцип полноценного проживания ребенком детства, его обогащение, а не ускорение и др. [11, с. 75–76]. Образовательная деятельность в ДОО должна быть спроектирована воспитателем таким образом, чтобы сгладить складывающиеся в развитии современных детей негативные тенденции. Это возможно, если реализация образовательной программы происходит в специфичных для детей видах деятельности, то есть в игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, в деятельности по восприятию художественной литературы и фольклора, в самообслуживании и элементарном бытовом труде, конструировании, изобразительной, музыкальной и двигательной, а также в условиях открывающих возможности для позитивной социализации детей [11, с. 75, 77–80].

Современному педагогу также необходимо ориентироваться на идеальную норму развития ребенка (социально-психологический норматив) – образовательные ориентиры, складывающиеся к завершению раннего и дошкольного детства [11, с. 91–92]. Выделяемые в Стандарте целевые ориентиры по пяти ключевым образовательным областям (сферам развития) опираются на описанные выше данные отечественной детской психологии. Например, познавательное развитие согласно ФГОС ДО направлено на развитие интересов детей, их любознательности и познавательной мотивации, на освоение знаний, мыслительных операций, действий с получаемой

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

информацией и т. д. [11, с. 78]. Развитие речи ребят предполагает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие способности понимать речь, освоение фонетики и грамматики родного языка; развитие речевого творчества; знакомство с книжной культурой, детской литературой и т. д. [11, с. 78].

Достижение требований ФГОС ДО возможно только при условии глубокого знания и понимания воспитателем детей, однако у воспитателей выявлены различные трудности при изучении ребенка, свидетельствующие о недостаточном уровне овладения этой деятельностью (А. Ф. Ануфриев; А. М. Вербенец, С. А. Езопова, О. В. Солнцева, С. Н. Костромина, Е. Б. Пучкова, Г. А. Урунтаева, Е. Н. Гошева и др.). Поэтому помимо учета при проектировании образовательной деятельности в ДОО типичных проблем и трудностей, имеющих у современных дошкольников, необходима разработка новых экономичных диагностических комплексов, учитывающих изменения в их психическом развитии, а также совершенствование системы профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки воспитателей в области освоения деятельности по изучению ребенка.

Овладение ею предполагает организацию практической подготовки студентов – будущих воспитателей и педагогов ДОО, основанной на представлении о двухкомпонентной структуре этой деятельности (ценностно-смысловой и технологической) и составляющих каждого компонента, прежде всего технологического [25]. Именно этому компоненту прежде всего должна соответствовать содержательно-организационная структура практической подготовки будущих воспитателей к изучению ребенка. Поскольку технологический компонент деятельности по изучению ребенка представлен структурой диагностических компетенций, то главная дидактическая цель практической подготовки состоит в развитии у студентов диагностических компетенций, необходимых для ее реализации. Они включают четыре компонента: мотивационно-ценностный и эмоционально-оценочный, теоретический, операционально-технический и рефлексивный [25]. Для формирования мотивационно-ценностного, эмоционально-оценочного и частично рефлексивного компонентов диагностических компетенций может применяться интерактивный импровизационный театр, основанный на проигрывании рассказанных участниками сложных ситуаций взаимодействия с ребенком с акцентом на эмоции, вызванные у актеров историей. Такое разыгрывание позволяет будущим педагогам увидеть ситуацию со стороны, определить задачи дальнейшего изучения детей. Для развития у студентов теоретических и рефлексивных компетенций следует использовать практикум по решению психологических задач, помогающий пониманию психологии дошкольника. Операционально-технический компонент диагностических компетенций в соответствии со структурой научного диагностического исследования, включающего четыре этапа (проектировочный, содержательно-организационный, аналитико-результативный, прогностический), успешно формируется в процессе психолого-диагностической практики в ДОО, предполагающей целостное изучение реального ребенка [5]. Практика как интегративная форма организации образовательной деятельности студентов позволяет моделировать компоненты деятельности по изучению ребенка.

Таким образом, трансформация детства, обусловленная негативными изменениями в социальной ситуации развития современных дошкольников, обострила проблему выстраивания партнерских отношений ДОО и семьи для обеспечения полноценного проживания детьми этого важного возрастного этапа; указала на необходимость глубокого изучения воспитателем ребенка как основы успешного

планирования и реализации образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС ДО, для чего требуется совершенствование системы профессиональной подготовки воспитателя к такой деятельности за счет моделирования ее структуры (ценностно-смыслового и технологического компонентов) в процессе вузовского обучения.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Игровые практики как модели обеспечения безопасного развития ребенка // *Детский сад: теория и практика.* 2015. № 5. С. 58–67.
2. *Безруких М. М.* Дошкольник. Мифы и реальность // *Вестник практической психологии образования.* 2011. № 4(29). С. 16–20.
3. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства // *Вопросы психологии.* 2008. № 4. С. 3–12.
4. *Гогоберидзе А. Г., Атарова А. Н., Яфизова Р. И.* Дошкольник как субъект проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития. Замысел одного проекта // *Современное дошкольное образование.* 2018. № 5. С. 16–25.
5. *Гошева Е. Н.* Развитие диагностических умений студентов факультета дошкольного воспитания средствами педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2004. 175 с.
6. *Деркунская В.* Современный дошкольник: контуры портрета // *Дошкольное воспитание.* 2015. № 11. С. 100–109.
7. *Козлова С. А.* Как и почему изменился ребенок в XXI веке // *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения.* 2014. № 4. С. 13–16.
8. *Ничипоренко Л. К., Яфизова Р. И., Атарова А. Н.* Исследовательские детерминанты в социальном конструировании современного детства // *Современное дошкольное образование.* 2018. № 6. С. 50–61.
9. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учебное пособие для студентов психол. факультетов вузов. М.: Академия, 2002. 272 с.
10. *Платохина Н. А.* Ценностно-смысловая концепция мира детства в современной социокультурной ситуации // *Детский сад: теория и практика.* 2011. № 1. С. 22–27.
11. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // *Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности.* М.: Просвещение, 2014. С. 74–92.
12. *Савенков А. И.* Культурно-историческая природа детства // *Детский сад от А до Я.* 2012. № 6. С. 4–10.
13. *Семенович А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. М.: Генезис, 2016. 319 с.
14. *Слободчиков Е. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2017. 416 с.
15. *Смирнова Е. О.* Современная детская субкультура // *Консультативная психология и психотерапия.* 2015. № 4. С. 25–35.
16. *Смирнова Е. О.* Новые дети - новые игры? // *Обруч.* 2017. № 4. С. 14–16.
17. *Смирнова Е. О., Гударёва О. В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // *Вопросы психологии.* 2004. № 1. С. 91–103.
18. *Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю.* Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // *Психологическая наука и образование.* 2018. Т. 23, № 3. С. 42–53.

19. *Смирнова Е. О., Соколова М. В.* Изменения в родительском отношении к дошкольнику за последние 10 лет // *Дошкольная педагогика и психология: хрестоматия* / ред.-сост. Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2014. С. 21–30.
20. *Собкин В. С., Скобельцина К. Н., Иванова А. И., Верясова Е. С.* Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2013. 168 с.
21. *Собкин В., Халутина Ю.* Современные родители: жизненные ценности и воспитательные ориентиры // *Обруч*. 2017. № 4. С. 12–13.
22. *Собкин В. С., Марич Е. М.* Опыт структурного анализа ценностных ориентаций родителей дошкольников // *Вопросы психологии*. 2003. № 1. С. 3–12.
23. *Созинова И. М., Пескова П. А., Александрова Ю. А.* Решение моральных дилемм «свой-чужой» детьми при отсутствии видимого внешнего контроля // *Вопросы психологии*. 2018. № 2. С. 53–64.
24. *Сопова М. Н.* Детская игровая коммуникация в современном мире // *Детский сад: теория и практика*. 2017. № 6. С. 92–105.
25. *Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н.* Модель деятельности воспитателя по изучению дошкольника // *Развитие человека в современном мире*. 2019. № 1. С. 39–51.
26. *Фельдштейн Д. И.* Современное Детство: проблемы и пути их решения // *Вестник практической психологии образования*. 2009. № 2 (19). С. 28–32.
27. *Эльконин Д. Б.* Природа детства и его периодизация // *Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1989. С. 25–121.



Перевозкина Юлия Михайловна

Зиновьева Людмила Васильевна

ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье приводится анализ проблемы склонности подростков к девиантному поведению. Рассматриваются вопросы изучения феномена поведенческих девиаций в аспекте положений ролевого подхода и идеи о формировании и функционировании диспозиций. Анализируется специфика структурной организации компонентов ролевого взаимодействия подростков, которые, наряду с другими известными факторами, детерминируют трансляцию ролевых моделей, усвоенных в процессе индивидуального социального опыта по мере расширения границ общения. Приводятся взгляды отечественных и зарубежных авторов, в том числе на проблему ранней профилактики девиантного поведения в подростковом возрасте. На основе проведенного теоретико-методологического анализа представлена авторская программа профилактики поведенческих девиаций с учетом специфики структурной организации ролевых диспозиционных образований подростков. В качестве критерия содержания выступили предикторы и индикаторы в плане взаимоотношений с социальной средой, в плане ориентации в выборе стратегий социального поведения и в отношении характера ролевой структуры. Применительно к проблематике исследования результативно использован диагностический инструментарий: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, разработанная Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие», методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд, методика диагностики интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой в модификации Н. П. Фетискина. Выборку исследования составили учащиеся девятых классов в возрасте 14–15 лет, в количестве 99 человек. Оценка результативности программы профилактики осуществлялась с применением математико-статистических процедур посредством параметрического критерия *t*-Стьюдента, критерия *d*-Колмогорова-Смирнова. Обсуждаются результаты оценки эффектов программы психологической профилактики.

Ключевые слова: ролевые диспозиции, подростки, профилактика девиантного поведения.

Перевозкина Юлия Михайловна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой практической и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», per@bk.ru, Новосибирск, Россия

Зиновьева Людмила Васильевна – старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», lvpansh@gmail.com, Новосибирск, Россия

Perevozkina Yulia Mihaylovna – candidate of Psychological Sciences, Holder of Chair of Practical and Special Psychology. Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, Novosibirsk, Russia

Zinovyeva Lyudmila Vasilyevna – lecturer for the Department of Practical and Special Psychology. Novosibirsk State Pedagogical University, lvpansh@gmail.com, Novosibirsk, Russia

Perevozkina Yulia Mihaylovna

Zinovyeva Lyudmila Vasilyevna

TRANSFORMATIONAL ROLE-PLAYING GAME AS A FORM OF PROTECTION OF ADOLESCENT DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. This study was designed to examine the effects of role game-based intervention method for deviant behavior prevention in adolescents. The paper incorporates the concept of role dispositions into the explanation of deviant behavior inclination, in particular to an explanation of the intervention way for deviant behavior prevention in adolescents. Structural organization features of role dispositions in adolescents discussed, which, along with other known factors, determine role-model interactions learned from one's social experience. Identification of associated risk factors serves as a basis for appropriate prevention programs to reduce deviant behavior inclinations. Based on the theoretical and methodological analysis, a program for the prevention of deviant behavior was designed. The major criteria of the program effects were social interaction markers and role dispositions profile of a person. In relation to the study issue, diagnostic tools were effectively used: «Deviant behavior's tendencies diagnosis» by Vologda Center for Humanitarian Research and Consulting «Development»; «Socio-psychological adaptation questionnaire» by K. Rogers and R. Diamond; «Interactive personality exposure diagnosis» by N. E. Schurkova in a modification of N. P. Fetiskin. The sample comprised 99 adolescents, 14 and 15 years old. To examine the effects of the prevention program, Student's *t*-test and Kolmogorov-Smirnov *d*-test were used. The findings of the study discussed.

Keywords: role dispositions, adolescents, deviant behavior prevention.

Введение в проблему и основное содержание. Анализируя вызовы современного этапа развития цивилизации, исследователи отмечают изменение характера и содержания отношений между людьми, что проявляется в общей формализации отношений, в нарастании безучастности, равнодушия, снижении межличностной эмпатии [1; 8; 10]. Стремительный темп жизнедеятельности, беспорядочное потребление непрерывного потока информации, поступающей через интернет-ресурсы благодаря разнообразным устройствам и гаджетам, приводит к парадоксальному феномену – относительной изоляции при широкой интернет-активности.

Известно, что поведение человека по своей сути социально, оно формируется и реализуется в обществе. Характер поведения отражает процесс социализации личности, включая усвоение образцов поведения, психологических установок, социальных норм, ценностей, знаний и навыков, позволяющих успешно функционировать в обществе. Наиболее уязвимой частью общества, в наибольшей степени подверженной стечению разнообразных неблагоприятных факторов, являются подростки. Одной из проблем социализации подростков выступает девиантное поведение, которое рассматривается как показатель неуспешности в усвоении социальных норм и правил. В этой связи можно отметить многочисленный объем научных работ, посвященных исследованию девиантного поведения подростков. В то же время большинство этих исследований носит характер констатации факта уже сформировавшейся девиации, тогда как для практики важно выделить предпосылки, указывающие на предрасположенность к девиациям, чтобы начать раннюю профилактику такого поведения. В контексте изучения проблемы склонности к поведенческим девиациям локус отечественных и зарубежных исследований сосредоточивается на предрасположенности субъекта к определенному действию

в зависимости от ситуации, которая обуславливает психический настрой личности на то или иное поведение [6; 9; 12]. В частности В. А. Ядов с точки зрения изучения регуляции социального поведения личности отмечает наличие определенной диспозиционной направленности в восприятии и соответствующем реагировании на внешние стимулы, которая обусловлена индивидуальным социальным опытом [9]. Анализируя предложенный В. А. Ядовым подход в понимании диспозиций, Е. В. Змановская подчеркивает, что именно социальные нормы определяют установки личности, в свою очередь, формирующие диспозиционное поведение [3]. Отмечается, что наличие диспозиций обеспечивает эффект адаптации, то есть возможность индивида адекватно реагировать ранее усвоенным образом в известном классе ситуаций. Ю. А. Клейберг рассматривает социальную среду и систему отношений и поведения личности через последовательный процесс взаимовлияния [4]. Согласно мнению исследователя девиантное поведение регулируется диспозиционной системой личности, которая включает многообразие диспозиционных образований, соответствующих витальным и социальным потребностям, а также уровню социальной ситуации. Диспозиционное поведение автор понимает как осознанную готовность, предрасположенность личности на основе ее социального опыта к оценке ситуации и способу поведения, детерминированные реализацией потребностей, интересов, ценностных ориентаций и установок. Вместе с тем Ю. А. Клейберг рассматривает четыре типа ситуаций девиантного поведения [4]:

- ситуации социально-статусных взаимоотношений;
- ситуации ролевых взаимоотношений;
- ситуации повседневной жизнедеятельности;
- ситуации ценностных взаимоотношений.

Н. В. Разживина полагает, что склонность подростков к девиантному поведению можно рассматривать как результат сложившейся диспозиции, представленной совокупностью несформированных ценностных ориентаций на предшествующем этапе возрастного развития [6]. Она отмечает, что диспозиция интегрирует многообразие модальностей самоустановок и имеет двойственный аспект, выраженный динамичностью – побуждает субъекта к одному способу поведения – и устойчивостью – удерживает от другого способа поведения. Сформировавшаяся диспозиция стремится к сохранению характерных функций и побуждает субъекта к действию известным способом в определенном классе ситуаций, или стереотипному поведению. В данном контексте Н. В. Разживина подчеркивает необходимость специально организованной работы, направленной на коррекцию устойчивых диспозиций поведения, определяющих склонность к девиантному поведению в подростковом возрасте. Склонность к девиантному поведению автор определяет как предрасположенность к нарушению социально принятых норм поведения, обусловленную совокупностью внутренних и внешних факторов, образующих и преобразующих диспозиционную систему личности и проявляющуюся в избирательной направленности на выполнение социально неодобряемых действий [6].

В наших более ранних работах, посвященных изучению специфики структуры ролевых диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению, было установлено, что характер структуры ролевых диспозиций подростков при высокой склонности к девиантному поведению отличается *дезинтегрированностью* и *рассогласованностью* [2; 5]. При этом дезинтегрированность представляет разорванность и неустойчивость связей между ролевыми диспозициями и социальными ожиданиями, что обуславливает фрагментарность представлений о роли и неспособность

следовать социально принятым нормам. Вместе с тем *рассогласованность* может свидетельствовать о том, что усвоенные на более ранних этапах ролевые установки теперь отвергаются, они не являются личностно значимыми для подростка. Ролевые диспозиции инкогерентны возрасту, что выражается в стремлении подростка к реализации более взрослых ролей наряду с социальной незрелостью. Указанные индикаторы, наряду с другими известными детерминантами, могут обуславливать манифестации поведенческих девиаций, выступающих как специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации своего отношения к ним с использованием инкогерентных ролевых способов самовыражения. Это определяет фрагментарный и поверхностный характер ролевой идентичности подростков. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в основе уровней характеристик склонности к девиантному поведению подростков лежат детерминанты структурного плана, которые обуславливают специфику организованности и потенциал трансформации ролевой диспозиционной системы.

Д. И. Фельдштейн закономерно отмечает, что самоутверждение подростка в социуме может иметь социально полярные основания – от подвига до правонарушения [7]. Таким образом, определенный характер ролевой диспозиционной структуры может обуславливать предрасположенность к девиантному поведению, в то же время условия фрустрирующих ситуаций и стечение обстоятельств способствуют его проявлению.

В этой связи поддержка и обеспечение психологического благополучия детей и подростков имеет несомненную актуальность наряду с необходимостью непрерывного пересмотра и поиска новых форм организации психопрофилактической работы, учитывая современные вызовы. Одним из направлений психологической профилактики девиантного поведения и формирования просоциальной направленности подростков выступает оптимизация структурной организованности ролевых диспозиционных образований через обеспечение интегрирующих механизмов. Анализ опыта зарубежных коллег в рамках исследуемой нами проблематики позволяет отметить эффективность методов, сочетающих подход адлеровской игры (А. Адлер, Т. Коттман) и идеи об идентификации социальной роли (И. Гофман, Я.Л. Морено, Д. Киппер), согласно которым в каждый момент жизни человек выступает в различных ролевых категориях, они взаимопроницают и определяют друг друга, хотя в конкретной ситуации некоторые могут быть более выражены, чем другие. Роли, закрепленные в стереотипной форме, препятствуют творческой реализации личности. В этой связи развивающий эффект психологической работы достигается за счет расширения ролевого репертуара и творческой реализации участников. Авторы оригинальной версии «The Transformation Game» J. Drake & K. Tyler предлагают использовать игру как способ осознать и трансформировать свои реакции, убеждения, установки и в целом жизненный опыт [11]. По их мнению, воздействие заключается в том, что игра позволяет вывести переживания и проблемы межличностных отношений на внешний уровень для возможности осознания, принятия своего опыта и применения нового в условиях игровой ситуации. J. G. Rosselt, S. D. Stauffer предлагают психосоциальную модель взаимодействия в процессе ролевой игровой терапии и подчеркивают эффективность данного способа в развитии у подростков внутри- и межличностных навыков регуляции социального поведения [13].

С учетом проведенного анализа научных источников и полученных эмпирических данных о специфике структурной организованности ролевых диспозиций подростков при высокой склонности к девиантному поведению нами была разработана

программа профилактики **с целью** создания условий для оптимального межличностного взаимодействия, саморазвития и расширения ролевого диапазона подростков, предупреждения возможных поведенческих девиаций и укрепления интегративных механизмов регуляции диспозиционного поведения. Следует отметить, что данная программа ориентирована на специфику ролевых диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению. При этом предикторы и индикаторы девиантного поведения отражают критериальный аспект: в частности, *в плане взаимоотношений с социальной средой* – низкий социометрический статус с отвержением в группе сверстников и доминирование деструктивных установок в родительской модели поведения, выражающих непоследовательность, директивность и враждебность; *в плане ориентации в выборе стратегий социального поведения* – интернальный тип локуса ролевого конфликта с ориентацией на эгоистические интересы и пренебрежение ожиданий окружающих наряду с преобладанием инкогерентных ролей; *в отношении характера структуры* – дезинтегрированность, рассогласованность, возрастно- и полоролевая инкогерентность.

Программа реализуется посредством игровых **методов**, обеспечивающих аспект ненавязчивой диагностики и самодиагностики трудностей межличностного взаимодействия посредством ситуационно-ролевых техник, интенсификацию процесса обучения, закрепление новых поведенческих навыков оптимального взаимодействия, развитие социальной перцепции, умения воспринимать и оценивать других людей, себя адекватно ситуации. По **форме** реализации программа представляет собой серию трансформационных ролевых игр.

Основываясь на обсуждаемых выше положениях ролевого подхода и идеях о трансформации индивидуального опыта, отметим, что уникальность данной программы заключается в использовании фигур, представляющих, наряду с другими известными, набор социальных ролей, которые усваиваются и реализуются в процессе последовательного расширения границ общения подростков и их включения в различные ситуации социального взаимодействия. В этой связи трансформационные ролевые игры выступают в качестве инструмента для обеспечения трансформации структуры ролевых диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению. Это достигается посредством создания пространства, где участники могут экспериментировать с различными эмоциональными состояниями и поведением через воображение, осознание и переосмысление стереотипных паттернов ролевого взаимодействия, исследования сильных и слабых сторон привычных способов взаимодействия для расширения представлений о своем потенциале на уровне социально ролевых интеракций, прояснения деструктивных установок и трансформации инкогерентных моделей. Содержательное направление работы определяется стратегической линией программы и последовательно реализуется через *исследование характерной ролевой структуры* подростков в межличностном взаимодействии; *осознание актуальной потребности* в соответствии с ролью; способов достижения потребностей и возможного ролевого конфликта; *расширение ролевого диапазона* через интеграцию новых ролей в диспозиционную структуру личности; *выстраивание нового типа отношений* с самим собой и окружающим миром посредством новых способов ролевого взаимодействия.

Разработанная программа, ориентируясь на особенности взаимоотношений в подростковом возрасте, позволяет развивать и практиковать навыки социально-ролевого взаимодействия, исследовать альтернативные ролевые модели поведения, раскрыть адекватное восприятие подростком себя и других, применить опыт ро-

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

левого взаимодействия в условиях группы. Кроме того, включение в группу способствует созданию и поддержке позитивного социального взаимодействия со сверстниками. С учетом сформулированных целей и задач, программа дифференцирована на этапы с соответствующим содержанием работы.

I. Вводный этап.

Цели: знакомство со спецификой занятий; мотивация участников; создание атмосферы доверия и комфорта; обозначение ожиданий в результате работы; исследование ведущей ролевой позиции в условиях межличностного взаимодействия.

Применяемые ролевые техники: «Правда или ложь», «Тайна в их ролях».

II. Основной этап дифференцирован на три раздела в зависимости от направления работы.

1. Согласование ролевой диспозиционной структуры.

Цели: создание атмосферы доверия и комфорта; получение опыта в условиях безопасного игрового пространства; выражение эмоциональных переживаний; развитие наблюдательской сензитивности к ролевым репрезентациям; развитие осведомленности о нарушении социальных и эмоциональных границ личности; осознание существования противоречий между социальной ролью и обстоятельствами; регуляция ролевой дистанции в зависимости от внешних ожиданий и своим отношением к роли.

Применяемые ролевые техники: «Ролевые экспектации», «Ролевые поляриности», «Ролевые конфликты».

2. Расширение ролевого диапазона.

Цели: исследование устойчивого ролевого репертуара личности; определение неконструктивных ролевых стереотипов и их трансформация; расширение представлений о различных аспектах своей ролевой структуры (негативных/позитивных) через их перенос на внешний объект (ролевая фигура); развитие умения находить баланс, промежуточную позицию между полным принятием и отвержением социально ожидаемой роли; формирование гибкости ролевых позиций в условиях взаимодействия.

Применяемые ролевые техники: «Ролевой рефрейминг», «Наблюдатель», «Ролевая скульптура».

3. Интегрированность структурной организации.

Цели: исследование и интеграция различных аспектов собственной идентичности; выражение соответствующих эмоциональных переживаний через постижение разных ролей; осознание ролевых ресурсов; интеграция новых ролей в ролевую структуру личности.

Применяемые ролевые техники: «Ролевые контрасты», «Режиссер», «Фантастические роли и где они обитают».

III. Заключительный этап.

Цели: оценка достигнутого, подведение итогов.

Применяемые ролевые техники: «Рескриптинг роли».

В целом структура одного группового занятия включает пять составляющих:

1) психоэмоциональный настрой (рефлексия своего эмоционального и физического состояния, ожиданий от предстоящей работы);

2) обозначение темы игры;

3) трансформационная ролевая игра;

4) обсуждение;

5) подведение итогов (высказывания участников о своем актуальном состоянии, что давалось легко, что приносило дискомфорт, что он узнал сегодня, как этот опыт можно применить в реальной жизни).

Целевая аудитория: подростки в возрасте 14–15 лет.

Продолжительность реализации программы.

Программа включает 12 серий трансформационных ролевых игр с частотой встреч один раз в неделю. Длительность одной игры 1–1,5 часа. Наполняемость одной группы не более 12 человек.

Организационное обеспечение. Инструментарий, необходимый для проведения трансформационной ролевой игры, включает стандартный набор из 10 ролевых фигур (табл. 1) методики оценки психосоциального профиля личности, разработанной Ю. М. Перевозкиной, Л. В. Паньшиной, О. О. Андрониковой, Н. В. Дмитриевой¹, поле из четырех цветowych квадратов (синий, зеленый, красный, желтый), поле из девяти цветowych сегментов (синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, серый, черный, белый), карточки с характеристиками фигур, карта наблюдений для психолога, листы бумаги формат А4, авторучки.

Обозначенные роли дифференцированы в соответствии с возрастным аспектом (*детство, молодость, зрелость, старость*), принадлежности пола (*мужской, женский*), направленности (*конструктивная – созидательная; деструктивная – разрушительная*). Ролевые фигуры рассматриваются в аспекте *предпочитаемая*, то есть ведущая, или *отвергаемая*, а также *когерентная* (согласованная) или *инкогерентная* относительно пола и возраста субъекта. Иначе говоря, если предпочитаемая ролевая фигура соответствует полу и возрасту субъекта, то это предполагает адекватное восприятие своей социально-психологической роли. В случае несогласованности предпочитаемой роли половозрастному диапазону возможно искаженное восприятие своей социально-психологической роли, дезадаптация [2; 5]. Разнообразие выбора фигур, в зависимости от контекста ситуации, указывает на ролевую флексибельность, которая определяет адаптивность в межличностном взаимодействии. В то время как ролевая ригидность сужает диапазон регуляции социального поведения.

¹ Пат. 2625284 Российская Федерация, МПК А 61 М 21/00. Способ оценки психосоциального профиля личности / Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева; заявитель и патентообладатель ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет. – № 2016105668; заявл. 18.02.2016; опубл. 12.07.2017, Бюл. № 20. – 2 с.

Набор фигур социальных ролей, используемый в ролевых трансформационных техниках

Пол	Направленность				
	Конструктивная				Деструктивная
	ВОЗРАСТ				ВНЕ ВОЗРАСТА
	Детство	Молодость	Взрослость	Старость	Ведьма
Женский					
	Ребенок девочка	Дева	Мать	Старуха	Ведьма
Мужской					
	Ребенок мальчик	Герой	Отец	Старик	Трикстер/Враг

Методические рекомендации. Реализация программы профилактики осуществляется с учетом возрастных особенностей участников, современных тенденций в использовании методов и приемов в деятельности практического психолога, имеет четкую направленность на специфику структуры ролевых диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению. Участники взаимодействуют через фигуры, представляющие социальные роли, персонажи, наделяя их атрибутами, навыками, способностями, преимуществами и недостатками. Фигуры служат переходными объектами между самим участником и пространством игровой ситуации, обеспечивая самопрезентацию и контроль. Несмотря на единичное количество субъективно предпочитаемых участниками ролевых фигур, важно задействовать в опыте игрового пространства весь набор. Это позволяет формировать более пол-

ное представление об уникальности социальных ролей и обеспечивает идентификацию и интеграцию их в ролевую структуру. Психолог фиксирует динамику в процессе трансформационной ролевой игры, ориентируясь на карту наблюдения, позволяющую проследить *социальные навыки* (ориентация в задачах, в отношениях, осознанность и чувствительность к другому, инструментальная согласованность), *коммуникативные навыки* (сотрудничество, ассертивность), *навыки управления ролями* (идентификация/дистанция). Кроме того, обращается внимание на частоту выбора определенной фигуры, эмоции относительно этой фигуры, характеристики, сильные и слабые стороны и т. д. Это позволяет установить тенденции и изменения на протяжении всего опыта. По завершении одной встречи на основании карты наблюдений психолог дает обратную связь (индивидуально и по группе в целом) относительно взаимодействия участников, ролевых предпочтений, стилей общения, вариантов поведения и решений, предлагаемых в процессе. Программа основывается на принципе поэтапной организации, который предполагает, что каждый последующий этап соответствует сущности предыдущего, что позволяет обеспечить благоприятные и безопасные условия для самораскрытия участников. В процессе работы осуществляется освоение техники самопознания: обратная связь как способ увидеть себя глазами других; рефлексия как способность к анализу самого себя; идентификация как возможность «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя, как знакомство с альтернативными способами поведения.

Критерии результативности программы. Исходя из критериальной спецификации данной программы, главным результатом, подтверждающим ее эффективность, должны стать позитивные изменения в поведении подростков, выраженные тенденциями к большей *включенности* в систему межличностных отношений с эмоциональным комфортом, удовлетворенностью собой и принятием других; к *просоциальной* ориентации в выборе стратегий социального поведения с направленностью на сотрудничество и поддержку конструктивных отношений, принятием социально значимых норм; *когерентности* и *согласованности* характера ролевого взаимодействия.

Организация исследования и представление результатов. С целью определения эффектов программы психологической профилактики подростки с высокой склонностью к девиантному поведению ($N = 99$) были разделены случайным образом на две группы: экспериментальную и контрольную, которые предварительно сравнивались друг с другом по критерию *t*-Стьюдента для независимых групп (нормальность распределения доказана при помощи критерия *d*-Колмогорова-Смирнова, $p > 0,05$) по трем методикам: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, разработанная Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие», методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд, методика диагностики интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой в модификации Н. П. Фетискина. Результаты сравнительного анализа показали отсутствие значимых различий по всем трем методикам ($p > 0,05$) (табл. 2), что позволило реализовать программу психологической профилактики в одной из групп. Применение критерия *t*-Стьюдента после воздействия показало снижение определенных показателей склонности к девиантному поведению ($p < 0,05$).

Сравнение контрольной и экспериментальной групп по признакам склонности к девиантному поведению до и после воздействия ($N = 99$)

Переменные	До воздействия				После воздействия			
	Конт- рольная ($N = 50$)	Экспе- римен- тальная ($N = 49$)	t -знач.	p	Экспе- римен- тальная ($N = 49$)	t -знач.	p	
Склонность к нарушению норм и правил	6,11	6,33	-1,42	0,08	4,50	3,42	0,024	
Склонность к аддиктивному поведению	10,02	10,00	1,80	0,07	7,19	2,80	0,041	
Склонность к самоповреждающему поведению	14,64	14,37	2,09	0,06	13,89	2,11	0,062	
Склонность к агрессии и насилию	10,95	10,05	1,23	0,12	8,03	4,23	0,016	
Волевой контроль эмоциональных желаний	14,91	14,33	2,08	0,06	13,14	2,19	0,067	
Склонность к делинквентному поведению	10,42	10,00	0,10	0,14	10,14	-1,80	0,093	
Ориентация на личные интересы	9,79	9,10	1,14	0,22	9,69	-2,14	0,082	
Ориентация на взаимодействие и сотрудничество	11,11	12,21	-1,86	0,23	18,39	-5,86	0,000	
Маргинальная ориентация	22,95	21,62	2,34	0,08	10,72	6,32	0,031	
Адаптированность	65,95	64,74	1,92	0,11	70,19	-3,92	0,027	
Принятие себя	17,05	18,62	-2,10	0,07	30,00	-5,10	0,000	
Принятие других	10,68	10,46	0,80	0,10	18,97	-3,81	0,023	
Эмоциональный комфорт	13,08	11,92	1,25	0,15	11,14	1,25	0,117	
Ожидание внутреннего контроля	17,97	17,26	1,72	0,21	18,75	-1,94	0,211	

Результаты показали, что у подростков в экспериментальной группе наблюдается снижение некоторых показателей склонности к девиантному поведению ($p < 0,05$) (табл. 2). В частности, подростки после участия в профилактической программе демонстрируют ориентацию на нормы и правила ($M = 4,5$ баллов), снижение тенденций агрессии и насилия ($M = 8,03$ баллов) и снижение склонности к аддиктивному поведению ($M = 7,19$ баллов). Значимые различия обнаружены в экспериментальной группе в первом и втором тестировании относительно направленности в межличностном взаимодействии, увеличились показатели «ориентации на сотрудничество» ($p < 0,05$) и снизились значения по признаку «маргинальная ориентация» ($p < 0,05$). Взаимодействие подростков с окружающими после участия в профилактической программе в большей степени определяется тенденцией к поддержке конструктивных отношений в группе ($M = 18,39$ баллов), эмпатией и интересом к совместной деятельности. Статистически значимо повысились адаптированность, принятие себя и принятие других ($p < 0,05$). Результаты подростков экспериментальной группы во втором тестировании свидетельствуют о большей способности адаптироваться ($M = 64,74$ балла до воздействия и $70,19$ баллов после воздействия).

Обнаруженные изменения показателей склонности к девиантному поведению у учащихся свидетельствуют о результативности программы психологической профилактики, способствующей укреплению диспозиционных механизмов регуляции ролевого поведения подростков.

Заключение. Достижения многочисленных исследований, представленных в научной литературе, свидетельствуют о сущности девиантного поведения как сложного, многоаспектного феномена. Исследования показывают, что кризис подросткового возраста может значительно обострить и спровоцировать манифестации девиантного поведения, в частности, развитие рефлексии и самосознания через расширение границ социального опыта взаимодействия, ощущение взрослости, разрушение старых интересов и формирование новой социальной роли с соответствующей мерой самостоятельности и самоконтроля. При этом желание подражать наряду с обостренным стремлением к независимости и самоутверждению определяет инкогерентный и рассогласованный характер ролевого взаимодействия. Результаты проведенного исследования позволяют предположить, что одним из направлений профилактики девиантного поведения подростков и формирования просоциального поведения выступает оптимизация структурной организации ролевой диспозиционной системы. Содержательная специфика разработанной нами и апробированной программы представлена применяемыми в работе ролевыми техниками, направленными на оптимизацию структурной организации ролевых диспозиций, в частности, *расширение ролевого диапазона* через осознание альтернативных моделей ролевого поведения; *согласование ролевых диспозиций* через развитие наблюдательской сензитивности к ролевым репрезентациям; *интеграция ролевой диспозиционной структуры* через исследование различных аспектов собственной ролевой идентичности и осознание ролевых ресурсов.

Список литературы

1. Дмитриева Н. В., Левина Л. В., Перевозкина Ю. М., Сигаева А. В. Постмодернистские факторы аддиктивного риска // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 119–124.
2. Зиновьева Л. В. Диспозиционно-ролевой подход к проблеме склонности подростков девиантному поведению // Социально-психологические проблемы современной личности; под науч. ред. Ю. М. Перевозкиной. Новосибирск, 2017. С. 56–64.
3. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
4. Клейберг Ю. А. Девиантное поведение: синтагма, онтология, эпистемология // Общество и право. 2015. № 1 (51). С. 262–269.
5. Перевозкина Ю. М., Зиновьева Л. В. Структура ролевой социализации // Социальнокультурные проблемы современного человека: сборник трудов конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 206–214.
6. Разживина Н. В. Особенности личностных диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению, в условиях общеобразовательной школы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2013. № 11(3). С. 41–44.
7. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 512 с.
8. Шамшикова Е. О., Шамшикова О. А. Социальные сети как механизм нарциссизации общества // Человек в эпоху перемен. Вызовы настоящего, построение будущего: материалы IV Съезда психотерапевтов, психиатров, психологов и консультантов Сибирского Федерального Округа. Новосибирск: НГТУ, 2015. С. 245–251.

9. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.

10. Яницкий М. С., Серый А. В., Браун О. А., Пелех Ю. В., Маслова О. В., Сокольская М. В., Санжаева Р. Д., Монсонова А. Р., Дагбаева С. Б., Неякина Ю. Ю., Кадыров Р. В., Капустина Т. В. Идентичность как динамическая иерархическая система: социальный и культурный контекст формирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2 (74). С. 131–140.

11. Drake J., Tyler K. The Transformation Game [Электронный ресурс]. URL: <https://www.findhorn.org/transformation-game/> (дата обращения: 06.08.2019).

12. Johnson S. K., Buckingham M. H., Morris S. L., Suzuki S. 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 (2). P. 126–141. DOI:10.1080/15427609.2016.1164552

13. Rosselt J. G., Stauffer S. D. Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model // International Journal of Play Therapy. 2013. Vol. 22(4). P. 173–192. DOI:10.1037/a0034557



УДК 159.9

Перевозкин Сергей Борисович

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВРЕМЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности показателей ценностных ориентаций и личностных особенностей студентов, обучавшихся в разные периоды в 2011 и 2018 г. на факультетах гуманитарного направления. Отмечается, что ценностные ориентации имеют большое значение для развития и формирования личности в современном обществе. С целью изучения временной трансформации ценностных ориентаций студенческой молодежи было проведено сравнительное исследование 114 студентов 1–3 курсов обучения в возрасте от 18 до 22 лет (89 девушек и 25 юношей) учившихся в 2011 г. в НОУ ВПО НГИ и ФГБОУ ВО «НГУЭУ» и 125 студентов 1–3 курсов в возрасте от 18 до 24 лет, проходивших обучение в 2018 г. (73 девушки и 52 юноши) в ФГБОУ ВО «НГУЭУ» и ФГБОУ ВО «НГПУ». Результаты исследования позволили сделать вывод о влиянии временного фактора на трансформацию ценностных ориентаций у студенческой молодежи.

Ключевые слова: ценностные ориентации, личностные особенности, юношеский возраст.

Perevozkin Sergey Borisovich

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEMPORARY TRANSFORMATIONS OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS AND PERSONAL FUNCTIONS

Abstract. The article discusses the features of the indicators of value orientations and personal characteristics of students who studied in different periods in 2011 and 2018 in the faculties of humanistic orientation. It is noted that value orientations are important in the development and formation of personality in modern society. In order to study how the value orientations of student youth change, a study was conducted of 114 students of 1–3 courses of study at the age of 18 to 22 years old (89 girls and 25 boys) who studied in 2011 at NOU VPO NGI and FSBEI HE 1–3 year students who studied in 2018 at the age of 18 to 24 years old (73 girls and 52 young men) at FSBEI HE NGIUE (NINH) and FSBEI NGPU and personality traits. In conclusion, conclusions are made about the theoretical background of the study and the identified differences.

Keywords: value orientations, personality traits, adolescence.

Перевозкин Сергей Борисович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», per@bk.ru, Новосибирск, Россия

Perevozkin Sergey Borisovich – candidate of Psychological Sciences, Associate professor in Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, Novosibirsk, Russia

Актуальность исследования обусловлена развитием личности в процессе динамичного взаимодействия с окружающим миром. В результате этого взаимодействия у личности формируются ценностные ориентации, а также система ее отношений к себе, другим, миру (С. С. Бубнова [1], К. Войцеховский [4], Д. А. Леонтьев [9], А. В. Серый, М. С. Яницкий [14] и др.). Особое значение имеет исследование системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей, сопряженное с осознанием собственной уникальности и неповторимости системы смыслов. Интерес к ценностным основам отдельной личности и общества вызван тем фактом, что это понятие связано с объективной, субъективной и интерсубъективной реальностью. В этом контексте представляется особо значимым процесс учебной деятельности, способствующий формированию новых ценностных ориентаций в ценностно-смысловой системе [2; 11; 13]. При этом предполагается, что ключевым в процессе учебной деятельности является субъект-субъектное взаимодействие. На этой основе у студентов формируется общий ценностный фонд, который в свою очередь тесно связан с эмоциональным благополучием, новыми социальными нормами и ролями [11].

Как считает С. С. Бубнова, ценностные ориентации, являясь системообразующими элементами структуры личности, позволяют определять направление, интересы и мотивацию субъекта [1]. Основное наполнение ценностных ориентаций представляет собой отражение окружающей действительности, направленности, общения и взаимодействия личности с другими, к ним можно отнести нравственные (мировоззренческие) убеждения человека, политические взгляды, моральные принципы и т. п. На них могут повлиять общество, воспитание или целенаправленное воздействие любого социального института (например, школа, институт, работа), значимая жизненная ситуация и др.

Согласно К. Войцеховскому, ценности могут быть представлены в виде «... устойчивого убеждения в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения». [4, с. 154]. Т. В. Корнилова подчеркивает, что образование личностных ценностей происходит тогда, когда субъект осознал и принял их смысл, то есть имеет место внутреннее принятие [7]. В то же время Д. А. Леонтьев добавляет, что ценности могут притягиваться извне, обуславливаясь общепринятыми в обществе на данный момент [9]. На современном этапе коллектив ученых [3; 15] показывает, что эти ценности могут сознательно или бессознательно навязываться посредством СМИ, социальных сетей и пр. По мнению ряда авторов, на появление и изменение ценностей личности влияют следующие условия: культура и общество; меняющиеся социальные события; наличие сравнительно небольшого количества ценностей у каждого человека, которые формируются в системы [1; 4; 9]. Вместе с тем следует отметить, что как социум и общество влияет на систему ценностей личности, так и личность может влиять на изменение ценностей в коллективе или группе через взаимодействие и межличностные отношения, об этом свидетельствуют работы А. В. Петровского [12]. Согласно данным исследований Claudia Kuhnle et al., проведенным на 233 немецких и 194 австралийских студентов, ценностные ориентации учащихся и их благополучие связаны с интуицией и отвлечением студентов на развлекательную деятельность во время учебы. И на той, и на другой выборке отвлечение студентов на развлечение положительно связано с тенденцией сожалеть о принятом решении. Вместе с тем авторы установили, что для немецких студентов характерным является высокая интуиция при низком сожалении о принятом реше-

нии. Таким образом, авторами было доказано, что личностные особенности тесно связаны с ценностными ориентациями. В другом подобном исследовании было показана взаимосвязь между самосознанием, социальными ценностями и проблемными установками [17]. Действительно, у студентов, обучающихся на бакалавриате в США, с высокой рефлексией и осведомленностью ценностная структура была более согласована, а в своих действиях они были более последовательны. С другой стороны, структура ценностных ориентаций студентов с низким уровнем самосознания отличалась выраженной тенденцией в дивергентности и несогласованности, не было никакой связи между ценностями и отношениями. Согласно результатам кросскультурного исследования, осуществленного на китайской и швейцарской выборках [22], ценностные ориентации тесно связаны с устойчивостью и адаптацией личности к неблагоприятным условиям. Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что ценностные ориентации представляют собой сложную иерархическую систему в структуре личности, формирование которой обусловлено взаимодействием субъекта и социума.

Особое значение становление ценностных ориентаций приобретает в юношеском возрасте. В этот период молодой человек получает образование, решает вопросы профессионального самоопределения и своего места в жизни. По мнению И. В. Шаповаленко, «... в юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности» [16, с. 277]. Согласно И. В. Дубровиной и Г. П. Разумихиной, юношеский возраст является чувствительным периодом образования ценностно-смысловых ориентаций [5]. В юношеском возрасте, по мнению А. В. Серого и М. С. Яницкого, становление личности происходит через призму ценностно-смысловых ориентаций [14]. В исследовании В. Ф. Рико рассматриваются отношения между поведением подростков в отношении здоровья и их ценностными ориентациями [19]. Данные были собраны среди выборки учащихся городских школ Венгрии ($n = 602$, в возрасте 14–19 лет; 52,8 % юношей и 47,2 % девушек) в 2001 г. По данным автора, для юношеского возраста характерны ценностные ориентации, связанные с физической формой, здоровьем и социальными ценностями, а также достижениями и карьерой. Здоровье и социальные ценности были более важны для девушек, в то время как ценностные ориентации достижения более выражены у юношей. Ориентированная на фитнес ценностная ориентация была связана с физической активностью и контролем диеты, ориентация на здоровье и социальную ценность статистически значимо связаны с контролем диеты и с отказом от курения, употребления алкоголя и наркотиков. Ориентированные на достижения ценности были связаны с более высоким уровнем употребления психоактивных веществ. На основании проведенного исследования автор делает выводы о взаимодействии ценностных ориентаций, ролевым освоением и вредными привычками юношей и девушек. Таким образом, юношеский возраст является отправной точкой в системе ценностных ориентаций, дающим возможность быть принятым в мире взрослых, соответствовать ценностям того социума, в котором им предстоит жить и работать. Поэтому с появлением новых социальных ролей происходит постоянная проверка на соответствие этим ценностям, их корректировка и переоценка.

Методы исследования. Диагностика ценностных ориентаций и личностных особенностей осуществлялось с помощью методик «Смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева (СЖО) [8], «Шестнадцать личностных факторов Р. Кеттелла (16 PF форма С)» в адаптации А. Н. Капустиной [6].

В исследовании принимали участие 114 студентов 1–3 курсов обучения в возрасте от 18 до 22 лет (89 девушек и 25 юношей), обучающихся в 2011 г. в НОУ ВПО НГИ и ФГБОУ ВО «НГУЭУ», и 125 студентов 1–3 курсов возрасте от 18 до 24 лет (73 девушки и 52 юноши), проходивших обучение в 2018 г. в ФГБОУ ВО «НГУЭУ» и ФГБОУ ВО «НГПУ».

Сравнение показателей смысловых ориентаций и особенностей личности осуществлялось с помощью параметрического критерия сравнения двух независимых групп *t*-Стьюдента [10], так как данные измерены в параметрических шкалах и выполнено условие на нормальность распределения ($p > 0,05$).

Результаты исследования. В ходе применения параметрического критерия *t*-Стьюдента было выявлено пять значимых различий (табл., рис.) между студентами 2011 и 2018 гг. обучения.

Таблица

Показатели значимых различий сравнительного анализа по критерию *t*-Стьюдента между группами студентов «2011» и «2018» гг. обучения по методикам «СЖО» и «16 PF_C» (при $p \leq 0,05$)

Параметры	Ср. знач. (2011 г.)	Ср. знач. (2018 г.)	<i>t</i> -Стьюдента	Ср. знач. (<i>p</i>)
С – «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность»	5,4	7,8	-2,54	0,01
Q4 – «расслабленность – напряженность»	8,3	5,0	2,15	0,04
Результативность жизни (Р)	24,0	21,3	2,02	0,05
Локус контроля Я (ЛК-Я)	20,1	17,4	2,16	0,04
Локус контроля жизнь (ЛК-Ж)	29,1	25,2	2,19	0,04

Так, по методике «Шестнадцать личностных факторов Р. Кеттелла (16 PF форма С)» в адаптации А. Н. Капустиной было выявлено 2 значимых различия: по параметру «С – эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» ($t = -2,54$, при $p = 0,01$). Это говорит о том, что учащиеся в группе студентов 2018 г. обучения ($M = 7,8$) обладают более высокими показателями эмоциональной устойчивости, выдержанности. Их можно охарактеризовать как более спокойных и устойчивых, работоспособных и ориентированных на реальность. Тогда как студенты 2011 г. обучения ($M = 5,4$) характеризуются как импульсивные, находящиеся под влиянием чувств, переменчивые в настроениях. Статистически значимые различия по параметру «Q4 – расслабленность – напряженность» ($t = 2,15$ при $p = 0,04$) свидетельствует о том, что студенты 2011 г. обучения отличаются собранностью, энергичностью с иногда проявляющимся беспокойством и раздражительностью ($M = 8,3$). В то же время студенты 2018 г. ($M = 5$) предрасположены к спокойствию, обладают сниженной мотивации, излишней удовлетворенностью и невозмутимостью.

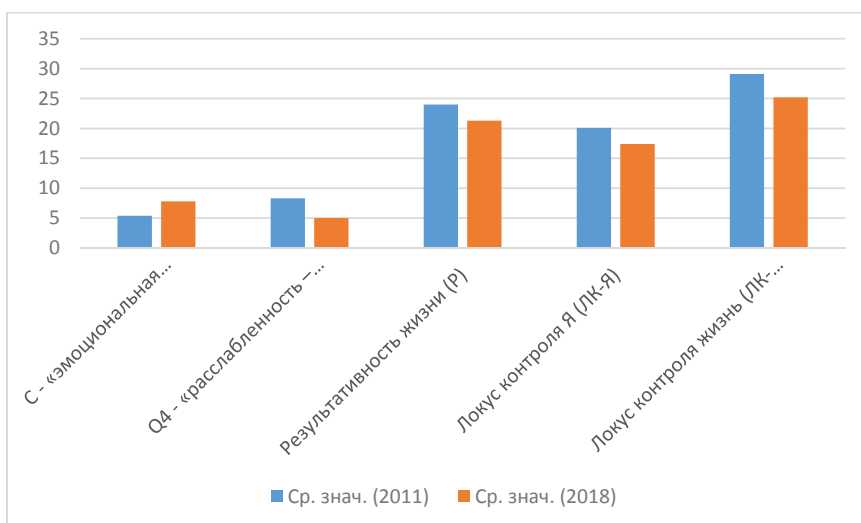


Рис. Показатели достоверных различий между группами студентов обучавшихся в 2011 и 2018 гг.

По методике «Смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева (СЖО) было обнаружено три значимых различия с вероятностью ошибки менее 5 %. Так, в частности выявленные различия по параметру «Результативность жизни» ($t = 2,02$ при $p = 0,05$) позволяют описать студентов 2011 г. обучения ($M = 24$) как оценивающих свою жизнь на данный момент достаточно высоко, достигших определенных результатов. Тогда как большинство студентов 2018 г. обучения ($M = 21,3$) отмечают, что они не удовлетворены прожитой частью жизни.

Результаты сравнения по параметру «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)» ($t = 2,16$ при $p = 0,04$) демонстрируют, что высокие баллы ($M = 20,1$) в группе студентов 2011 г. обучения соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Вместе с тем более низкие баллы ($M = 17,4$) наблюдались в группе 2018 г. обучения, для ее участников характерно неверие в свои силы контролировать события собственной жизни. Показатель критерия Стьюдента по признаку «Локус контроля жизнь (ЛК-Ж) – жизнь» ($t = 2,19$ при $p = 0,04$) демонстрирует значимое преобладание в группе 2011 г. ($M = 29,1$). Это свидетельствует о наличии убежденности в контроле собственной жизни, принятии решений и воплощении их в жизнь, тогда как группе студентов 2018 г. свойственно думать, что свобода иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Обсуждение результатов исследования. Итак, при обсуждении полученных результатов необходимо остановиться на двух, казалось бы, прямо противоположных тенденциях: более выраженной эмоциональной устойчивости студентов 2018 г. и ощущении иллюзорности свободы. Однако эти данные только на первый взгляд кажутся противоречивыми, они являются естественным продолжением друг друга. Так, имеющая место информационная турбулентность должна породить беспокойство и нестабильность для субъекта, что и происходило в 2011 г. Студенты этого года обучения, воспринимая себя полными хозяевами своей жизни, пытались управлять и окружающим их миром, характеризующимся информационной перена-

сыщенностью, экономическими, политическими и профессиональными кризисами, мировой нестабильностью. Такое несовпадение вызывало бурные переживания, что и выражалось в эмоциональной нестабильности, беспокойстве и раздражительности в совокупности с хаотичной деятельностью. В то же время у современной студенческой молодежи произошли трансформация в восприятии окружающей среды и переоценка своего места в ней и своих возможностей. Студенты 2018 г., можно сказать, осознают всю быстротечность и нестабильность социальной среды, перенасыщенной информацией, следовательно, они в большей степени ориентированы на реальность. В этой связи их эмоциональное состояние характеризуется спокойствием, нервно-психической устойчивостью, невозмутимостью и выдержанностью. Согласно результатам исследований М. А. Solmon, М. Н. Ashy студенты педагогического вуза конца прошлого столетия имели нестабильные конструкции ценностных ориентаций, которые они пытались транспонировать на собственный жизненный опыт [21]. Данные S. Sofo, M. D. Curtner-Smith свидетельствуют о том, что студенты 2010 г. обучения ориентированы на перспективу, но не уверены в своих приоритетах и целях [20]. Результаты проведенного исследования показали значительную роль обучения будущих педагогов, которые к концу учебы характеризовались большей социальной ответственностью и ценностными ориентациями самореализации, чем в ее начале.

Заключение. Полученные результаты со всей очевидностью свидетельствуют о существенных темпоральных изменениях, происходящих со студенческой молодежью. Во-первых, эти изменения касаются принятия нестабильности социальной среды, когда индивид вынужден подчиняться быстрым трансформациям, происходящим в окружающем мире. Во-вторых, для современной студенческой молодежи характерны гибкость в целях и приоритетах. В-третьих, они больше ориентированы на настоящее, чем на будущее, иначе говоря: живут «здесь и сейчас».

Результаты проведенного исследования демонстрируют, что временная компонента оказывает трансформационное влияние на формирование ценностно-смысловых и личностных ориентаций у студентов гуманитарного направления. Студенты, обучавшиеся в 2011 г., более мотивированы, энергичны, могут проявлять беспокойство и раздражение. Это позволяет им в большей степени управлять собственной жизнью, быть удовлетворенными достигнутыми результатами. Вместе с тем темпоральные изменения в студенческой среде гуманитарного направления обусловлены ощущением меньшей свободы выбора, сниженной мотивацией, но при этом эмоциональной устойчивостью, работоспособностью и ориентированностью на реальные события, что обуславливает снижение удовлетворенности достигнутыми результатами.

Список литературы

1. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. 1999. № 5. С. 38–44.
2. Дмитриева Н. В., Первозкин С. Б., Первозкина Ю. М. Взаимосвязь социальных характеристик и структуры мотивации специалистов по работе с клиентами // Развитие человека в современном мире: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 2012. С. 217–220.
3. Первозкин С. Б., Первозкина Ю. М. Влияние архетипических ролевых образов на восприятие российской и казахстанской рекламы: межкультурный аспект // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 105–113.

4. *Войцеховский К.* Развитие личности и ценности // Моральные ценности и личность / под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева. М.: Изд-во МГУ, 1994. 247 с.
5. *Дубровина И. В., Разуихина Г. П.* Этика и психология семейной жизни. М.: Просвещение, 2004. 256 с.
6. *Капустина А. Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2001. 112 с.
7. *Корнилова Т. В.* Диагностика «личностных факторов» принятия решений // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 99–110.
8. *Леонтьев Д. А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 17 с.
9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла // Природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
10. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.* Методы математической статистики в научно-исследовательской работе психолога. Новосибирск: НГУЭУ, 2017. 161 с.
11. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Маврина И. А.* Особенности социально-ролевой структуры мужчин и женщин в условиях образовательного пространства // Психолого-педагогические исследования в Сибири: сборник статей. Омск, 2018. С. 112–116.
12. *Петровский А. В.* Психология в России: XX век. М.: УРАО, 2000. 312 с.
13. *Перевозкин С. Б., Андронникова О. О., Перевозкина Ю. М.* Ролевая структура подростков в межличностном взаимодействии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 1. С. 23–44.
14. *Серый А. В., Яницкий М. С.* Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 92 с.
15. *Перевозкина Ю. М.* Системная модель социально-ролевого функционирования личности // Интеллект. Культура. Образование: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения академика РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 19–21.
16. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология. Психология развития и возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.
17. *Kemmelmeier M.* Private Self-Consciousness as a Moderator of the Relationship Between Value Orientations and Attitudes // The Journal of Social Psychology. 2001. Vol. 141, Issue 1. P. 61–74. DOI: 10.1080/00224540109600523
18. *Kuhnle C., Sinclair M., Hofer M., Kilian B.* Students' Value Orientations, Intuitive Decision Making, and Motivational Interference, and Their Relations to Regret // The Journal of Experimental Education. 2014. Vol. 82, Issue 3. P. 375–390. DOI: 10.1080/00220973.2013.813363
19. *Piko B. F.* Adolescents' Health-Related Behaviors in the Light of Their Value Orientations // Substance Use & Misuse. 2005. Vol. 40, Issue 6. P. 735–742. DOI: 10.1081/JA-200030528
20. *Sofa S., Curtner-Smith M. D.* Development of preservice teachers' value orientations during a secondary methods course and early field experience // Sport, Education and Society. 2010. Vol. 15, Issue 3. P. 347–365. DOI: 10.1080/13573322.2010.493314
21. *Solmon M. A., Ashy M. H.* Value Orientations of Preservice Teachers // Research Quarterly for Exercise and Sport. 1995. Vol. 66, Issue 3. P. 219–230. DOI: 10.1080/02701367.1995.10608836
22. *Xiu D., Mc Gee S. L. & Maercker A.* Sense of Coherence and Posttraumatic Growth: The Moderating Role of Value Orientation in Chinese and Swiss Bereaved Parents // Journal of Loss and Trauma, 2018. Vol. 23, Issue 3. P. 259–270. DOI: 10.1080/15325024.2018.1436120



Чернявская Валентина Станиславовна**К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
И СТИЛЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Аннотация. Представлена проблема соотношения мотивации студента и стиля педагогического общения преподавателя. Теоретико-методологическую основу составили субъектно-деятельностный подход, принципы развития, активности личности, самодетерминации. Показаны особенности современного студента, раскрыты варианты подходов к исследованию стилей профессионального общения преподавателя. Поставлена и достигнута цель изучения закономерностей и связей между мотивацией студентов и стилями педагогического общения преподавателей. Новизна работы состоит в использовании для студентов методики, диагностирующей стиль педагогического общения преподавателя дважды: для определения предпочитаемого, затем отвергаемого стилей. Статистический расчет с помощью критерия (r) Спирмена показал наличие достоверной связи между мотивацией студента к получению диплома как варианта внешнего мотива и предпочитаемым авторитарным и гиперрефлексивным стилем педагогического общения преподавателя. Подтверждает этот вывод достоверность обратной зависимости между мотивом «диплом» студента и отвергаемым авторитарным стилем, также обнаружена обратная зависимость между мотивом «диплом» и отвержением гиперрефлексивного стиля. Мотив получения диплома и авторитарный стиль педагогического общения дополняют друг друга. Новым стал факт выбора гиперрефлексивного стиля студентами, которые имеют мотив «диплом». Интерпретация этого факта предлагается, но нуждается в дополнительном исследовании.

Ключевые слова: мотивация, студенты, стиль педагогического общения, корреляция, мотив получения диплома.

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna**ON THE QUESTION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS
AND STYLES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF TEACHERS**

Abstract. The problem of correlation between student motivation and teacher's pedagogical communication style is Presented. Theoretical and methodological basis of the subject-activity approach, the principles of development, activity of the individual, self-determination. Features of the modern student are shown, variants of approaches to research of styles of professional communication of the teacher are opened. The aim of studying the regularities and relationships between the motivation of students and the styles of pedagogical communication of teachers is set and achieved. The novelty of the work is to use for students a technique that diagnoses the style of pedagogical communication of the teacher twice: to determine the preferred, then rejected styles. Statistical calculation using Spearman's criterion (r) showed the presence of a reliable connection between the motivation of the student to obtain a diploma, as a variant of the external motive, and the preferred

Чернявская Валентина Станиславовна – профессор, заведующая кафедрой философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», valstan13@mail.ru, Владивосток, Россия

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna – professor, head of the Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University of Economics and Service, valstan13@mail.ru, Vladivostok, Russia

authoritarian and hyperreflexive style of pedagogical communication of the teacher. This conclusion is confirmed by the reliability of the inverse relationship: between the motive of «diplom» of the student and the rejected authoritarian style, also found an inverse relationship between the motive of «diplom» and the rejection of hyperreflexive style. The motive of obtaining a diploma and the authoritarian style of pedagogical communication complement each other. New was the fact of choosing a hyperreflexive style by students who have the motif of «diplom». An interpretation of this fact is proposed, but needs further investigation.

Keywords: motivation, students, style of pedagogical communication, correlation, motive of diploma obtaining.

Актуальность настоящего исследования обусловлена усилением внимания общества к изменениям в образовании и проблеме учебной мотивации. Процесс технологического и культурного развития, обилие стереотипов, предоставление широкой свободы выбора видов образования – все это может привести к формированию разных видов мотивации, в том числе не способствующих эффективности реализации образовательного процесса. Кроме того, роль преподавателя в образовании меняется, в этих условиях важным становится изучение закономерностей и связей между мотивацией студентов и стилями педагогического общения преподавателей, что стало целью настоящей работы.

Проблема мотивации традиционно является одной из значимых тем психологических исследований, ее активно включают в свой контекст экономисты, хотя в случае с экономикой и управлением уместнее было бы использовать термин «стимулирование». Социальная ситуация меняется, ответы на старые вопросы не получены, а новых появляется все больше. Обилие литературы по данной теме сопровождается многообразием точек зрения на природу мотивации.

Мотивации и мотивам посвящены труды известных психологов А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, Е. П. Ильина, В. А. Иванникова, А. А. Реана, А. К. Марковой и других исследователей [5; 4; 7; 8; 12; 14].

На мотивы поступления в вуз большое влияние оказывают социальные условия жизни. По мере обучения они могут существенно менять свою выраженность. Какие-то из мотивов утрачивают актуальность, в то время как другие, наоборот, играют ведущую роль. Учебные мотивы образуют отношение к учебному предмету, преподавателю и образованию в целом. А. А. Реан приводит данные о том, что высокая позитивная мотивация к обучению у студентов восполняет недостаток развития способностей, а низкая мотивация, на каком бы высоком уровне способности ни находились, обычно не приводит к успехам в учебе [14].

Учебная мотивация студента претерпевает весьма значимые изменения, огромные потоки информации приводят к особой значимости оперирования ею: необходимо обрабатывать ее растущие потоки.

Современная молодежь вполне закономерно невысоко ценит значимость информации, которую, по мнению автора, преподаватели слишком часто называют знанием, ведь объем информации удваивается каждые два года [13].

Молодой человек как с точки зрения особенностей поколения Z современных исследований, так и с точки зрения вполне известных в отечественной психологии возрастных характеристик юношеского возраста имеет потребность в самоидентификации и самодетерминации. Именно эти потребности необходимо иметь в виду, рассуждая о мотивации студентов. Вместе с тем большинство преподавателей вуза

не только не учитывает психологические особенности возраста, но и часто не идентифицируют свою деятельность как педагогическую, предполагая, что транслирование ими информации студентам и составляет профессиональную деятельность преподавателя. В современных условиях важно не «что» транслируется, а «как» студенты превращают информацию в свои знания [17].

Профессиональному общению в бизнесе уделяется большое внимание, поскольку общение – это способ продать услуги, товары. В профессиональной деятельности преподавателя общение не менее важно, но ему в процессе непрерывного профессионального образования уделяется крайне мало внимания. Педагогический стиль как устойчивая система деятельности и общения формируется спонтанно. Темперамент, характер, возрастные и гендерные особенности, а также другие факторы влияют на этот процесс, что в итоге часто дает разные результаты, которые не связаны с профессионализмом. Студент имеет дело с личностью педагога, воспринимая педагогический стиль в контексте преподаваемой дисциплины. В процессе принятия студентом педагогического стиля преподавателя вступают в силу процессы проекции, переноса, других бессознательных и более осознанных механизмов, результат может быть слабопредсказуемым. Понимая учебные мотивы студента в широком контексте причин или следствий педагогического стиля, интересно сопоставить осознаваемые мотивы студента и стиль преподавателя.

Современное высшее образование, на наш взгляд, стало «всеобщим высшим» образованием. Слабая роль осознанного самораскрытия способностей и связей способностей с будущей профессией, которую мы наблюдаем в ходе своих исследований, приводит к выбору молодыми людьми популярных разновидностей профессий: быть в тренде – девиз молодых и не очень зрелых.

Особенность юношеского возраста состоит в поиске профессиональной идентичности, которая достигается самоопределением и, особенно, самодетерминацией. Самодетерминация приводит молодого человека к внутренним источникам мотивации и побуждает его к познавательной активности. Потребности студента сводятся к автономии, компетентности и связях, то есть могут рассматриваться в контексте внутренней мотивации [1; 2; 4; 8; 15; 17].

Учебная деятельность студента осознается как осмысленная, если она не только не противоречит внутренним потребностям, но и способствует их удовлетворению, это влечет за собой устойчивое стремление продолжать обучение. О. А. Гулевич отмечает, что наибольшее влияние на формирование внутренней мотивации способен оказывать преподаватель [3]. Похожие выводы делают А. А. Леонтьев [7], Т. С. Тихомирова [15], Е. Н. Осин [2; 11].

Мотивация обучения главным образом определяет отношение студента к изучаемым предметам и преподавателям. Студент, обладающий определенной мотивационной направленностью, предпочитает конкретные стили коммуникации, поведения и личности преподавателя, которые проявляются в педагогическом общении, которое является основой педагогического профессионализма. Преподаватель реализует свой личностный потенциал, следуя определенному стилю педагогического общения. Выделяют стили, аналогичные управленческим стилям: авторитарный, демократический, либерально-попустительский. А. К. Маркова, А. Я. Никонова в основе различения стиля в труде учителя видят содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, пере-

ключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету), выделяя четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих учителя [10].

Как правило, студенты предпочитают стили педагогического общения, предполагающие активное взаимодействие преподавателя с обучающимися, а не модели общения, при которых взаимодействие ограничено информационным обменом. Активное общение преподавателя с обучающимися играет большую роль в формировании положительного отношения к учебной дисциплине, преподавателю и процессу обучения в целом.

Наиболее содержательным нам представляется вариант классификации стилей педагогического общения, основанный на профессиональной увлеченности совместной творческой деятельностью. В. А. Кан-Калик выделяет восемь вариантов стилей в зависимости от условий решения педагогической задачи и уровня контактности педагога [6; 9].

Так, первая модель предполагает отстранение от учащихся, которые выступают в качестве тех, кто воспринимает информацию, при этом ученик не воспринимается как личность. Вторая модель состоит в подчеркнута покровительственной или пренебрежительной, или позиции превосходства преподавателя, основной смысл реализации модели – в дистанцированности педагога. Третья модель основывается на избирательности, преподаватель общается с одной группой учащихся, игнорируя других. Четвертая модель предполагает поглощенность педагога собой, он не обращает внимания на учащихся. Пятая модель сходна с моделью рассуждающе-методического стиля, по А. К. Марковой [10]: преподаватель действует на основе спланированной программы, не обращая внимания на изменяющиеся обстоятельства, требующие изменения общения, он негибок. Шестая модель схожа с авторитарным стилем: педагог делает себя единственным инициатором образовательного процесса, пресекая все другие формы учебной инициативы. Седьмая модель: преподаватель мучается сомнениями: правильно ли его понимают, верно ли истолковывают то или иное замечание, не обижаются ли и т. п. Модель восьмая: в системе взаимоотношений преобладают дружеские характеристики.

Приведенные модели обычно сочетаются друг с другом в той или иной пропорции, в то время как доминировать может одна из них. Часто учитель придерживается модели, возникающей стихийно. Но лучше всего себя проявляет преподаватель, способный менять соотношение моделей в различных ситуациях образовательного процесса.

Проблемой настоящего исследования стала неопределенность связи внешней мотивации студентов («диплом») и типом педагогического общения, который они предпочитают. В статье представлен фрагмент исследования взаимосвязи стилей педагогического общения и мотивов обучения в вузе с целью определить, какие из них и в какой мере способствуют удовлетворению потребностей студентов с внешней мотивацией («диплом»).

Методики. Диагностическая методика, основанная на типах педагогического общения Н. А. Кан-Калика разработана И. М. Юсуповым, предназначена для диагностики предпочитаемого типа общения преподавателя с обучающимися [16]. Автор методики связал модель педагогического общения с запоминающимися образами. Он выделил следующие модели общения: модель дикторская («Монблан»); модель неконтактная «Китайская стена»; 3) модель дифференцированного внимания («Локатор»); 4) модель гипорефлексивная («Тетерев»); 5) модель гиперрефлексивная

(«Гамлет»); 6) модель негибкого реагирования («Робот»); 7) модель авторитарная («Я сам»); 8) модель активного взаимодействия («Союз»). Опросник состоит из 25 утверждений преподавателя о себе, с которыми он может согласиться или нет. Если по одной из шкал набрано более 80 % баллов, это говорит о выраженности данной модели педагогического общения [6].

Гипотеза исследования состояла в том, что между видами мотивов студента к учебной деятельности и предпочитаемыми ими стилями педагогического общения преподавателя существует взаимосвязь.

Описание выборки. В исследовании участвовало 36 студентов третьего курса, обучающихся по направлению «Торговое дело» и «Сервис» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.

Ход исследования. Для разделения группы студентов по типам мотивации использовалась методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной. По данным шкал «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома» [5] определялся преобладающий тип мотивации.

Студентам предлагался опросник педагогических стилей И. М. Юсупова. Они дважды использовали его: первый раз – заполняли опросник от имени преподавателя с предпочитаемым стилем педагогического общения, во второй раз – с отвергаемым стилем педагогического общения. Далее проводился корреляционный анализ между результатами каждой из шкал методики диагностики предпочитаемого стиля педагогического общения и факторами мотивации обучения в вузе. Был использован критерий ранговой корреляции (r) Спирмена (табл. 1, 2) Для размера выборки 36 человек критические значения соответствуют 0,33 ($p = 0,05$) и 0,42 при $p = 0,01$.

Таблица 1

Корреляция мотивации обучения с предпочитаемым стилем педагогического общения

Стили Мотивы	Дикторский	Неконтактный	Дифференцированный	Гипорефлексивный	Гиперрефлексивный	Негибкое реагирование	Авторитарный	Активное взаимодействие
Знания	0,05	0,04	-0,07	0,20	-0,04	-0,15	0,02	-0,18
Диплом	-0,20	0,14	0,05	0,12	0,44*	-0,07	0,37*	-0,06
Профессия	-0,37*	0,01	0,16	-0,11	0,26	-0,27	0,16	0,11

Анализ показал, что существует корреляция:

- прямая – между «диплом» и «предпочитаемый гиперрефлексивный стиль» ($p < 0,01$);
- прямая – между «диплом» и «предпочитаемый авторитарный стиль» ($p < 0,05$);
- обратная – между «профессия» и «предпочитаемый дикторский стиль» ($p < 0,05$).

Корреляция мотивации обучения с отвергаемым стилем педагогического общения

Стили / Мотивы	Дикторский	Неконтактный	Дифференцированный	Гипорефлексивный	Гиперрефлексивный	Негибкое реагирование	Авторитарный	Активное взаимодействие
Знания	0,23	0,03	-0,07	0,00	-0,12	0,25	0,05	0,01
Диплом	0,18	-0,02	0,01	-0,17	-0,45*	-0,07	-0,36*	0,12
Профессия	0,26	-0,07	-0,22	-0,04	-0,09	0,14	-0,25	-0,08

Анализ показал, что существует корреляция:

- обратная – между «диплом» и «отвергаемый авторитарный стиль» ($p < 0,05$);
- обратная – между «диплом» и «отвергаемый гиперрефлексивный стиль» ($p < 0,01$).

Поскольку при анализе отвергаемого стиля педагогического общения подтвердилась только взаимосвязь между мотивом получения диплома и авторитарным ($p < 0,05$) и гиперрефлексивным ($p < 0,01$) стилем, далее будут рассматриваться только они.

Обсуждение результатов. Обнаруженные взаимосвязи позволяют сделать вывод, что студенты, ориентированные в своей учебной деятельности на получение диплома, имеют потребность в авторитарном и в гиперрефлексивном преподавателе.

Мотивация к получению диплома часто связана с малой значимостью высшего образования как такового и стремлением извлечь из него косвенные выгоды (получение диплома, отсрочка от армии для юношей и т. д.) [5]. Гиперрефлексивный стиль побуждает преподавателя максимально чутко реагировать на все действия учеников, но это может препятствовать реализации целей занятия. Преподаватель обладает повышенной возбудимостью, и ему сложно выделить наиболее важные задачи, требующие его вмешательства. Авторитарный же позволяет студентам проявлять инициативу в четко указанных рамках. Отклонение от плана, составленного педагогом, не приветствуется. Можно предположить, что преподаватели с данными выраженными стилями педагогического общения представляются студентам с мотивацией на получение диплома как те, кто может удовлетворить их внутреннюю потребность.

В ходе исследования выявлены предпочитаемый студентами стиль педагогического общения и их уровень мотивации обучения в вузе. Педагогическое общение способно оказывать влияние на формирование мотивацию к обучению. Неожиданным стало, что студенты предпочли авторитарный стиль педагогического общения, несмотря на то, что он в больше мере, чем другие способствует подавлению инициативы и проявления активности. Вероятно, студенты с мотивом получения диплома в меньшей степени стремятся к учебной инициативе, разочаровавшись в ней, либо реализуют ее в других сферах.

Выводы. Взаимосвязь между мотивацией студента к получению диплома и предпочитаемым авторитарным и гиперрефлексивным стилями педагогического общения преподавателя, возможно, связана с малой значимостью высшего образования

как такового и стремлением извлечь из него косвенные выгоды. Мотив к получению диплома и авторитарный стиль педагогического общения дополняют друг друга. Однако по результатам был выделен и гиперрефлексивный стиль. Преподаватель с таким стилем отзывчив и способен реагировать на состояние студентов очень чутко. Вероятно, студенты, ориентированные на диплом, имеют потребность быть услышанными преподавателем. Эти утверждения имеют небольшое противоречие, которое можно разрешить следующим способом. Выборка студентов, имеющих ориентацию на получение диплома, неоднородна, и у каждого человека есть свои причины предпочитать именно такой мотив. Это может быть как уже имеющийся мотив получения диплома при поступлении в вуз, так и приобретенная выраженность данного мотива вследствие фрустрации потребностей. Данные выводы требуют проведения дополнительного исследования, в рамках которого возможно выявятся причины формирования мотива получения диплома.

Список литературы

1. Алишев Б. С. Предпочтение как функция психики // Ученые записки казанского университета. 2011. № 5. С. 7–16.
2. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.
3. Гулевич О. А. Справедливость экзаменационного испытания: оценка действий преподавателей и мотивация обучения // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 130–143.
4. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 191 с.
7. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. 365 с.
8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971. 40 с.
9. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2004. 189 с.
10. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для. М.: Просвещение, 1998. 192 с.
11. Осин Е. Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 57–74.
12. Платонов К. К. Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин. М.: Наука, 1986. 256 с.
13. Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб., 1996.
14. Силаков А. С. Эмоциональная модальность деятельности педагога как фактор выбора субъект-субъектного стиля общения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 4. С. 246–253.
15. Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 3. С. 53–62.
16. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 490 с.

17. Чернявская В. С., Рожкова Ю. А. Экзистенциальные факторы профессионального выбора студентов информационно-технологических направлений ВГУЭС // Азимут научных исследований. 2018. № 1 (22). С. 308–311.



УДК 303.1, 316.422, 141.201

Большунов Андрей Яковлевич

Тюриков Александр Георгиевич

Большунова София Андреевна

ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ СМЫСЛОМ И ВЗДРОМ (ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЗНАНИЯ ЭПОХИ ГЛОБАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ)

Аннотация. В статье обсуждаются актуализируемые процессами глобальной трансформации различия между типами людей, обусловленные конфликтом двух модусов бытия людьми (субъектно-ориентированными и объектно-ориентированными онтологиями) и релевантных модусам существования логик. Поскольку обсуждаемые различия связаны с процессами производства и обращения смыслов, в фокусе статьи находятся «логики смысла». Статья является продолжением опубликованной в предыдущем сборнике статьи «Онтологическая двусмысленность бытия людьми в эпоху глобальных трансформаций» и восприятие ее без прочтения этой статьи будет затруднено.

Ключевые слова: модусы бытия людьми, смысл, семантика, первичные и вторичные интенционалы, логически возможные миры, понимание, мышление, нейроэкзистенциализм.

Большунов Андрей Яковлевич – кандидат психологических наук, доцент, директор Центра социальной экспертизы и развития, ФГБОУ ВО «Финансовый университет», andrey.bolshunov.1955@gmail.com, ORCID 0000-0003-0358-1608, Москва, Россия

Тюриков Александр Георгиевич – доктор социологических наук, профессор, руководитель Департамента социологии, истории и философии, ФГБОУ ВО «Финансовый университет», t-ag2013@yandex.ru, ORCID 0000-0001-8388-9543, Москва, Россия

Большунова София Андреевна – научный сотрудник Департамента социологии, истории и философии, ФГБОУ ВО «Финансовый университет», sophia.bolshunova@gmail.com, Москва, Россия

Bolshunov Andrey Yakovlevich – candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Director of the Center for Social Expertise and Development, Financial University, andrey.bolshunov.1955@gmail.com, ORCID 0000-0003-0358-1608, Moscow, Russia

Tyurikov Alexander Georgievich – doctor of Sociology, Professor, Head of the Department of Sociology, History and Philosophy of the Financial University, t-ag2013@yandex.ru, ORCID 0000-0001-8388-9543, Moscow, Russia

Bolshunova Sofia Andreevna – researcher, Department of Sociology, History and Philosophy, Financial University, sophia.bolshunova@gmail.com, Moscow, Russia,

Bolshunov Andrey Yakovlevich**Tyurikov Alexander Georgievich****Bolshunova Sofia Andreevna****MAN BETWEEN MEANING AND NONSENSE
(LOGICAL-SEMANTIC AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF
CONSCIOUSNESS OF THE ERA OF GLOBAL TRANSFORMATIONS)**

Abstract. The article discusses the differences between the types of people actualized by the processes of global transformation, caused by the conflict of two modes of being people (subject-oriented and object-oriented ontologies) and relevant modes of the existence of logics. Since the differences discussed are related to the processes of production and circulation of meanings, the «logic of meaning» is in the focus of the article. The article is a continuation of the article «Ontological ambiguity of human being in the era of global transformations» published in the previous collection and it will be difficult to perceive it without reading this article.

Keywords: modes of being people, meaning, semantics, primary and secondary intensions, logically possible worlds, understanding, thinking, neuroexistentialism.

Введение. В прошлой статье¹ нами был развернут тезис, что люди всегда существовали в условиях онтологической двойственности, двусмысленности. Всегда было «два бегуна» – два модуса существования: субъектно-ориентированный, (мироориентированный, сферологический, используя терминологию П. Слотердайка) и объектно-ориентированный (сетеориентированный, актантно-ризомный, акторно-сетевой). Особенность новейшего времени состоит в том, что впервые в истории второй «бегун» вырвался за границы, налагаемые на распространение сетей (ризом) сферами, «взорвал сферы», следствием чего стали глобализация (длинные сети), «революционное преобразование пространства во внешнее» и «катастрофа локальных онтологий» (П. Слотердайк), замещение субъектности агентностью, эквивалентность человеческих и не-человеческих акторов, «целостность человеческого и нечеловеческого» [14, с. 143]² и прочие курбеты современности.

¹ *Большунов А. Я., Тюриков А. Г.* «Онтологическая двусмысленность» бытия человеком в современном мире // Развитие человека в современном мире. 2019. № 2. С. 95–105.

² Семиотически эквивалентность человеческих и нечеловеческих акторов выражается в том, что они равно могут быть поставлены в предложении в позицию первых актантов, то есть действующих лиц. М. Каллон поясняет этот тезис следующим образом: «ANT отбрасывает идею a priori определенного общества и заменяет ее социотехническими сетями [вследствие чего] ей удается избежать выбора между социологическим редукционизмом, с одной стороны, и постулированием великого разлома между технологиями и обществами – с другой. Рассмотрим такой обычный артефакт как автомобиль. ...Парадоксальным образом автономность водителя проистекает из того факта, что функционирование автомобиля зависит от того, что он является всего лишь одним из элементов в большой социотехнической сети. Для того чтобы функционировать, ему нужны: дорожная инфраструктура с автомастерскими; компании, управляющие скоростными магистралями; автомобилестроительная промышленность; сеть гаражей и дистрибьюторов топлива; особые налоги; школы вождения; правила дорожного движения; дорожная полиция [и пр.]. Автомобиль, таким образом, является центром паутины [web] отношений, связывающих гетерогенные сущности, центром сети, которая может быть квалифицирована как социотехническая, поскольку она состоит из людей и не-людей. Эта сеть активна, что оправдывает термин “акторская сеть”. Все люди и не-люди, составляющие эту сеть, участвуют в коллективном действии, которое пользователь должен мобилизовать всякий раз, когда он или она едет на своем автомобиле. В некотором смысле актор смешивается со своей сетью, которая определяет, чем он или она является [водитель-который-определяет-пункт-назначения-и-маршрут], и что он или она может делать. ...Мы можем рассмотреть каждый элемент социотехнической сети, чтобы по-

В настоящей статье обоснован тезис, что онтологической двусмысленности бытия людьми соответствует различие логик, которыми люди руководствуются в своем мышлении и своих действиях. В зависимости от доминирования той или иной логики люди подразделяются на «миростроителей» и «технократов», а конфликт двух онтологий трансформируется в сложные и противоречивые отношения этих «типов людей», их мышлений, мировоззрений и притязаний.

Миры

Феноменологически миры – это этнокультуры, субкультуры; миром может быть город, деревня, семья и даже отдельное лицо – «Я» и «Другой» (монада Г. В. Лейбница)³. С точки зрения семантики миры, созданием и обустройством которых заняты «миростроители», являются «логически возможными мирами».

Интересующие нас логически возможные миры, во-первых, центрированы. Центр – субъект (люди) или субститут субъектности (например, государство), отношением к которым вещи, события мира имеют смысл (первичный интенционал)⁴. Различие смыслов, которые вещи и события имеют в отношениях с субъектом и субститутом субъектности, в экзистенциальной философии выражается различием «подлинных» и «неподлинных» смыслов; «неподлинность» смыслов выражает себя в феноменах отчуждения и деформаций сознания обитателей мира. Логически возможные миры, во-вторых, различаются интенциональными структурами и контекстами, образуемыми первичными интенционалами (логическими формами смысла). Логически возможные миры, в-третьих, имплементированы на социаль-

казать, что он, будучи человеческим или нечеловеческим, вносит свой вклад в то, чтобы автомобиль оказался на дороге. Это вклад, который был постепенно фреймирован в ходе создания социотехнической сети, не может быть редуцирован к чисто инструментальному измерению. ...ANT подчеркивает способность всех сущностей, особенно нечеловеческих, действовать и взаимодействовать особым образом с другими людьми и не-людьми. Автомобиль ... делает возможным использовать в некотором месте и в некоторый момент времени большое количество гетерогенных элементов, которые молчаливо и невидимо участвуют в транспортировке водителя. Мы можем назвать эти элементы “актантами”, термином, заимствованным из семиотики, подчеркивающим активную природу сущностей, составляющих сеть. Мы можем также сказать, что коллективное действие было упаковано в черный ящик в форме артефакта – в данном случае, автомобиля. Когда он движется, движется вся сеть. ... С традиционной точки зрения вещи, несомненно, присутствуют, но это присутствие напоминает наличие мебели ... Как мы увидели, ... не-человеки могут действовать ... Общество сконструировано из деятельности людей и не-людей, которые остаются в равной степени активными и которые были переведены, ассоциированы, связаны друг с другом во временные и изменяющиеся конфигурации. Таким образом, понятие общества, составленного из людей, заменяется понятием коллектива, составленного из людей и не-людей» [13]. «Антропологии, – подчеркивает Б. Латур, – надо усвоить то, что Мишель Каллон называет принципом генерализованной симметрии: антрополог должен расположиться в срединной точке, откуда он может наблюдать за распределением как нечеловеческих, так и человеческих свойств» [14, с. 169].

³ «Другой предстает не как субъект или объект, а совсем иначе – как возможный мир, как возможность некоего пугающего мира. ... Другой – это и есть, прежде всего, такое существование возможного мира ... И этот возможный мир обладает в себе также и своей собственной реальностью, именно в качестве возможного мира: выражающему достаточно заговорить и сказать “мне страшно”, чтобы придать реальность возможному как таковому» [8, с. 27]. «Другой – это возможный мир, каким он существует в выражающем его лице, каким он осуществляется в придающей ему реальность речи» [8, с. 27].

⁴ «Строго говоря, первичный интенционал определяет центрированное свойство объекта в возможном мире [или отношение между объектами и центрами], поскольку он применяется к центрированным возможным мирам» [29, с. 172]. «Первичный интенционал хорошо определен [прежде всего] по отношению к возможным мирам, центрированным на индивидах... Этот феномен особенно заметен в случае индексикальных терминов, таких как “я”, референция которых очевидным образом зависит не только от общего состояния мира, но и от того, кто использует данный термин: первичный интенционал “я” указывает на индивида в центре центрированного мира. ... Первичные интенционалы должны быть поставлены в зависимость от центрированных миров» [29, с. 88].

ном и физическом (Д. Чалмерс). Имплементация выражает их притязания на значение, которое, по Г. Фреге, всегда является «истинностным значением»⁵.

Подчеркнем, что речь идет не о «внутренних мирах», а мирах, в которых мы живем, обитателями которых являемся. Введением в логику категории первичных интенционалов понятие смысла обретает логический и, соответственно, исключая субъективность смыслов статус. При этом со смыслами мы не сталкиваемся физически, они должны быть эксплицированы и презентированы субъекту. Это обстоятельство ведет к появлению субъективности – «внутреннего мира», в котором ощущения, переживания, аффекты, «мысли» являются средствами и способами экспликации смыслов. По Э. Гуссерлю, мир как феномен включает в себя нозсу (пласт субъективных экспликаций смысла – ощущений, переживаний и т. п.), нозму (то, что в переживаниях является мыслью, которая может быть выражена словами) и «смысловое ядро» (собственно интенциональную структуру и интенциональные контексты). Смыслы (интенциональные контексты и структуры) образуют текстуру миров.

Например, Китай называют «другим миром», и эта «другость» выражается, в частности, в том, что нечто, имеющее смысл пищи для китайца, не имеет этого смысла для европейца («пища» – первичный интенционал; нечто имеет смысл пищи не «само по себе», а только в отношении с субъектом, то есть это категория субъектной онтологии); при более тщательном исследовании выяснится, что и первичный интенционал «пищи», то есть образуемые этим интенционалом смысловые контексты и структуры, у китайцев и европейцев различны. Существенно, что интенционал «пища» притязает на наличие у него истинностного значения (референции, экстенционала), что выражается в его «опредмечивающих оборачиваниях» (Э. Гуссерль); но тот факт, что опредмечивание этого интенционала осуществляется различно в разных мирах (культурах), свидетельствует, что это лишь притязания: высказывание, в котором перечисляются виды пищи (тараканы, гусеницы мопане, личинки жука-усача, скорпионы, жаренные во фритюре пауки-птицееды и т. п.) ставит нас перед фактом, что «референция в актуальном мире и референция в контрфактическом мире определяются совершенно разными механизмами» [29, с. 83]. В отличие от «пищи» (первичный интенционал) H₂O (вторичный интенционал) везде, во всех мирах H₂O. Первичный интенционал «воды» – смысл «воды», – в нашем мире эксплицируемый такими выражениями, как «плескаться, нырять, кувыркаться», радикально отличается от первичного интенционала воды в мире берберов, моющих песок (а за «нырять, кувыркаться» способных и побить). Соответственно, и для большинства обитателей нашего мира предложение помыться песком будет как минимум в диковинку. Вторичный же интенционал – «H₂O» – во всех мирах H₂O. Из этого обстоятельства Д. Чалмерс выводит различие между первичными и вторичными интенционалами: «существуют две совершенно разные схемы зависимости референта понятия от состояния мира» [29, с. 84], «первичный интенционал понятия – это функция от миров..., отражающая способ фиксации референции в актуальном мире... Первичный интенционал понятия, в отличие от вторичного интенционала, независим от эмпирических факторов: он специфицирует то, каким образом референция зависит от ...мира» [29, с. 84]. Вторичный интенционал (вода – это H₂O) имеет точное содержание

⁵ Согласно Д. Льюису, возможный мир – «то, что могло бы быть», то есть имело бы истинностное значение при другом положении дел [35, с. 194].

и референцию (экстенционал) во всех мирах; первичный интенционал (вода – это жидкость, которая очищает, освежает и т. п.) выводит на сцену тот смысл воды, который она имеет для обитателей некоторого актуального мира, причем так, что не исключает наличия «субстанций», имеющих тот же или аналогичный смысл (то есть первичный интенционал не предполагает экстенционала как класса – однозначно очерченного множества – объектов).

«Технократы» и «миростроители»

Первичные интенционалы понимаются, вторичные мыслятся. Фундаментальное различие между «миростроителями» и «технократами» состоит в том, что первые заняты преимущественно пониманием (производством и обращением смыслов, первичных интенционалов), а вторые – мышлением (производством и обращением объективирующих форм сознания, вторичных интенционалов, пропозиций, содержаний понятий). Это различие находит выражение в двух типах видов людей, имеющих разные психологии.

Наиболее последовательно различие между смыслом и содержанием, связывая с ним различие между пониманием и мышлением, проводил Г. П. Щедровицкий: «Объективное содержание... отнюдь не равнозначно смыслу, это два разных понятия, относящиеся к разным предметам» [30, с. 161]⁶. Понимание, с его точки зрения, является производством и обращением смыслов (говоря языком логики, обращением «первичных интенционалов»), мышление – производством и обращением «содержаний» понятий (точнее, используя выражение М. Фуко, «объективирующих (смыслы) форм сознания»), то есть «вторичных интенционалов».

Проиллюстрируем обсуждаемое различие на примере понятия «человек». Мы можем дать определение понятию «человек», указав на его принадлежность к определенному роду (множеству) существ и на признаки, свойства, отличающие его от других существ того же рода. Например, «человек – животное, имеющее такой-то геном». Это вторичный интенционал – содержание понятия, указывающее на определенный класс объектов – экстенционал, образующий «объем» понятия. Но имеет ли это определение смысл ответа на вопрос, что значит быть Человеком, Людьюми? Чем оно отличается от известного «человек – двуногое животное без перьев и имеющее ногти»? Является ли экстенционал этого понятия значением слова «человек» в выражении «Человек!.. Это звучит гордо!»? Написав это, имел ли в виду М. Горький животное с какими-либо свойствами, признаками, позволяющими указать на класс объектов? Или человек – тот, кто является таковым по смыслу, а не в силу наличия у него признаков⁷. Первичный интенционал является не содержанием понятия «человек», а экспликацией (иллюминацией) смысла бытия человеком.

Поскольку первичные интенционалы являются функциями от мира, постольку их постижение и «объяснение» предполагает некое «знание» о мире. Процессы понимания описываются герменевтикой, основной закон которой гласит, что понимание осуществляется посредством «набрасывания Целого», в составе которого «части» приобретают тот или иной смысл. «Набрасывание Целого» – это, собственно,

⁶ См. также статьи «Понимание и мышление, смысл и содержание», «Заметки к определению понятий “мышление” и “понимание”», «Смысл и понимание», «Смысл и значение» [31], а также [32].

⁷ Вследствие этого мы можем, например, говорить о неких «гуманоидах» как существах, для которых со-бытия и вещи имеют такой же смысл, как для нас, хотя физически они совершенно другие [когда мы называем предполагаемое инопланетное существо гуманоидом, мы имеем в виду, что между нами воз-можно взаимопонимание, поскольку какие-то важные события и вещи имеют для нас сопоставимый смысл].

и есть созидание миров, в которых действия, события, вещи приобретают соответствующий смысл⁸. Далее этот смысл должен быть выражен в «объективирующих формах сознания», и это переход от понимания к мышлению. Миры – такое сущее, для которого «понимание является способом бытия», и именно: «герменевтика открывает способ существования, который от начала и до конца остается интерпретированным бытием» [19, с. 41, 42].

«Миростроители» нуждаются в том, чтобы события, вещи, отношения, миры в целом имели смысл; «технократы» удовлетворяются функциональной (актантной) семантикой (говоря языком психологии, «операциональными смыслами», «функциональными значениями»).

Конечно, понимание и мышление взаимосвязаны: мышление опосредствуется процессами понимания, а понимание – мышлением. Вследствие этого и «технократы» что-то понимают⁹, а «миростроители» мыслят (хотя то, что они «мыслят» с точки зрения технократов является, как правило, «вздором», *radotage*)¹⁰. Существует два способа производства химер разума: понимать вселенную и мыслить людей. Люди понимаются, а физическая вселенная мыслится. «Технократ», конечно, не согласится с этим: после Ламетри «технократы» упорно исповедуют химеру, что «человек – машина» или некий эквивалент машины, и понимать здесь нечего (какого-то особого смысла в бытии людьми нет). Идея эта в зависимости от уровня развития техники приобретает новые формы (сегодня она выглядит так, что «человек – компьютер или программа», либо «всё, что есть человек, объясняется функционированием мозга, который суть некая машина»¹¹).

Д. Чалмерс полагает, что «вторичные интенционалы... обычно могут быть извлечены из первичного интенционала» [29]. Но это не так, и это фундаментальный факт. Исследование Э. Вильнуэва первичного интенционала понятия «свобода» показывает, что вторичный интенционал является угрозой самому понятию «свобода». «Есть ... теоретическая возможность (объяснения свободы), а именно: введение вторичного интенционала этого понятия. Однако рационально ли полагать, что термин “свобода” функционирует так же, как, скажем, термин “вода”? В случае с “водой” мы можем различить первичный интенционал ... и вторичный интенци-

⁸ Любая этнокультура, например, является продуктом многотысячелетнего герменевтического процесса, движения по «герменевтическому кругу», в процессе которого набрасыванием и конструированием Целого творился смысл происходящего.

⁹ Конечно, «технократ кое-что знает, – скептически замечает Д. Р. Сол, – о его мыслительные процессы полностью исключают и этику, и здравый смысл» [21, с. 159]. «Здравый смысл» и основанная на нем этика являются категориями герменевтики [Ханс Георг Гадамер].

¹⁰ А. Ж. Греймас в структурной семантике различает два механизма (две «логики») предикации актантной структуры действия: развитие интриги (*affabulation*) и «вздор» (*radotage*). В логике *affabulation* лицо, участвующее в действии в той или иной актантной позиции, наделяется функциональными предикатами (характеристиками), обозначающими его агентность; в логике *radotage* лицо наделяется не связанными условием функциональности предикатами, образующими своего рода «мифологику» или «метафизику» действия. Аналогично Умберто Эко пишет: «Семантическая теория рассматривает пространства сущностей и возможных миров как “чистые”, недифференцированные множества ... С точки зрения семиотики текста возможный мир не есть чистое множество, но, напротив, есть множество загроможденное [*overfurnished, ammobiliato*]» [23, с. 373]. Сходный смысл имеет различение Б. Латуром «олигоптикумов» как картин происходящего, создаваемых в логике функционирования сетей и всегда привязанных к определенному месту/действию в сети, и «паноптикумов», очерчивающих некое целое мира; Б. Латур подчеркивает: «Мы [социологи, придерживающиеся акторно-сетевой теории] ищем не утопии, а имеющие четкие координаты места на земле олигоптикумы..., [которые предоставляют] возможность четко, но в крайне узких пределах видеть [соединенное] целое до тех пор, пока поддерживаются связи» [15, с. 254].»

¹¹ Эта идея получила название нейроэкзистенциализма, и мы к ней вернемся.

онал, выражаемый как H₂O. В случае с термином “свобода” мы имеем первичный интенционал (свобода то, что имеет смысл свободы) ... Но какого рода факт мог бы стать здесь вторичным интенционалом? Физический факт? Нейрофизиологический факт? ... Вторичный интенционал свободы... может стать угрозой самому этому понятию» [3], поскольку означал бы, что свобода детерминирована какими-либо свойствами объекта и, следовательно, является несвободой. Свобода – то и только то, что имеет смысл свободы, и этот смысл (как и всякий смысл) не может быть извлечен из каких-либо свойств вещей – нет такого физического процесса, на который можно было бы указать как на «механизм свободы». Примерами первичных интенционалов высокого уровня являются добро, благо, совершенство, правда, справедливость, любовь и т. п.; в отношении каждого из них мы можем сказать только то, что «справедливость – то, что имеет смысл справедливости», «совершенство – то, что имеет смысл совершенства» и т. д. Далее мы можем бесконечно интерпретировать этот смысл (герменевтика), и в процессе этой интерпретации мы можем породить бесчисленное множество его объективаций (опредмечивающих оборачиваний), но ни одна из них не будет исчерпывающей и окончательной¹².

Именно факт существования первичных интенционалов позволяет Д. Чалмерсу утверждать, что «сознание не является логически супервентным на физическом, и поэтому мы не можем утверждать, что физическое или функциональное объяснение имплицитно предполагает сознание» [28, с. 230].

Принципиально важным является то, что у «миростроителей» и «технократов» различно строятся и осуществляются процессы референции и самореференции. Утрируем: в сознании с доминантой вторичных интенционалов «мужчина» – это тот, кто располагает соответствующей анатомией и физиологией, вследствие которой может занимать соответствующую актантную позицию в сексуальных действиях/отношениях (располагать соответствующего типа агентностью). С точки же зрения «миростроителя», как в известном анекдоте, существо, располагающее мужскими половыми признаками, еще не мужчина, а только самец. Общественное (смысловое) бытие мужчиной конституировано непрозрачными интенциональными морфизмами (контекстами) и наделенными специфическими смыслами социальными отношениями, в которых «самец» становится мужчиной. Поэтому для «миростроителя» вопрос «Что значит быть мужчиной?» актуален, даже если он располагает достаточной для этого анатомией. Вопрос для него в том, что мужчина характеризуется определенного типа социальной и социокультурной субъектностью, которая не может быть извлечена из его анатомии, причем типы субъектности, конституирующие «мужское», «мужчину», различны в разных мирах (культурах). В логике объектно-ориентированной онтологии даже самореференция осуществляется в объектных формах (в случае гендерных отношений как агентность, которой мужчины и женщины не отличаются от секс-игрушек). Понятно, что референция Других тем более осуществляется в объектных формах. Отношения людей, соответственно, приобретают даже не субъект-объектный, а объект-объектный характер¹³. Чтобы за-

¹² В случае с водой первичный интенционал воды может быть объяснен свойствами H₂O как растворителя, и именно поэтому вторичный интенционал воды может быть извлечен из первичного (при этом первичный интенционал не может быть восстановлен из вторичного, поскольку смысл, который имеет вода в этом мире, определяется характером этого мира и его обитателей, а не свойствами воды).

¹³ Самым наглядным проявлением этой объектности является отождествление человеческого ума с «искусственным интеллектом», человека – себя – с программой и т. п. При этом упускается из виду, что ум в отличие от интеллекта не сводится к способности «решать задачи», но имеет такие измерения, как «мудрость», «глубина», «совершенство формы» и т. п. Л. Витгенштейн по этому поводу от-

щищать тезис об эквивалентности человеческих и не-человеческих акторов, необходимо потерять различие между собой, устройством с аналогичными функциями и другими людьми, то есть не различать их на том основании, что они могут ставить в одинаковые актантажные позиции¹⁴.

Проиллюстрируем обсуждаемое различие между первичными и вторичными интенционалами¹⁵. Например, вопросы типа «Что такое любовь?» и «Есть ли любовь?» ставятся в логике первичных интенционалов. Любовь – это то и только то, что имеет смысл любви. Любовь, соответственно, понимается, а не мыслится. Может ли смысл, предполагаемый словом «любовь», быть имплементирован на отношениях между людьми, реализован, и как именно он может быть имплементирован? Все это типичные «миростроительские» вопросы (используя язык П. Слортердайка, это вопросы онтологии интимного, и речь здесь идет именно о созидании «локальной онтологии семьи» – мира, очерчиваемого словом «семья», – как сферы со-бытия собой, то есть собственно людьми). В отличие от «любви» понятие «секса» строится в логике вторичных интенционалов, то есть анатомо-физиологических свойств, признаков, позволяющих отнести то или иное событие к экстенционалу понятия «секс». Секс, соответственно, воспринимается как «объективная реальность», поэтому вопросы «Есть ли секс?» или «Секс ли это?» не имеют смысла. В мышлении (сознании) «технократов» доминируют вторичные интенционалы (то есть, например, не «любовь», а «секс»). Посмотрим, как эти различия между «миростроителями» и «технократами» проявляются в вопросах, связанных с демографической проблемой. Для «технократа» секс – своего рода «хитрость природы» (интрига, *affabulation*), посредством которой люди вовлекаются в воспроизводство человеческого рода (секс функционален: люди, что бы они ни воображали, занимаются сексом для того, чтобы рожать детей – осуществлять воспроизводство рода *homo sapiens*). Все прочее («любовь») – это *gadotage*, вздор или имеет специфическое функциональное значение в контексте *affabulation* (например, значение манипуляции). В отличие от этого «миростроитель» скажет: дети рождаются потому, что люди любят друг друга, а секс является имплементацией (механизмом реализации) этого «потому что». «Любовь» здесь не «хитрость» или «функция», она является источником смысла как самого секса, так и рождения детей. Руководствуясь своими логиками, «миростроители» и «технократы» по-разному подойдут к решению демографической проблемы (повышению деторождаемости). Для «технократа» проблема в том, что «хитрость природы», обеспечивающая вовлечение людей в деторождение посредством получаемого от секса удовольствия, перестала работать (вследствие

мечает: «Понимание предложения в языке значительно более родственно пониманию темы в музыке, чем можно предположить» [6, с. 228], «мы ведем речь о понимании предложения... в том смысле, в каком оно заменяемо другим, говорящим то же самое; но и в том смысле, в каком его не заменишь каким-то другим. [Как и одну музыкальную тему – другой]. В одном случае мысль [заклученная] в предложении есть то, что является общим для разных предложений; в другом же – это нечто, выражаемое только этими словами в данной их расстановке. [Понимание стихотворения.]» [6, с. 229]. Строго говоря, только во втором случае речь идет о понимании [а не мышлении], которое не экстенционально, продукт которого всегда единичен, исключителен.

¹⁴ Дело в том, что надежных синтаксических маркеров одушевленного и неодушевленного не существует. Некоторые лингвисты полагают, что различие между одушевленным и неодушевленным является априори известным и поэтому не нуждается в маркировании. Актантно-ризомные онтологии, ставящие во главу угла синтаксис, отвергают это «априори известное» как вздор (*gadotage*), недоразумение.

¹⁵ Использование для иллюстраций обсуждаемых различий отношений между мужчинами и женщинами обусловлено тем, что эти отношения чувствительны к этим различиям.

развития противозачаточных технологий и пр.) Он, соответственно, будет думать либо о том, как создать новую интригу (*affabulation*), которая свяжет секс с рождением детей (например, «детский капитал»), либо о том, как удержать связь секса с рождением детей, вводя в *affabulation* секса дополнительные стимулы или запреты (например, ограничения на аборты и т. п.). С точки зрения «миростроителя» все эти «хитрости», «стимулы» и «ограничения» априори не решают проблемы, поскольку люди хотят детей, потому что любят друг друга, а не ради какой-либо пользы (например, детского капитала), и проблема состоит в том, что либо люди перестали любить друг друга, либо секс эмансипировался от любви. Проблема, например, в том, что секс более не действие/отношение, которое наделяется смыслом в локальном мире интимного *co*-бытия мужчины и женщины, а множество событий, образующих ризому сексуальной жизни и, в конечном итоге, секс-индустрии (производства секса, в которое люди вовлечены наравне с «нечеловеческими агентами» типа всякого рода сексуальных игрушек, имитаторов и т. п., априори не предполагающих рождение детей). Очевидно, что в контексте этого производства секса «любовь», «семья», «дети» и т. п. не просто «вздор» (*radotage*), а «вредный вздор», поскольку влюбленные не находят себе места в актантных позициях, предусматриваемых производством секса и, как следствие, не могут быть агентами секс-индустрии¹⁶.

П. Слотердаик со свойственным ему эпатажем называет отношение «технократа» к женщине «гинекологической прозой», в контексте которой женщина и ее органы для мужчины объект. Для «технократа» в отношениях мужчины и женщины априори нет и не может быть никакой мистерии, никаких таинств, образуемых «темными» интенциональными контекстами и структурами¹⁷. «Мужчины-гинекологи», пишет П. Слотердаик, «ослепленные своими интересами, сводящимися к систематическому описанию органов, ... пробегают по внутренней области женщины, подобно тому, как туристы из далеких стран, не снимая уличной обуви, врываются в восточный ресторан. ... Остающийся [же] у входа («миростроитель») ... может быть кем угодно, но только не тем, кто использует анатомические выражения. Скорее, его можно сравнить со своего рода ... отшельником..., быть может, ... с лицом, посвятившим себя... магнетопатическим практикам, во всяком случае – с человеком, умеющим находиться рядом, не осуществляя иных вмешательств..., кроме тех, которые предполагает его... внимательное присутствие» [20, с. 357].

Конечно (об этом мы писали в предшествующей статье), «коллективы», возникающие в узлах сети, занимаются – в соответствии с «антропотехнической матрицей» мироустройства – миростроительством [14]. Но создаваемые ими миры – «пузыри», «пена» (П. Слотердаик). Они либо вздор, обслуживающий субъективность акторов, либо симулякры, обслуживающие сети. Такие миры можно назвать, вслед за Умберто Эко, нарративными: они выдают себя за логически возможные миры, но в отличие от логически возможных миров они «не “конструируются”, [а] только “называются”» [24, с. 404]. Именно «плоскому миростроительству» технократов современный прагматичный мир обязан манифестациями *radotage* (экстрасенсори-

¹⁶ Заметим, что «индустрии любви» не существует и не может существовать, поскольку любовь – отношение, имеющее исключительный смысл и являющееся местом бытия собой, вследствие чего производство этого смысла может осуществляться – хотя и с опорой на социокультурные образцы любви – исключительно участниками этого отношения.

¹⁷ «И прилепится [человек] к жене своей, и будут два одною плотью, так что они уже не двое, но одна плоть» [Мф. 19, с. 5, 6]; Григорий Богослов добавил «составляя одну плоть, они имеют и одну душу».

ке, нумерологии, астрологическим медитациям над расположением звезд, «энергетике денег», «теориям заговора» и пр.), призванными восполнить острый дефицит смысла, обусловленный коллапсом миров, взрываемых сетями, и релевантными им объектными логиками.

Введение в логику смысла

Различие между «миростроителями» и «технократами» останется непрозрачным без краткого экскурса в логику смысла. Под логикой мы понимаем формальные условия осмысленности высказываний, действий, практик, миров. Г. П. Щедровицкий определяет логику как «организацию собственного мышления, собственного действия... которая несет в себе осмысленность» [33, с. 45–46]. Такое понимание логики восходит к Л. Фреге, Э. Гуссерлю и Л. Витгенштейну.

Проблема смысла, с одной стороны, имеет длинную историю в философии и логике: А. Ф. Лосев возводит ее к лекторам ранних стоиков [16]. С другой стороны, история эта оставалась вплоть до Г. Фреге, Э. Гуссерля и Л. Витгенштейна периферийной для философской мысли и логики. И лишь во второй половине XX в. Ж. Деррида скажет: «Всякий опыт есть опыт смысла [Sinn]. Все, что предстает сознанию, все, что вообще существует для сознания, есть смысл. Смысл есть сама феноменальность феномена» [10, с. 37]. Еще более жестко высказался А. Ф. Лосев: «Мы исходим из некоего априорного, аксиоматического, совершенно бездоказательного и даже принципиально недоказуемого утверждения: вещь обладает смыслом, каждая вещь имеет свой смысл. При этом предполагается также и то, что всякий с полной ясностью и отчетливостью понимает и принимает это утверждение; и если встречаются на эту тему возражения, то, полагаем мы, происхождение этих возражений – несущественно, неинтересно и не имеет никакого отношения к самой философии. Можно с полным правом сказать, что эти возражения есть не больше, как человеческая патология, с которой не нужно спорить, но которую надо лечить» [17, с. 472].

В современную логику понятие «смысл» вводит Г. Фреге [26]. «Напрашивается мысль связать с каждым знаком (именем, словесным оборотом, письменным знаком) помимо обозначаемого – его мы будем называть значением знака – также и то, что я назвал бы смыслом знака и в чем выражается конкретный способ задания обозначаемого» [26, с. 231]. При этом «всякое грамматически правильно построенное выражение... всегда имеет смысл. ... (но) если мы понимаем смысл, это еще не значит, что мы с уверенностью располагаем и некоторым значением» [26, с. 231]. «Предложение “Одиссей был высажен на берег Итаки крепко спящим” очевидно имеет смысл. Но так как весьма сомнительно, чтобы встречающееся в нем имя “Одиссей” имело значение, сомнительно также, чтобы и все предложение имело какое-то значение. Но одно несомненно: тот, кто всерьез считает это предложение истинным или ложным, будет также признавать за именем “Одиссей” некоторое значение, а не только один только смысл... Мысль остается той же, независимо от того, имеет ли имя “Одиссей” значение или нет» [26, с. 234] ... «В произведениях художественной литературы слова, разумеется, обладают только смыслом, но в науке и всюду, где выдвигается вопрос об истине, мы не довольствуемся смыслом, а стремимся к тому, чтобы связать с данным собственным именем, данным понятийным словом некоторое значение... Значение собственного имени есть предмет, обозначаемый или называемый этим именем» [26, с. 247], и «мы принуждены признать в качестве значения предложения его истинностное значение» [26, с. 235].

Аналитическая философия отказалась, по сути, от введенного Фреге различия между смыслом и значением, редуцировала смыслы к значениям. «Смыслом выражения является его верификация» [2, с. 45], то есть его значение¹⁸. Под этим предлогом бессмысленными объявляются суждения этики, едва ли не вся философия, феноменология и пр. [2, с. 12]. Но ведь чтобы ставить вопрос о значении предложения, оно уже должно иметь смысл; бессмысленное априори не имеет значения! Ж. Делез в «Логике смысла» подчеркивает: «Любая десигнация предполагает смысл, и мы сразу оказываемся внутри смысла, когда что-либо обозначаем» [9, с. 30]; «смысл подобен сфере, куда я уже помещен, чтобы осуществлять возможные обозначения и даже продумывать их условия. Смысл всегда предполагается, как только я начинаю говорить; без такого предположения я не мог бы начать речь» [9, с. 44].

Аналитическая философия записала себе в союзники Л. Витгенштейна. Но программный тезис Л. Витгенштейна гласит: «Мой «метод заключается в отказе от поисков истины, вместо которых мы задаемся вопросом о смысле» [5, с. 24]. Конечно, Л. Витгенштейн периода «Логико-философского трактата» дает повод к вайсмановской интерпретации смысла, но лишь тем, кто игнорирует заключительные тезисы трактата (тезисы 6.41, 6.421, 6.45) [4]¹⁹. Идеи позднего Витгенштейна не оставляют места для понимания смысла как верификации [37; 36]. «Значение слова – это его употребление в языке» [6, с. 99], «процесс употребления... я буду называть... «языковыми играми» [6, с. 83]. При этом «к логике относится все то, что описывает ту или иную языковую игру» 330 и [sic!] «что признается достаточным для проверки высказывания... принадлежит описанию языковой игры» [6, с. 333]. «Употребление» и «языковая игра» является «способом задания обозначаемого», то есть смыслом, по Г. Фреге. При этом «верификация», «истинное», «ложное», «указание на ...» и пр. сами являются элементами языковых игр, обретают смысл в контексте тех или иных языковых игр. При этом «нет истинных или ложных мнений о природных процессах, на которых основывается новое словоупотребление. Никакой факт не оправдывает его, и никакой не может его обосновать» [6, с. 452].

У Э. Гуссерля проблематика смысла находится в фокусе обсуждения уже «Логических исследованиях», и здесь в ряде случаев Э. Гуссерль прямо указывает, что логически возможное эквивалентно «осмысленному»²⁰. S. Chakraborty замечает: «Гуссерль провозглашает, что бессмысленный мир не может быть возможным» [37].

¹⁸ Повод к этому дал сам Г. Фреге: «В поэтических сказаниях и литературных произведениях встречаются мысли, которые не истинны и не ложны. С ними в логике не имеют дело. В логике действуют принцип: каждая мысль либо истинна, либо ложна» [26, с. 293]. «Мысль теряет для нас ценность, как только мы узнаем, что у какой-либо из ее частей отсутствует значение» [26, с. 234]. «Мы хотим, чтобы каждое собственное имя имело не только смысл, но и значение... поскольку для нас важно истинностное значение мысли» [26, с. 235].

¹⁹ Л. Витгенштейн пишет: «Смысл мира должен находиться вне мира. В мире все есть, как оно есть, и все происходит, как оно происходит; в нем нет ценности – а если бы она и была, то не имела бы ценности. Если есть некая ценность, действительно обладающая ценностью, она должна находиться вне всего происходящего и так-бытия. Ибо все происходящее и так-бытие случайны. То, что делает его неслучайным, не может находиться в мире, ибо иначе оно бы вновь стало случайным. Оно должно находиться вне мира. ...Этика трансцендентальна. [Этика и эстетика суть одно.] ...Созерцание мира с точки зрения вечности – это созерцание его как целого – ограниченного целого» (тезисы 6.41, 6.421, 6.45) [4].

²⁰ Логика – это то, что «дает смысл» [7, с. 145]; «упрек в противоречивости касается всего гипотетического утверждения, так как оно связывает осмысленную [«логически возможную»] предпосылку с противоречивым [«логически невозможным»] следствием» [7, с. 114] и др.

Таким образом, смысл делает возможной саму логику, находится в ее основании, и, соответственно, «организация мышления, действия... которая несет в себе осмысленность» (см. выше) является ее первой задачей.

Р. Карнап восстановил различие между смыслом и значением как различие между интенционалами и экстенционалами: «Пара понятий “экстенционал” и “интенционал” в некоторых отношениях подобна паре понятий Фреге» [11, с. 29]²¹. Не вдаваясь в детали, согласимся с Ю. С. Степановым, характеризующим понятие интенционала Р. Карнапа как «грубое» [21], мы бы сказали даже «топорное». Эта «грубость» проявляется в том, что интенционалы Р. Карнапа не позволяют различать между содержанием и смыслом предложений. С точки зрения Р. Карнапа, интенционал и экстенционал «ходят парой», но мы уже показали, что это не так для первичных интенционалов. Интенционал Карнапа определяют как содержание понятия (например, «вода есть H₂O»), указывающий на определенный класс объектов – экстенционал, образующий «объем» понятия; но дефиниции типа «вода есть H₂O» и «серная кислота есть H₂SO₄» ничего не сообщают нам о том, какой смысл имеют такие вещи, как вода и серная кислота в нашем (актуальном) мире и иных (контрфактических) мирах (скажем, для жизни на кремниевой основе H₂SO₄ могла бы иметь смысл, аналогичный тому, какой для нас имеет H₂O)²².

Заслугой Р. Карнапа является введение понятия интенционального изоморфизма²³, позволяющего говорить об интенциональных структурах и контекстах²⁴. Р. Карнап вводит его для анализа синонимии²⁵, но в приложении к первичным ин-

²¹ «Если два десигнатора эквивалентны, мы говорим также, что они имеют один и тот же экстенционал. Если они, кроме того, являются L-эквивалентными [логически эквивалентными], мы говорим, что они имеют также один и тот интенционал [11, с. 27]. «Мы отправляемся от семантических понятий истинности [фактической истинности] и L-истинности [логической истинности]. L-истинность «имеет место для предложения, если его истинность вытекает только из семантических правил безотносительно к [внеязыковым] фактам» [11, с. 27].

²² Значительно более гибким и интересным является понятие интенционала у Д. Льюиза [18]: «Интенционал предложения – это функция, переводящая индексы [см. ниже] в значения истинности», «функции от индексов к экстенционалам». Экстенционал высказывания зависит от множества факторов [обстоятельств], которые Д. Льюиз называет ординатами. Первая ордината – это «один из возможных миров», далее следуют «момент времени», «место», «лицо» и «множество лиц», «множество предметов, на которые возможно указание», «отрезок дискурса» и пр. «Такой набор релевантных факторов мы будем называть индексом, а всякую функцию, соотносящую индексы и соответствующие экстенционалы для предложения, имени или общего имени, будем называть интенционалом». При этом интенционалы могут быть неопределенными при любом индексе [например, «Пегас» в нашем реальном мире] или быть неопределенными при некоторых индексах [18, с. 277, 279, 280]. Интенционалы Д. Льюиза не «ходят парами» с экстенционалами – не всё, имеющее смысл, имеет и значение.

²³ «Если два предложения построены одинаковым образом из десигнаторов [или десигнаторных матриц], таких, что любые два соответствующие друг другу десигнатора L-эквивалентны, то мы говорим, что эти два предложения интенционально изоморфны или что они имеют одну и ту же интенциональную структуру. Понятие L-эквивалентности может употребляться и в более широком смысле для десигнаторов в различных языковых системах; и понятие интенционального изоморфизма может тогда быть подобным же образом расширено» [11, с. 102].

²⁴ «Выражение, входящее в предложение, мы называем взаимозаменяемым с другим выражением, если логическая валентность предложения остается неизменной, когда первое выражение заменяется вторым. Если, кроме того, интенционал предложения остается неизменным, то об этих двух выражениях говорится, что они L-взаимозаменяемы. Мы говорим, что предложение является экстенциональным относительно входящего в него выражения или что выражение входит в предложение в экстенциональном контексте, если выражение взаимозаменяемо в этом месте с любым другим выражением, эквивалентным ему. Мы говорим, что предложение интенционально относительно выражения или что выражение входит в предложение в интенциональном контексте, если контекст не экстенционален и выражение является L-взаимозаменяемым в этом месте с каждым другим выражением, L-эквивалентным ему» [11, с. 89].

²⁵ «Синонимичность... эксплицируется с помощью интенционального изоморфизма» [11, с. 113].

тенционалам (смыслам) понятию изоморфизма, трансформируемого в понятие интенционального морфизма (непрерывного отображения, не предполагающего синонимии), находятся более интересные приложения. Например, пронизывающие культуры цепочки бинарных оппозиций (типа сакральное/профанное → высокое/низкое → мужское/женское → сухое/влажное и т. д.) являются интенциональными морфизмами, то есть каждой бинарной оппозицией воспроизводится некий общий им смысл, в то время как «содержание» оппозиций является различным. Интенциональные морфизмы образуют «темные» интенциональные контексты и структуры. Примером является оппозиция *инь/ян*: китаец без труда отнесет буквально каждую вещь к *инь* или *ян*, в то время как для представителя любой другой культуры это является непосильной задачей.

Важным для истории происхождения понятия «первичный интенционал» является проводимое С. Крипке различие между «твердыми, жесткими» (*rigid designator*) и пластичными, нетвердыми десигнаторами [39]. «Твердым десигнатором» является, например, H₂O – в том отношении, что она указывает на один и тот же объект в любом из возможных миров. В отличие от этого «пицца», тем более «свобода», «благо», «правда» и т. п., даже «истина»²⁶ не являются твердыми десигнаторами.

С. Крипке предоставляет Д. Чалмерсу непосредственный довод для введения понятия «первичный интенционал». «Картина, полученная Крипке, усложнила ситуацию, показав, что референция в актуальном мире и референция в контрфактическом мире определяются совершенно разными механизмами. В известном отношении крипкеанская картина словно бы разбивает фрегеанскую картину на два отделенных друг от друга уровня. Эту крипкеанскую интуицию можно выразить, сказав, что на деле с понятием связано два интенционала. ... Существуют две совершенно разные схемы зависимости референта понятия от состояния мира. Во-первых, это зависимость, фиксирующая референцию в актуальном мире сообразно тому, каким является этот мир... Во-вторых, это зависимость, определяющая референцию в контрфактических мирах при условии фиксации референции в актуальном мире. Каждой из этих зависимостей соответствует свой интенционал. Я буду называть эти интенционалы соответственно первичным и вторичным» [29, с. 83–84].

В заключение скажем, что в настоящее время исследовано две формы обращения смыслов (первичных интенционалов): «нарративные субстанции» (Ф. Анкерсмит)²⁷ и «философские концепты» (Ж. Делез)²⁸.

²⁶ А. Тарский – автор общепринятой сегодня концепции истины – связывает свою концепцию с «интуициями, закрепленными в классической аристотелевской концепции истины» и настаивает на том, что она находится в согласии с обычным употреблением слова «истинный» (Тарский А. Семантическая концепция истины и основания семантики [Электронный ресурс]. – URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/T/tarskij-aljfred/semanticheskaya-koncepciya-istini-i-osnovaniya-semantiki>). Концепция эта, в конечном итоге, является уточнением и обоснованием тезиса, что «предложение истинно, если оно обозначает существующее положение дел». Но у Аристотеля присутствует и иное «эротетическое» представление об истине: истина – то, что имеет смысл ответа на вопрос. (П. Флоренский скажет: «Истина ответчива» [25, с. 48]). Чтобы притязать на истинность в значении «соответствия положению дел», предложение прежде всего должно иметь смысл ответа на вопрос. Мы думаем, что такое представление об истине согласуется с обычным употреблением слова «истина».

²⁷ Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея-Пресс, 2003. 360 с

²⁸ Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 288 с.

«Нейроэкзистенциализм»

Нейроэкзистенциализм – мировоззрение эпохи экспансии актантно-ризомных (объектных) онтологий, призванное примирить обеспокоенность людей вопроса-ми смысла жизни и существования человечества с «достижениями» нейронаук, согласно которым «люди – животные, ум – мозг, и ...нет никаких трансцендентных источников для значения и нравов. ...Нейроэкзистенциализм включает признание этого и признание беспокойства, которое это создает» [34, с. 10]²⁹. По сути, нейроэкзистенциалисты убеждены, что мыслить можно только в формах вторичных интенционалов, все же прочее вздор [gadotage] – «нет никакого призрака в машине» [34, с. 8]. «Многообещающее средство» для устранения экзистенциального беспокойства они усматривают в эвдемонизме, подчеркивая, впрочем, что греческое «*eudaimonia*» лучше переводить как процветание, а не как счастье» (очевидно, что счастье – то, что имеет смысл «счастье»; используя же термин «процветание», нейроэкзистенциалисты надеются обойтись без первичного интенционала).

На память приходит хасидский мудрец (цадик), ответивший «креативным юнцам», объясняющим ему, почему они не верят в Бога: «Я тоже не верю в того Бога, в которого не верите вы». Чтобы объявить поиски смысла «вздором», нужно было превратить этот смысл в какой-нибудь вздор типа «процветания».

Рассмотрим некоторые аргументы нейронаук, к которым отсылают нейроэкзистенциалисты, на примере известной работы К. Фрита [27].

Во-первых, К. Фрит указывает на многочисленные факты (в частности эксперименты Б. Либета), свидетельствующие, что «мы думаем, что делаем выбор, в то время как на деле наш мозг этот выбор уже сделал» [27, с. 109]; «главное открытие... состояло в том, что ...мозговая активность указывала на то, что испытуемый собирается поднять палец за 300 миллисекунд до того, как испытуемый сообщал, что собирается поднять палец. Из этого открытия следует вывод, что, измеряя активность вашего мозга, я могу узнать, что у вас возникнет желание поднять палец раньше, чем об этом узнаете вы сами». «Следовательно, – заключает Фрит, – ощущение, что в этот момент [осознания] мы делаем выбор, не более чем иллюзия» [27, с. 109]. С нашей точки зрения самым интересным в подобного рода фактах является вопрос, что происходит в те 300 миллисекунд, когда решение было уже сгенерировано мозгом, но не было осознано и исполнено? Почему (зачем) возникает эта задержка на 300 миллисекунд, что происходит в это время? Еще И. М. Сеченов предположил, что мысль – это задержанный рефлекс. А что, если сгенерированное мозгом решение задерживается не на миллисекунды, а на дни, месяцы, годы, что мы нередко наблюдаем, когда действия имеют не элементарный характер, когда решится надо не на «палец поднять», а, например, на развод?

Во-вторых, люди – существа, реагирующие на смысл³⁰. Люди никогда не имеют дела с очищенной от смысла «объективностью» (см. выше), даже «стимулы» являются таковыми потому, что имеют какой-либо смысл, например угрозы, поощрения и т. п. В экспериментах Либета смысл был задан установкой «поднимать палец, когда у вас возникнет желание, решение» (испытуемый, чтобы действовать, должен был воспринимать установку как осмысленное предложение). Интересен вопрос:

²⁹ «Мы – большие животные с мозгами, которые выполняют каждое действие автоматически и вне нашей способности описать, как это происходит» [34, с. 18].

³⁰ Читателям, желающим подробно разобраться в этом, рекомендуем книги: McDowell J. *Mind and World*. Cambridge, Harvard University Press, 1994. 191 p.; Бэксхёрст Д. *Формирование разума*. М.: Канон+: Реабилитация, 2014. 368 с.

«Каким образом мозг оказывается “акцептором смысла”, если релевантное смыслу решение принимается мозгом, как именно смысл присутствует в нейрофизиологическом процессе?»

В-третьих, Фрит убедительно показывает, что нейрофизиологическая деятельность мозга является источником множества иллюзий, что, вообще говоря, свидетельствует о его несовершенстве. «Для меня самое поразительное в этих иллюзиях, – пишет Фрит, – то, что мой мозг продолжает поставлять мне ложные сведения даже тогда, когда я знаю, что эти сведения ложны» [27, с. 84]. Для нас же интересным вопросом является следующий: «Как человек, сознание которого производно от работы мозга, может знать об иллюзиях, создаваемых мозгом, адаптироваться к ним и избавляться от них?»

Четвертый вопрос адресуем к следующему пассажиру К. Фрита: «Одно из важных следствий нашего чувства свободной деятельности состоит в том, что мы видим в других людях таких же свободных деятелей, как мы сами. И мы считаем, что свободные деятели ответственны за свои поступки... Между нашим восприятием себя как свободных деятелей и нашей готовностью вести себя альтруистично, радуясь, когда мы сами поступаем честно, и огорчаясь, когда другие поступают нечестно, есть глубокая связь. Для возникновения этих чувств принципиально, чтобы мы воспринимали себя и других как свободных деятелей. Мы уверены, что мы все способны к осознанному выбору. На этом и держится наша готовность сотрудничать с другими. Эта последняя иллюзия, создаваемая нашим мозгом» [27, с. 289–290]. Вопрос, если иллюзия функциональна, если она влияет на поведение, способна быть причиной, в каком смысле она является иллюзией?

Иллюзии тоже существуют, они не витают за кругом, очерчивающим бытие, и тем, кто объявляет сознание иллюзией, следовало бы прежде разобраться с этим «бытием иллюзией», с тем, в каком смысле можно непротиворечиво (осмысленно) говорить об иллюзиях и иллюзорности сознания.

Заключение

В книге «Америка» Ж. Бодрийяр пишет: «В этом путешествии передо мной встает лишь один вопрос: насколько далеко можно зайти в истреблении смысла, до какого предела можно двигаться..., не рискуя... лопнуть, как мыльный пузырь»? Возможно, это главный вопрос современности – эпохи экспансии объектных (актантно-ризомных) онтологий и релевантных им логик, обращающих смысл в вздор (radotage). И в этом контексте едва ли не основной задачей практической психологии становится развитие у людей психологической чувствительности к вздору.

Список литературы

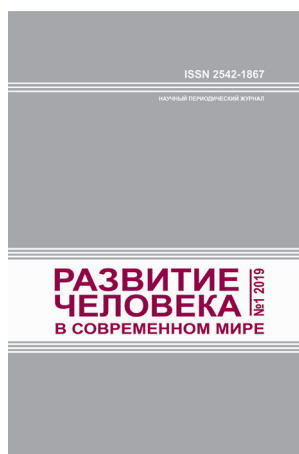
1. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея-Пресс, 2003. 360 с.
2. Вайсман Ф. Людвиг Витгенштейн и Венский кружок // Аналитическая философия: Становление и развитие [антология]. М.: Дом интеллектуальной книги: Прогресс-Традиция, 1998. 528 с.
3. Вильянуэва Энрике. Метафизическая свобода и рациональная философия [Электронный ресурс] // Epistemology & Philosophy of Science. 2010. Т. XXV, № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafizicheskaya-svoboda-i-ratsionalnaya-filosofiya> (дата обращения: 17.08.2019).
4. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат (6.41, 6.421, 6.45) [Электронный ресурс]. URL: <http://w2.ict.nsc.ru/jspui/bitstream/ICT/951/3/vit.pdf> (дата обращения: 17.08.2019).

5. *Витгенштейн Л.* Культура и ценность. О достоверности. М.: АСТ: Астрель, 2010. 250 с.
6. *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. I. М.: Гнозио, 1994. 612 с.
7. *Гуссерль Э.* Логические исследования. Т. I: Прологомены к чистой логике / пер. с нем. Э. А. Бернштейн; под ред. С. Л. Франка; нов. ред. Р. А. Громова. М.: Академ. проект, 2011. 253 с.
8. *Делёз Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 288 с.
9. *Делёз Ж.* Логика смысла. М.: Академ. проект, 2011. 472 с.
10. *Деррида Ж.* Позиции. М.: Академ. проект, 2007. 160 с.
11. *Карнап Р.* Значение и необходимость. Исследование по семантике и модальной логике. М.: Изд-во иностр. л-ры, 1959. 382 с.
12. *Карнап Р.* Преодоление метафизики логическим анализом языка», где он пишет о «бессмысленности всей метафизики» // Аналитическая философия: становление и развитие [антология]. М.: Дом интеллектуальной книги: Прогресс-Традиция, 1998. 528 с.
13. *Каллон М.* Акторно-сетевая теория [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/data/2014/10/07/1100063024/Каллон%20М.%20Акторно-сетевая%20теория.pdf> (дата обращения: 17.08.2019).
14. *Латур Б.* Нового Времени не было. Эссе по симметричной антропологии. СПб.: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2006. 240 с
15. *Латур Б.* Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014. 384 с
16. *Лосев А. Ф.* История античной эстетики. Ранний эллинизм. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000. 960 с.
17. *Лосев А. Ф.* Миф – Число – Сущность. М.: Мысль, 1994. 919 с.
18. *Льюис Д.* Общая семантика // Семиотика: Антология. М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 702 с.
19. *Рикёр П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: КАНОН-пресс-Ц: Кучково поле, 2002. 624 с.
20. *Слотердаjk П.* Сферы. Микросферология. СПб.: Наука, 2005. Т. I. Пузыри. 651 с.
21. *Степанов Ю. С.* В трехмерном пространстве языка [Электронный ресурс]. URL: <https://sci.house/issledovaniya-filosofskie-sovremennyye-scibook/trehmernom-prostranstve-yazyka.html> (дата обращения: 17.08.2019).
22. *Сол Джон Ролстон.* Ублюдки Вольтера. Диктатура разума на Западе. М.: АСТ: Астрель, 2007. 895 с.
23. *Тарский А.* Семантическая концепция истины и основания семантики [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/T/tarskij-aljfred/semanticheskaya-koncepciya-istini-i-osnovaniya-semantiki> (дата обращения: 17.08.2019).
24. *Умберто Эко.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб.: Симпозиум, 2005. 502 с.
25. *Флоренский П. А.* Столп и утверждение истины. Т. 1, ч. 1. М.: Правда, 1990. 490 с.
26. *Фреге Г.* Логика и логическая семантика: сборник трудов. М.: Аспект Пресс, 2000. 512 с.
27. *Фритт К.* Мозг и душа: как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. М.: Астрель: Corpus, 2010. 335 с.
28. *Фуко М.* История безумия [Электронный ресурс]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_bez/index.php (дата обращения: 17.08.2019).
29. *Чалмерс Д.* Сознательный ум: В поисках фундаментальной теории. М: УРСС: ЛИБРОКОМ», 2013. 512 с.

30. Щедровицкий Г. П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки // Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 7. М.: Путь. 2004. С. 161.
31. Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК. 2005. 800 с.
32. Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность: в 3 кн. М.: Вост. л-ра, 2005. Кн. I. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971 г. 463 с.
33. Щедровицкий Г. П. На досках. Публичные лекции по философии Г. П. Щедровицкого. М.: Изд-во Шк. культ. полит., 2004. 196 с.
34. Gregg D. Caruso and Owen Flanagan [eds.]. Neuroexistentialism: Meaning, Morals, and Purpose in the Age of Neuroscience, Oxford University Press, 2018, 368 p.
35. Lewis D. On the Plurality of Worlds. Oxford: Basil Blackwell, 1986. 276 p.
36. Moises Estrada, Div M. Philosophy theology and _language Ludwig Wittgenstein and Fernando L. Canale [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/37643744/Philosophy_theology_and_language_Ludwig_Wittgenstein_and_Fernando_L_ (дата обращения: 17.08.2019).
37. Chakraborty Sanjit. Wittgenstein and Husserl: Context Meaning Theory [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/36891045/Wittgenstein_and_Husserl_Context_Meaning_Theory (дата обращения: 17.08.2019).
38. Canale, Kuusela Oskari. From Metaphysics and Philosophical Theses to Grammar: Wittgenstein's Turn [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/227336/Wittgensteins_Turn (дата обращения: 17.08.2019).
39. Kripke A. Saul. Naming and Necessity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 2 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публи-

кующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке, в алфавитном порядке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакцион-

ной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru

