

Российский государственный гуманитарный университет  
Russian State University for the Humanities



R G G U B U L L E T I N

№ 7/09

Scientific monthly

Psychology Series

Moscow 2009

# ВЕСТНИК РГГУ

№ 7/09

Ежемесячный научный журнал

Серия «Психология»

Москва 2009

УДК 309  
ББК 66.0я43  
П 50

Главный редактор  
Е.И. Пивовар

Заместитель главного редактора  
Д.П. Бак

Ответственный секретарь  
Б.Г. Власов

Главный художник  
В.В. Сурков

Редакционная коллегия:

М.К. Акимова  
А.Г. Жилев  
Г.Г. Кравцов  
Е.Е. Кравцова  
В.Т. Кудрявцев – ответственный редактор  
Т.М. Марютина  
А.М. Прихожан  
В.К. Шабельников

ISSN 1998-6769

© Российский государственный  
гуманитарный университет, 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Проблемы теоретической психологии</b>	
<hr/>	
<i>Г.Г. Кравцов</i>	
Культурно-исторический подход в психологии: категория развития . . . .	11
<i>Г.В. Лобастов</i>	
Теоретическая психология как педагогическая способность . . . . .	31
<b>Феномены личности</b>	
<hr/>	
<i>Ю.Е. Кравченко</i>	
Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения . . . . .	48
<i>К.В. Иванова</i>	
Изучение Я-концепции у женщин, недовольных своим телом, в аспекте возможной психологической помощи . . . . .	70
<i>А.А. Максимов</i>	
Особенности развития личности людей с компьютерно-игровой зависимостью . . . . .	85
<b>Человек в перспективе развития</b>	
<hr/>	
<i>С.М. Чурбанова., Н.А. Корягина</i>	
Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения младших школьников (экспериментальное исследование) . . .	97
<i>А.Н. Веракса</i>	
Особенности символической репрезентации ситуации неопределенности младшими школьниками . . . . .	120
<i>Т.И. Алиева</i>	
Ребенок в детском саду: реконструкция субкультурных смыслов поведения (взгляд из подросткового возраста) . . . . .	132
<i>Е.Л. Бережковская, О.В. Лачина</i>	
Становление отношения к другу в школьном возрасте . . . . .	140

<i>М.Е. Богоявленская</i>	
На путях развития одаренности: соотношение становления субъекта учебно-познавательной деятельности и творческого потенциала в подростковом возрасте .....	161
<i>Е.А. Казак</i>	
Роль воображения в развитии личности подростков .....	177
<i>О.Г. Кравцов</i>	
Роль толерантности в личностном развитии ребенка .....	189
<i>Э.В. Курошина</i>	
Влияние заимствованных слов на сознание подростков .....	200
<i>И.В. Песков</i>	
Система ведущих поликультурных компетенций учащихся старших классов .....	206

**Психологическая поддержка личности  
в профессии и профессиональном образовании**

---

<i>Е.Е. Кравцова</i>	
Роль и функции военного психолога .....	212
<i>Е.С. Малашкина</i>	
Педагогическая миссия как предмет изучения в культурно-исторической психологии .....	216
<i>Л.Ф. Мирзаянова</i>	
Проектирование кризиса профессионального развития студентов средствами совместной учебной деятельности в дидактическом театре .....	226

**Дети в группе риска**

---

<i>В.Г. Пичугин</i>	
Детская беспризорность и безнадзорность: соотношение понятий .....	238

**Атипичное развитие ребенка:  
возможности специального образования**

---

<i>К.А. Родина</i>	
Социализация qua культурогенез атипичного развития: к теории и практике интегрированного подхода в дошкольном образовании на современном этапе в РФ .....	242

<i>Г.А. Мишина</i> Изучение формирования речи в дословесный период (в условиях нормального и нарушенного развития) .....	259
--	-----

---

**Психологическая публицистика**

---

<i>В.Т. Кудрявцев</i> Сексуальность – это человеческое в человеке .....	270
--	-----

---

**Психологические know how**

---

<i>И.В. Шабельников</i> Принцип круговой оценки и метод матричного анализа личностных характеристик субъектов в группе неформального общения .....	283
---	-----

<i>Г.Н. Петрусенко, Е.В. Карлова-Ильина</i> «Психологическое рисование» как средство развития «образа Я» .....	307
---	-----

Abstracts .....	323
-----------------	-----

Сведения об авторах .....	333
---------------------------	-----

## CONTENTS

### **Problems of theoretical psychology**

---

- G.G. Kravtsov*  
Cultural-historical approach in psychology: Category of development ..... 11
- G.V. Lobastov*  
Theoretical psychology as pedagogical ability ..... 31

### **Phenomena of personality**

---

- Y.E. Kravchenko*  
Peculiar features of the idea of the situation connected with specific character of the emotional attitude ..... 48
- K.V. Ivanova*  
The study of self-concept of those women who dislike their bodies in the aspect of psychological assistance ..... 70
- A.A. Maksimov*  
Peculiarities of personal development of the people suffering from excessive computer game playing ..... 85

### **Man in the prospective of development**

---

- S.M. Churbanova, N.A. Koryagina*  
Creative development as psychological premise of successful education of junior school-kids' education (experimental research) ..... 97
- A.N. Veraksa*  
Peculiar features of symbolic representation of situation of uncertainty by junior schoolchildren ..... 120
- T.I. Alieva*  
A child in a nursery school: Reconstruction of subcultural meanings of behaviour (teenager's view) ..... 132
- E.L. Berezhkovskaya, O.V. Lachina*  
Development of the attitude to a friend at school age ..... 140



<i>M.E. Bogoyavlenskaya</i>	
Developing talents: correlation between the development of a subject of educational activity and creative potential of a teenager .....	161
<i>E.A. Kazak</i>	
The role of imagination in the development of teenager's personality .....	177
<i>O.G. Kravtsov</i>	
The role of tolerance in a child's personality development .....	189
<i>Z.V. Kuroshina</i>	
Influence of borrowed words on the consciousness of teenagers .....	200
<i>I.V. Peskov</i>	
System of leading polycultural competencies of senior school students .....	206

---

**Psychological support of personality while at work  
and professional education**

---

<i>E.E. Kravtsova</i>	
The role and functions of a military psychologist .....	212
<i>E.S. Malashkina</i>	
Pedagogical mission as the subject of study in the cultural-historical psychology .....	216
<i>L.F. Mirsayanova</i>	
Designing the crisis of students' professional activity by means of joint learning activity in didactic theatre .....	226

---

**Children in risk group**

---

<i>V.G. Pichugin</i>	
Child homelessness and neglect: correlation of concepts .....	238

---

**Atypical development of a child:  
possibilities of special education**

---

<i>K.A. Rodina</i>	
Socialization qua culturogenesis of atypical development (concerning the theory and practice of integrated approach to school education in modern Russia) .....	242

<i>G.A. Mishina</i> Study of speech formation in the pre-verbal period .....	259
---	-----

---

**Psychological essays**

---

<i>V.T. Kudryavtsev</i> Sexualism as intrinsic feature of a human-being .....	270
--	-----

---

**Psychological know-how**

---

<i>I.V. Shabelnikov</i> The principle of circular appreciation and method of matrix analysis of subject's personal characteristic features in informal groups .....	283
---	-----

<i>G.N. Petrusenko, E.V. Karlova-Iljina</i> "Psychological painting" as the means of self-image development .....	307
--	-----

Abstracts .....	323
-----------------	-----

Information about the authors .....	333
-------------------------------------	-----

### КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ: КАТЕГОРИЯ РАЗВИТИЯ

С позиции культурно-исторического подхода Л.С. Выготского раскрывается содержание категории развития в психологии. Воссоздается философско-мировоззренческий контекст, в котором эта категория вводилась в психологию. Показывается, что развитие для психолога выступает прежде всего как способ существования личности. Только в развитии человек осуществляет атрибутивную ему свободу. Это положение иллюстрируется на материале конкретных психологических исследований.

*Ключевые слова:* развитие, культурно-исторический подход, личность, свобода, произвольность.

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского категория развития является центральной. Следует заметить, что это сравнительно молодая категория, появившаяся только в немецкой классической философии. Наиболее полно она была проработана Г.В.Ф. Гегелем. Диалектику Гегеля справедливо называют философской теорией развития. В старой философии не было этого понятия, а Древний мир вообще не знал самой идеи развития. Она была привнесена христианством. Заповедь «Будьте совершенны, как Отец ваш Небесный» содержит в себе вместе с признанием несовершенства человека как он есть возможность и необходимость устремления в направлении совершенствования. Это и есть самое главное в идее развития, что нередко упускается из виду современными мыслителями. А древние философы в принципе не могли иметь дело с этим понятием в силу характерных для того времени мировоззренческих установок. Мировоззрение древних людей было целостным и органичным в его мифологической осмысленности. Мир, в котором они жили, был живым и эластичным, но одновременно статичным и неизменным в своей сути.

Движение изменения было линейным и циклическим одновременно. Наряду с тем, что «нельзя войти в одну реку дважды» и «все течет, все изменяется», утверждалось, что «ничто не ново под луной» и «все возвращается на круги свои». Мир таков как он есть, и ничего принципиально нового появиться не может. Черда смерти и рождений в жизненном потоке говорит о том, что все повторяется. Богини мойры плетут свою пряжу и перед уготованной ими судьбой бессильны и смертные, и бессмертные.

Прорыв в этом замкнутом мироосмыслении был сделан христианством. Человек несовершенен, греховен, смертен, но он может измениться, а равняться он должен на совершенство самого Создателя мира и человека. Осознание того, что должно быть преодолено, и устремленность к совершенствованию – вот движущая сила процесса развития. У древних мыслителей человек был частью природы и его природная сущность оставалась неизменной. Христианство вырывает человека из власти природных сил. Однако устремление к совершенствованию предполагает личное усилие. Как известно, «царство небесное силой берется». Эти усилия и поиски являются существенным моментом движения развития.

Развитие справедливо понимается как высшая форма движения. Однако понятийно отобразить не удастся даже элементарное физическое движение. Апории Зенона до сих пор не имеют решения. Не получается непротиворечиво отобразить в понятиях изменение местоположения тела в пространстве. Поэтому Гегель сделал противоречие исходной точкой диалектического размышления. Кроме того, он взял высшую и самую сложную форму движения – развитие в качестве предмета философского осмысления, предположив, что если мы поймем высшее, то понимание элементарного приложится.

Гегель сознавал, что развитие – это свободное, а значит, самодетерминированное движение. Внешне обусловленное движение принудительно и развитием не является. Классическая наука подчиняется законам формальной логики, в том числе закону исключенного третьего, не допускающему противоречий. Гегелю пришлось выйти за рамки формальной логики. К самообусловленному движению способна только замкнутая на себя система, имеющая в себе «входы» и «выходы», как отмечал В.В. Давыдов<sup>1</sup>, именованная Гегелем тотальностью. Этому требованию не отвечают ни Субъективный дух, ни Объективный дух. Ни индивид, ни культура не самодостаточны. Индивид в гегелевской системе конечен, ограничен, ему свойственна предвзятость, а потому субъективность у Гегеля характеризуется как дурная субъективность. Объективный дух, включающий в себя культуру, сам по себе не способен

ни к движению, ни тем более к самодвижению, поскольку в предметной воплощенности застывает в неподвижности и нуждается в том, чтобы быть расплавленным в горниле субъективности. Отсюда следует нужда в Абсолютном духе – той тотальности, которая имеет не обусловленное, а истинное самобытие. Развитие у Гегеля предстает как самопознание Абсолютного духа. Все остальное только моменты этого движения.

Философская система Гегеля получила содержательное наполнение в психологических теориях. Нередко авторы психологических теорий не отдают себе отчета в том, что осуществляют в своей работе определенную философскую систему взглядов. Тем не менее логика исторического становления психологической науки такова, что вначале появляются философская идея и соответствующая система взглядов, а затем разрабатывается психологическая теория. Теоретические основы психологии в значительной мере лежат в философии.

Гегелевский подход к проблеме личности можно усмотреть в работах Э.В. Ильенкова<sup>2</sup>. Его оценка роли индивидуальности человека воспроизводит гегелевское отношение к субъективности.

Субъективный дух не более чем момент и средство самодвижения Абсолютного духа. Индивидуальность человека – это только случайное своеобразие черт, сложившихся в неповторимый узор.

Действительным стержнем личности, по Ильенкову, служит способность к творчеству, являющемуся общественно значимым.

На этой же логико-философской основе объективного идеализма построена психологическая теория П.Я. Гальперина, хотя неясно, насколько автор осознавал себя гегельянцем. А вот В.В. Давыдов был сознательным и последовательным приверженцем гегелевской философии. В статье «Соотношение понятий “формирование” и “развитие” в психике»<sup>3</sup> он делает вывод, что понятие развития к индивиду неприменимо. Индивид только присваивает в процессе обучения и воспитания то, что существует объективно, интериоризирует общественный опыт, фиксированное в культуре нормативное содержание. Это логика гегелевской философской системы, согласно которой индивид не является тотальностью, способной к движению саморазвития<sup>4</sup>.

Ключевой вопрос теории развития – это вопрос об объекте саморазвития. К. Маркс отмечал, что после разряженной атмосферы гегелевских абстракций философия Л. Фейербаха показалась глотком свежего воздуха. Материалист Фейербах вернул человеческому индивиду статус источника развития. Все, что есть в культуре, все, что создано в истории человечества, все это почерпнуто из глубин субъективности. Беда только в том, что индивид

понимался Фейербахом абстрактно, взятый сам по себе, то есть изолированно, а значит, натуралистически. У Маркса есть призыв к преодолению натурализма в понимании сущности человека, согласно которому давно пора перестать противопоставлять абстрактно понятое общество и индивида. Индивид есть непосредственно общественное существо. Казалось бы, это очень простая формула, но, как показывает история и современное состояние психологии, взять ее на вооружение очень непросто. А ведь только на этом пути можно избежать тупиков натурализма, биологизаторства, социологизаторства, эклектики теорий конвергенции двух факторов и различного вида редукционизма в психологии.

За этой формулой стоит очень многое. Во-первых, она означает, что между личностью и обществом нет и не может быть противоречий и конфликтов уже потому, что по своей сути это одно и то же. Понятия «индивид» и «род», «человек» и «человечество», «личность» и «общество» эквивалентны и даже тождественны в их сущностном ядре. Во-вторых, понятия общества и социума качественно различны. Социум – это совокупность индивидов, то есть это и есть абстрактно понятое общество. Сколь велико ни было бы такое социальное объединение, то есть сообщество индивидов, оно конечно, тогда как понятие общества подразумевает весь род человеческий. Поэтому личность не эквивалентна ни трудовому коллективу, ни партии, ни даже народу. Между личностью и социумом как раз могут возникать противоречия и конфликты. В-третьих, понятие общественного сознания нуждается в уточнении в том плане, что оно характеризует индивидуальное сознание. У абстрактно понятого общества нет мозга, а значит, нет никакого *над*индивидуального общественного сознания. Правда, индивид может быть носителем той или иной формы общественного сознания, а может и не быть.

С этих позиций следуют значимые для психологической науки выводы. Так, широко употребляемое в психологии понятие социализации выглядит как сомнительный термин. За ним стоит характерное для теорий конвергенции представление об окультуривании в онтогенезе природного индивида. Такое представление согласуется с концепцией Л.С. Выготского, утверждавшего, что новорожденный является максимально социальным существом. Это положение Выготского нельзя уяснить с позиций натурализма, однако оно является единственно верным решением в свете определения человека как непосредственно общественного и потенциально универсального существа. Универсальность человека Маркс связывал с его самоустремленностью. Это означает, что именно индивид является той тотальностью, которая способна к развитию как саморазвитию, однако индивид при этом не должен

пониматься натуралистически. Развивается не ребенок, взятый сам по себе, т. е. изолированно, и не абстрактно понятое общество, не культура, которая, по словам П.А. Флоренского, тоже не самодостаточна. Точно так же не удастся смоделировать процесс развития в диалектическом движении понятий как драму взаимосвязей между Субъективным, Объективным и Абсолютным духом, разыгрывающуюся в истории. Тотальностью, способной к развитию как саморазвитию, является именно индивид, конкретный человек, но рассматриваемый не как природный индивид, не как изолированная особь, а как непосредственно общественный человек, то есть как личность. Развивается не абстрактно понимаемый ребенок, диадо-монада «ребенок–взрослый», «ребенок–мать». Ребенок развивается в месте и в той мере, в которой развивается близкий ему взрослый.

В свете сказанного получают самоочевидное решение многие кажущиеся неразрешимыми проблемы психологии. Так, вопрос о точке рождения личности на оси времени онтогенеза снимается с повестки дня как не имеющий большого смысла. С самого рождения человек является личностью уже потому, что он способен к развитию. Признание младенца и даже новорожденного личностью выглядит нелепостью с позиций здравого смысла. Однако научный взгляд на действительность тем и отличается, что он не опирается на здравый смысл, а нередко идет вразрез с его свидетельствами. Можно сказать, что если с самого начала не видеть в ребенке личность, то эта самая личность ниоткуда потом и не появится. Конечно, личность младенца качественно отлична от личности взрослого. До поры до времени личность младенца растворена в личности взрослого и существует внутри глубоко интимной, личностной общности того и другого. Процесс развития личности ребенка в том случае описывается не в терминах специализации, а раскрывается в понятиях индивидуализации и смены форм общения.

С этих позиций нет никакой тайны и в феноменах, связанных с депривацией общения. Известно, что дети полноценно не развиваются, если нет общения соответствующего качества. При этом отставание и даже глубокое недоразвитие наблюдается не только в психической, но и физической сфере. Крайне выраженные степени депривации общения, например получившие название госпитализма, сопровождаются тем, что дети до трех лет не держат голову, а смертность среди них во много раз превосходит среднестатистическую для этого возраста. Следует заметить, что работники домов ребенка и других подобных учреждений знают о депривации общения и ее проявлениях, усиленно занимаются с детьми, уделяют им повышенное внимание. Только можно сказать, «а воз и ныне там».

Педагоги именно занимаются с детьми, а не живут с ними совместной, общей жизнью. Они находятся на работе, а не в своей семье, поэтому у них актуализируется профессиональная педагогическая позиция, а не безоговорочное и абсолютное принятие ребенка таким, каков он есть, отличающее настоящую семью. А это как раз те «витамины» общения, которых недостает детям, растущим без семейного тепла, без того «зонтика» абсолютного принятия, который обеспечивает малышу чувство защищенности и эмоционального благополучия. Однако и у детей, растущих в семье, могут наблюдаться явления депривации. Сейчас все больше говорят о депривации в широкой социальной среде. У ребенка могут быть и оба родителя, и бабушки с дедушками, и материальный достаток, и образование у взрослых, а сопряженное с депривацией недоразвитие тем не менее имеет место. Причина – не то качество общения, которое установилось в семье ребенка.

Итак, единицей, способной к движению саморазвития, является человек как личность. В то же время развитие – это способ существования личности. Развитие и личность это две стороны одной медали. Только в развитии человек осуществляет дарованную ему свободу, составляющую сущностный стержень его личности. Развитие имеет свои законы, но это внутренне обусловленное, следовательно, свободное движение. Философское понятие свободы должно получить осмысление и конкретизацию в психологии личности. Первым шагом на этом пути будет принятие определенной трактовки понятия «свобода». Философская глубина и сложность этого понятия могут увести в метафизические дебри. Тем не менее вполне обоснованно можно утверждать, что определение свободы как возможности делать, что хочется, будет ошибочным. Это не свобода, а произвол. Здесь сразу же возникает вопрос, насколько свободен человек в своих хотениях? В этом плане гораздо интереснее будет определение свободы как возможности не делать того, чего делать не хочется, однако такое негативное определение тоже не может быть отправной точкой анализа. Трудности определения этого понятия сопряжены с тем, что свобода не дана нам как нечто наличное, как то, что у нас есть, как, например, руки, ноги и голова. Свобода задана человеку как возможность. К ней приходится стремиться, совершать усилия, за нее надо бороться, отстаивать. Если человек прекращает это движение, то он теряет свободу и самого себя как личность. В самом общем виде свободным может считаться действие, согласное с внутренней сущностью действующего человека и с сущностью внешнего мира. У Ф. Шеллинга «...свободно лишь то, что действует в соответствии с законами своей собственной сущности»<sup>5</sup>. Это абстрактное определение, тем не менее оно



предполагает, с одной стороны, вектор направленности сознания на себя, то есть рефлексия и самоконтроль, а с другой – вектор направленности сознания вовне, на объективную оценку действительного положения дел. Субъект свободного действия является источником движения и осознает себя таковым и одновременно действует разумно, с учетом всех объективных и существенных обстоятельств. Эти свойства свободного действия являются характеристиками волевого акта. Воля может быть определена как осмысленная инициатива. Воля является инструментом свободного действия. Следует заметить, что привычное словосочетание «свободная воля» на самом деле тавтологично, так как несвободной воли просто не бывает. В то же время, осуществляя себя как «свободную индивидуальность» (К. Маркс), человек обязательно пользуется волевыми функциями психики. Развитие волевой сферы оказывается магистральной линией становления личности. С этих позиций понятия «свобода», «личность», «воля» и «развитие» оказываются взаимообусловленными и тесно связанными между собой.

Как уже отмечалось, у древних людей не было ни личностного самосознания, ни идеи развития. Тем не менее нельзя утверждать, что в Древнем мире не было личностей и не было развития. Это противоречие А.Ф. Лосев снимает путем различения понятий субстанциональной и атрибутивной личности<sup>6</sup>.

Древний человек был атрибутивной, но не субстанциональной личностью. Он обладал свойствами и признаками, отличающими личность, но это были внешние характеристики личностного бытия. Внутреннего, субстанционального, ядра личности у людей того времени не могло быть. Согласно Лосеву, рабовладение в Древней Греции делало невозможным существование субстанциональной личности. Можно сказать: как человек относится к другому человеку, таков он и сам. Рабовладелец, являющийся формально свободным и материально независимым человеком, в действительности ничуть не лучше раба, поскольку в другом человеке видит «говорящее орудие», а не свободную индивидуальность. Мое отношение к другому – это однозначная характеристика меня самого.

Есть и ряд других моментов и обстоятельств жизни древних людей, на которые указывают исследования античности, делающих невозможным личностное бытие в его субстанциональном качестве. Древний человек не был озабочен тем, что сейчас принято называть внутренней жизнью. У жителей древнегреческих городов-полисов ценились в первую очередь гражданские доблести. Существенно значимым было то, что характеризует человека как гражданина, – свободный он или раб, материально состоятельный или

бедняк, какие силы и средства он сможет предоставить для обороны города от врагов, можно ли положиться на его слово, насколько достойно он справится с обязанностями выборной должности, если будет избран, и т. п. Это не значит, что люди того времени не знали душевных страданий и внутренней борьбы. Так, если человека начинали посещать злобные богини возмездия эринии, то он становился несчастнейшим из смертных. Однако свойственных современному человеку интеллигентских самокопаний люди того времени не знали. Это было им неинтересно, и они просто не поняли бы человека, живущего напряженной личностной рефлексией. Исключением, подтверждающим правило, является фигура Сократа. По его собственным словам, засвидетельствованным Платоном, он отличался от других людей тем, что у него был свой личный *Даймон*. Сократ прислушивался к этому внутреннему голосу (и никогда не пожалел об этом), который не говорил ему, что именно надо делать, но предупреждал от неправильных действий. Тем самым Сократ жил не по своим природным влечениям и склонностям, а по голосу совести и вопреки собственным природным предрасположенностям. Он был субстанциональной личностью, и хотя реально он жил в древние времена, но психологически принадлежал к другой исторической эпохе, на тысячелетия опередив своих современников.

Следует заметить, что деление на атрибутивную и субстанциональную личности может быть распространено и на онтогенез. Такое различие позволяет снять проблему точки рождения личности во времени онтогенеза. С этих позиций всякий человек, даже новорожденный, является личностью, поскольку он человек и способен к развитию. В то же время субстанциональной личностью может стать только взрослый человек, если он обрел внутреннюю свободу и «стоит на собственных ногах» (К. Маркс), то есть обязан своим личностным существованием самому себе. Широко употребляемые словосочетания «психическое развитие», «физическое развитие» и т. п. фиксируют только моменты, или стороны, действительного процесса личностного развития, в который они включены. Все эти виды прогрессивных изменений являются обусловленными аспектами тотального движения личностного становления, связанного с развитием волевой сферы.

Здесь возникает вопрос: а можно ли говорить о воле у младенца или у дошкольника? Действительно, в явном виде воли нет не только в ранних возрастах, но и на всем протяжении детского онтогенеза. Воля в явном виде как особая функция психики появляется тогда, когда появляется субъект волевого действия. Это означает, что человек становится способным произвольно пользоваться своей волей, когда ему это необходимо. С этой точки зрения

воля является достоянием далеко не всех взрослых людей. Несформированность субъекта волевого действия в этом случае может компенсироваться другими психическими функциями, имеющими волевою природу, например развитым воображением.

Итак, воли как таковой у детей нет. В то же время без участия воли невозможно ни развитие, ни становление личности. Это противоречие устраняется тем, что в детских возрастах воля проявляется в особых, превращенных формах, не как «чистая воля», а как функция психики, имеющая волевою природу. Л.С. Выготский указывал, что речь является волевой функцией. В раннем возрасте, где впервые возникает активное словоупотребление, происходит качественный скачок в развитии. Появление речи сказывается на всем ходе психического развития. Перед ребенком открывается пространство речевых значений и смыслов. Речь перестраивает восприятие, делая его подлинно человеческим, меняет все поведение ребенка. При этом речь невозможно представить себе как естественный процесс. Она с самого начала является высшей, культурной функцией психики. Речь изначально произвольна, подконтрольна сознанию ребенка. То же самое можно сказать и о других волевых функциях, последовательно возникающих во времени онтогенеза, – воображении, внимании, рефлексии. Есть основания причислить к этим волевым функциям и самую первую, возникающую в онтогенезе волевою функцию – апперцепцию. Все эти функции отличает то, что они прижизненно формируются и с самого начала являются высшими, культурными, сознательно управляемыми.

В теории и периодизации развития ребенка Л.С. Выготского особое место занимают центральные психологические новообразования. Именно новообразования у Л.С. Выготского являются основанием и критерием выделения психологических возрастов, как стабильных, так и критических. «Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны»<sup>7</sup>. Новообразования влияют на все психические процессы и сказываются на всем ходе развития. Однако в каждом возрасте есть одна психическая функция, являющаяся исходно естественной, которая лежит на магистральной линии развития. Эта функция превращается из естественной в высшую, и с ней связаны остальные процессы психического развития. Так, в раннем возрасте под влиянием появившейся речи перестраиваются имеющиеся у ребенка сенсорные процессы, превращаясь в высшую функцию – восприятие, которое теперь отличается предметностью, константностью, осмысленностью, произвольностью. В свою очередь, благодаря качественно новому

уровню в развитии восприятия, у ребенка появляется относительная независимость от наличной природной ситуации и воспринимаемого онтического поля, формируются начальные способности воображения и произвольности действий. В дошкольном возрасте под воздействием интенсивного становления функции воображения происходит осознание эмоций. По словам Л.С. Выготского, осознать – значит овладеть.

Ситуативно обусловленные эмоции к концу дошкольного возраста трансформируются в высшие функции, становятся надситуативными, предметно отнесенными, «умными». Отличающее кризис семи лет появление обобщения переживаний и интеллектуализации аффекта означает начало дифференциации внешнего и внутреннего мира, возникновение логики чувств и произвольности поведения в целом.

Итак, предложенное Л.С. Выготским разделение психических процессов на натуральные и высшие можно дополнить тем, что высшие функции, в свою очередь, подразделяются на те, которые происходят из элементарных, природных процессов, и на те, которые являются изначально высшими и имеют волевою природу. К последним относятся возрастные центральные новообразования стабильных периодов развития. Эти функции относятся к волевой сфере и являются своеобразным обнаружением воли, в том числе на самых ранних стадиях развития ребенка. Здесь возникает вопрос об источниках воли и своеобразии развития волевой сферы. Мы вынуждены допустить наличие волевых задатков с самого начала онтогенеза. Развитие невозможно понять и отобразить в понятиях иначе, как двунаправленный процесс, идущий «снизу» и «сверху» – одновременно. Процессы «снизу» – это превращение природной психики в высшую, культурную, а процессы «сверху» – это проявление волевого начала в тех специфических возрастных формах, которые обнаруживают себя в качестве центральных новообразований. Натуральные функции есть и у ребенка, рассматриваемого натуралистически, то есть абстрактно, взятого изолированно таким, как он есть сам по себе. У него есть процессы аффективного свойства, у него есть мнемические процессы и элементарная сенсорика, у него есть природный интеллект, без которого хаос впечатлений не превратится в образы действительности. Все эти способности можно назвать природными дарами. Однако в их числе нет волевого начала, поскольку это сверхприродный дар. Поэтому для понимания истоков воли нужно преодолеть натуралистические взгляды в детской психологии. Даже новорожденного нужно рассматривать как «непосредственно общественное существо». Только в диадо-монаде «ребенок–взрослый» как единице самораз-

вития можно обнаружить истоки волевой сферы личности. Сознание типа «пра-мы» названо Л.С. Выготским центральным новообразованием младенчества. Это как раз и есть исходный базис человеческого пути развития. «Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка»<sup>8</sup>. Старая психология была натуралистической, а противопоставить натурализму в психологии, с нашей точки зрения, можно только культурно-исторический подход.

Построение психологии, способной верно поставить проблему личности и взять в качестве предмета изучения процесс развития, предполагает создание автономной теории воли. Л.С. Выготский подразделял все теории воли на автономные и гетерономные. Автономные теории исходят из того, что воля есть у человека как особая психологическая функция, а гетерономные теории сводят волю к другим психическим процессам, являясь, по своей сути, редукционистскими трактовками воли. В самом общем виде таких редукционистских решений всего два. Волю сводят либо к аффективному, либо к мыслительным процессам. Примером сведения воли к эмоционально-потребностной сфере может служить трактовка воли как борьбы мотивов в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Образцами редукции к ментальной сфере являются распространённые в психологической и юридической литературе трактовки принципа свободы воли как возможности выбора из поведенческих альтернатив и принятия решения. Гетерономные теории неудовлетворительны тем, что они, как отмечал Л.С. Выготский, теряют самое существенное в воле – свободу, произвольность как таковую. Человек оказывается детерминированным либо собственными глубинными влечениями, либо внешними обстоятельствами, которые ему приходится учитывать при принятии решения.

Неразработанность автономной теории воли, по-видимому, стала одной из причин, по которой выдвинутый Л.С. Выготским принцип единства аффекта и интеллекта до сих пор не получил должного решения в психологии, на что обращал внимание Д.Б. Эльконин<sup>9</sup>. По его словам, сама психология оказалась расколотой на глубинно-личностную, причем личность в этих теориях неоправданно сводится к мотивационно-потребностной сфере, и на интеллектуалистическую, когнитивную. Целостность личности, являющаяся ее существенным свойством, в этом случае утрачивается, а процесс развития остается за бортом психологических исследований.

В первом приближении, как уже отмечалось, воля определяется нами как осмысленная инициатива. Это абстрактное определение содержит в себе две противоположенные тенденции. Первая связана с субъектностью волевого акта, без чего невозможна ни

свобода, ни личная ответственность. «Там, где мы чувствуем себя источником движения, мы приписываем личный характер своим поступкам...»<sup>10</sup> Вторая сторона волевого действия характеризуется его разумностью, осмысленностью. Осмысленность обеспечивается наличием в волевом акте рефлексивного момента, позволяющего объективно оценить положение дел и все существенные обстоятельства. Хорошо известно, что обычно человек либо действует, либо размышляет. Как правило, одно исключает другое. В известной притче сороконожка не смогла сделать ни шагу, когда задумалась, какую ногу ей сейчас надо переставлять. Субъект действия обычно несовместим с субъектом рефлексии сознания. Волевой акт является исключением из этого правила. В нем личность цельна, а рефлексия и действие органично слиты. В волевых проявлениях всегда есть усилие и устремленность, причем усилие может не быть связано с преодолением препятствий, как часто характеризуют волю. Усилие требуется в первую очередь для удержания целостности самого себя. Так, в самых первичных, исходных ситуациях, где можно обнаружить волевое начало, есть отличающаяся волю целостность личности. В общении взрослого с младенцем можно наблюдать тотальную насыщенность этого общения с обеих сторон. Нередко взрослый, увлеченно занятый малышом, не слышит обращений к нему со стороны окружающих, поскольку он целиком вовлечен в это общение. Воля взрослого обнаруживает себя в любви и нежности к ребенку, а зародыш волевого начала у маленького человека проявляется в удержании образа взрослого в сознании и в непосредственной радости общения. Здесь нет преодоления препятствий, а волевое устремление сопровождается радостными чувствами. Точно так же нет ни преодоления препятствий, ни внутренней борьбы в высших проявлениях духовной жизни человека. Так, молитвенное состояние требует высокой концентрации волевых способностей, однако направлены они не на борьбу, а на сохранение внутренней тишины и мира в душе.

Являясь исходно высшей психической функцией, воля обеспечивает возможность свободного действия и свободного самосуществования человека. Свобода и не-свобода непосредственно переживаются как особое субъективное состояние, и вполне возможно говорить об особом «чувстве свободы». Л.С. Выготский указывал на него как на один из критериев, отличающих волевое действие. Критикуя гетерономные теории воли, он писал: «Трудности упомянутых нами теорий заключались в том, что они не могли объяснить в воле самого существенного, а именно волевой характер актов, произвольность как таковую, а также внутреннюю свободу, которую испытывает человек, принимая то или иное решение, и внеш-

нее структурное многообразие действия, которым волевое действие отличается от неволевого»<sup>11</sup>. Воля, свобода и произвольность оказываются тесно связанными понятиями. В психологической литературе вопрос о соотношении воли и произвольности решается по-разному. Так, в концепции В.А. Иванникова (1998) произвольность оказывается первоосновой по отношению к воле. Воля трактуется им как произвольная регуляция мотивов поведения и деятельности. Элементы произвольности, согласно В.А. Иванникову, можно наблюдать и у животных<sup>12</sup>. В работах Е.О. Смирновой (1990) воля и произвольность рассматриваются как качественно разнородные и относительно самостоятельные психологические реалии. Можно быть волевым, но недостаточно произвольным человеком, и наоборот, высокая степень развития произвольности, с точки зрения Е.О. Смирновой, ничего не говорит о волевых качествах<sup>13</sup>.

Связь воли и произвольности имеет существенное значение для уяснения «природы» такого сверхприродного феномена, как воля, и позволяет пролить свет на изучение процессов развития. С нашей точки зрения, подлинная произвольность, которую отличает непосредственно переживаемое чувство свободы, всегда производна от воли и проистекает из нее, что можно усмотреть в самом звуковом составе слова «про-из-вольность». Об этом же свидетельствуют данные экспериментальных исследований волевой сферы и ее проявлений в дошкольном возрасте<sup>14</sup>. Свободное, сознательно управляемое и относительно легкое в исполнении действие в своем генезисе предполагает волевое устремление и свойственное волевому действию усилие. Можно сказать, что произвольность – это завоеванная волей область актуальной свободы. Однако в отличие от волевого действия в произвольном человек может быть не целостен, а внутренне дифференцирован и частичен, осуществляя себя в качестве особого субъекта действия. Так, например, опытный водитель может выполнять сложнейшую систему действий по управлению автомобилем, следя за меняющейся дорожной ситуацией, и одновременно беседовать с сидящим рядом пассажиром. Однако все водители хорошо помнят то время, когда они только осваивали навыки вождения под руководством инструктора. Ни о какой легкости управления автомобилем тогда не могло быть и речи. Ситуация требовала предельного напряжения сил, концентрации и одновременного распределения внимания, адекватного действия в мгновенно меняющемся информационном поле, в том числе учета далеко не лестных замечаний со стороны инструктора. Это было сугубо волевое действие, необходимо предшествующее произвольному с отличающей его легкостью и свободой исполне-

ния. Произвольность производна от воли, однако само волевое действие непосредственно направлено не на обретение грядущей произвольности, а на достижение вполне конкретной цели практического свойства. Так обстоит дело с освоением любого сложного навыка, требующего волевых усилий. Начиная велосипедист озабочен тем, чтобы объехать лежащий на дороге камень и не свалиться вместе с велосипедом в кювет. Ученик решает поставленную учителем задачу и нацелен на то, чтобы полученный им результат сошелся с ответом. Он не отдает себе отчета, что конечным результатом является не правильный ответ, а овладение системой арифметических действий. Произвольность в езде на велосипеде и произвольность в арифметических операциях придут впоследствии, как бы сами собой, хотя за этим стоит напряженная работа воли по созданию особого субъекта соответствующей системы произвольных действий. Поиск и выработка внутренней позиции, адекватной той или иной конкретной деятельности, составляют прерогативу и важнейшую функцию воли.

Процесс развития, который всегда является личностным саморазвитием, может быть истолкован как расширение сферы произвольности, как обретение внутренней свободы. Если воспользоваться терминологией Л.С. Выготского, то это будет превращение элементарной, природной психики в высшую, культурную. Развитие можно определять и в других, вполне правомерных понятийных аспектах. Так, развитие можно трактовать как расширение и качественный рост сознания, поскольку свобода и произвольность подразумевают овладение и сознательное управление. Точно так же развитие может быть представлено как процесс индивидуализации, раскрытия подлинной индивидуальности человека, которая является сущностным ядром его личности и входит в источник свободного, инициативного действия. Свободное действие является неповторимым и уникальным, несущим на себе самобытный отпечаток личности человека. Кроме того, развитие может быть понято и как смена форм общения, повышение уровня и качества общения. Согласно Л.С. Выготскому, как человек общается, так он и обобщает, а уровень и характер обобщений, как следует из идеи системного и смыслового строения сознания, составляют внутреннюю характеристику сознания человека.

Все эти определения и трактовки понятия развития согласуются с принципами культурно-исторического подхода и представляют собой разные аспекты описания единого процесса. Методология культурно-исторического подхода позволяет избежать ошибочных решений при изучении процессов развития. Главные ошибки на этом пути связаны с редукционизмом в исходном понимании



предмета психологии и в соответствующих объяснительных принципах редукционистских теорий. В целом, как уже отмечалось, у редукционизма в психологии есть два пути: полагание объяснительного принципа теорий либо в эмоциональной сфере, либо в интеллектуальной. В первом случае психологические теории имеют внутреннюю тенденцию к вырождению в биологизаторство, а во втором теории примыкают к социологизаторству в психологии. И в том и в другом варианте воля изначально оказывается за бортом исследовательских интересов, и, соответственно, для построения автономной теории воли не остается никаких возможностей. В биологизаторских концепциях развитие сводится к процессам созревания и тому подобным преформистским идеям, согласно которым развитие есть разворачивание и актуализация биологически заданных в организме программ. В социологизаторских концепциях содержание понятия развития совпадает с процессами усвоения индивидом общественного опыта. Классическим образом биологизаторского подхода может служить психоанализ, а к социологизаторской ветви могут быть отнесены как бихевиоризм, так и многие когнитивистско-интеллектуалистические теории. Попытки преодолеть недостатки этих подходов на путях компромиссных решений типа теории конвергенции двух факторов ни к чему хорошему не ведут, а оборачиваются явной или замаскированной эплептиной. Примечательно, что редукционистский раскол может наблюдаться и, казалось бы, в единой научной школе, например в московской психологической школе, носящей имя Выготского. Так, в теории деятельности А.Н. Леонтьева сущностным ядром личности объявлена аффективно-потребностная (мотивационная) сфера, что причисляет эту теорию к биологизаторским. А в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина системообразующим является понятие интериоризации, за которым стоит усвоение индивидом в процессе обучения нормативных деятельностей, фиксированных в культуре. Это, несомненно, социологизаторская ветвь деятельностного подхода.

Освещение методологии культурно-исторического подхода требует специального исследования, но некоторые узловые моменты, в том числе обозначенные самим Л.С. Выготским, следует отметить, поскольку они напрямую связаны с категорией развития. Культурно-историческую психологию Выготского, с легкой руки Д.Б. Эльконина, справедливо стали именовать неклассической наукой, точно так же как в физике этот статус присвоен квантовой механике Н. Бора. Однако этот термин требует пояснения в том плане, что сама классическая физика, берущая свое начало от работ

Г. Галилея, тоже была когда-то неклассической наукой по отношению к общепризнанной тогда физике Аристотеля. Поэтому «неклассичность» является не абсолютной характеристикой, а исторически переходящим отношением к принципиально новому значению и новой установке сознания исследователей. «Можно высказать в виде общего положения мысль, что всякий принципиально новый подход к научным проблемам неизбежно приводит и к новым методам и способам исследования. Объект и метод исследования оказываются тесно связанными друг с другом. Поэтому исследование приобретает совершенно другой вид и течение тогда, когда оно связано с нахождением нового, адекватного новой проблеме метода; оно в этом случае коренным образом отличается от тех форм, при которых изучение просто применяет к новым областям разработанные и установленные в науке методы.

Отличие это можно уподобить различию, существующему между уравнениями с одним и двумя неизвестными. Исследование, которое мы имеем в виду, всегда является уравнением с двумя неизвестными. Разработка проблемы и метода идет если не параллельно, то, во всяком случае, совместно продвигаясь вперед. Поиски метода становятся одной из важнейших задач исследования. Метод в таких случаях является одновременно предпосылкой и продуктом, орудием и результатом исследования»<sup>15</sup>.

Постановка проблемы развития в центр исследовательских интересов потребовала от автора культурно-исторической концепции разработки нового метода психологического исследования. Однако «прежде чем изучать развитие, мы должны выяснить, **что** развивается»<sup>16</sup>. С нашей точки зрения, такой единицей, способной к развитию как саморазвитию, может быть только человек как личность. Поэтому узаконенная ныне самостоятельность психологии личности и психологии развития вряд ли может быть оправдана. Мы имеем дело с одной и той же психологической реальностью. Принцип целостности, конкретизировавшийся Л.С. Выготским как принцип единства аффекта и интеллекта, неукоснителен и для той, и для другой психологии. Необходимость целостного подхода к изучению личности была почувствована А.Ф. Лазурским, предложившим «естественный эксперимент». Неудовлетворенность академической наукой и лабораторным экспериментом с его искусственными условиями, позволяющими получать абстрактные знания об абстрактных процессах, но никак не о личности человека, потребовала новых методологических решений. Они были предложены Л.С. Выготским. Уравнение с двумя неизвестными, с которым он сравнивал свой метод, означает неотделимость исследователя от объекта изучения. Сам исследователь вместе с приме-

няемым им методическим арсеналом оказывается для самого себя объектом исследовательского интереса. Позиция исследователя, применяемый им метод и условия эксперимента становятся таким же объектом изучения, как и сам объект в собственном его значении. Так, например, по поводу исследования Н. Аха, применявшего методику на наступление пресыщения в работе с нормально развивающимися и умственно отсталыми детьми, Л.С. Выготский замечал, что Ах, установив уровень пресыщения у тех и других детей, остановился на самом интересном месте. Выготский повторил эксперимент Аха, а затем продолжил его, сделав предметом поиска сами условия эксперимента. Он стал менять предметную и смысловую ситуацию эксперимента, активно вливаться в его ход, варьировать инструкцию, что, конечно, абсолютно недопустимо для метода классической науки, где экспериментатор намеренно занимает позицию отстраненного наблюдателя. У Выготского объект изучения, метод и сам субъект-эксперимент не отделены друг от друга, а составляют предмет исследовательской рефлексии, осуществляемой в каждом шаге исследования. Поэтому в работах Л.С. Выготского то, что можно назвать исследовательской кухней с ее поисками, выдвижением рабочих гипотез и отрицательными результатами, не вынесены за скобки, а включены в текст работ.

Иногда высказываются сомнения в принципиальной новизне и неклассичности метода Л.С. Выготского в связи с тем, что и традиционному методу науки свойственна рефлексия на само себя и на условия эксперимента. Например, в элементарной процедуре измерения температуры воды в стакане с помощью обычного термометра, погружаемого в воду, экспериментатору нужно принимать во внимание, что термометр может иметь другую степень нагретости, чем вода в стакане, и, следовательно, сама процедура измерения температуры воды в стакане повлияет на получаемый результат. Здесь следует заметить, что необходимая в приведенном примере коррекция влияния средства и процедуры измерения на получаемый результат позволяет избежать ошибок и артефактов, но не более того. Это просто учет искажающих моментов в самой процедуре измерения, который ничего не говорит о сущности изучаемого объекта, в частности о том, что такое теплота. Принципиально иначе обстоит дело в исследованиях, относимых к неклассической науке. Так, в квантовой механике свет предстает либо как частица, либо как волна, в зависимости от экспериментального метода, применяемого исследователем. Но частица и волна – это взаимоисключающие вещи, причем относящиеся к самой сущности и природе электромагнитных колебаний, к которым относится видимый свет. Вклад субъекта и применяемого им метода

имеет прямое отношение к сущностным свойствам изучаемого объекта. Поэтому вопрос о том, что же такое свет сам по себе и на самом деле – частица или волна, в квантовой механике просто не имеет смысла.

Аналогичным образом в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского не имеет большого смысла вопрос о биологической, природной / социальной, культурной детерминированности психики человека. Личность как свободная индивидуальность не может быть понята в парадигме биосоциальных отношений. Для этого нужна новая установка сознания исследователя и новый, неклассический метод познания. Этот метод качественно отличен от традиционного, в том числе в вопросе связи научного исследования с практикой. Его применение позволяет снять обычно трудно решаемую проблему внедрения научных достижений в практику, поскольку с самого начала и на всем протяжении такое исследование непосредственно вплетено в ткань практики и в некотором плане даже тождественно с ней. Так, например, исследования под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в области психологии учебной деятельности, проводившиеся на базе 91-й школы г. Москвы, с нашей точки зрения являются продолжением и развитием экспериментально-генетического метода Л.С. Выготского и демонстрируют совпадение научного исследования с практикой. Для учащихся и педагогов этой школы проводившийся многолетний эксперимент формирующего типа был не академической наукой, оторванной от практики, но реальной школьной жизнью. Точно так же обстояло дело и в наших исследованиях, связанных с разработкой и осуществлением образовательной программы «Золотой ключик» для учреждений типа «детский сад–начальная школа». Дети и педагоги просто жили интересной и содержательной совместной жизнью, хотя это было осуществлением научного исследования.

Примечательно, что исследования в русле экспериментально-генетического метода, который в наших работах получил название проектирующего метода, могут иметь экспериментальное подтверждение даже на основе единичного факта, только такой факт должен быть осмыслен во всем контексте и объеме проводившегося исследования. Проектирующий метод не отрицает применение математической статистики там, где она уместна и оправдана, но не ставит ее во главу угла в плане обоснования достоверности полученных результатов, как это обычно имеет место в традиционных методах психологии. Единичный факт не нуждается в математической обработке, но обретает доказательную силу, будучи раскрыт и осмыслен в движении развития, которому он принадлежит.

В качестве примера можно привести следующее: для нашего исследовательского коллектива в многолетней экспериментальной работе, связанной с реализацией программы «Золотой ключик», гораздо более показательным было даже не то, что у 100% детей экспериментального класса оказалась сформированной к концу начальной школы полноценная учебная деятельность, а то, что такая деятельность сложилась у одной девочки из этого класса. А дело в том, что этой девочке при поступлении в школу был поставлен медицинский диагноз – умственная отсталость. О том, что этот диагноз вряд ли ошибочен, свидетельствовала видимая невооруженным глазом диспластика лица у этой девочки и ее поведенческие реакции. Специальная работа с этим ребенком, включение этой девочки в содержательную жизнь учебного коллектива привели к желаемому результату. Эта девочка не только стала справляться со всеми учебными заданиями, но и научилась учиться, присвоив все компоненты учебной деятельности. Поскольку нам были хорошо известны все обстоятельства и весь ход индивидуального пути развития этого ребенка, то достигнутый результат стал для нас наиболее убедительным свидетельством того, что в исследовательской работе нам удалось выявить и создать необходимые и достаточные условия формирования у детей учебной деятельности.

Возможность изучения действительного процесса развития открывается перед исследователем только в том случае, если произошел «решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии», как указывал Л.С. Выготский<sup>17</sup>. Традиционный метод психологической науки ограничивается выявлением скрытых свойств изучаемого объекта, которые, согласно исходным исследовательским установкам, имманентны ему. Это значит, что такая психология изначально ограничена сферой наличного бытия. «Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии – проблема личности и ее развития»<sup>18</sup>. Даже формирующий метод не позволяет взять предметом изучения личность, развитие, сознание, волю, поскольку все эти психологические реалии сопряжены со свободой человека. Личность человека – это не только то, что он есть, но и то, к чему он устремлен, чем он может и должен стать в свободном самоосуществлении. С нашей точки зрения, на сегодняшний день только проектирующий метод, соблюдающий принципы культурно-исторического подхода, «может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка»<sup>19</sup>.

- 1 *Давыдов В.В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» в психике // Обучение и развитие (материалы симпозиума, июнь–июль 1966). М., 1966.
- 2 *Ильенков Э.В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность. 2-е изд. М., 1984.
- 3 *Давыдов В.В.* Указ. соч.
- 4 Там же.
- 5 Цит. по: *Кузьмина Е.И.* Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. С. 37.
- 6 *Лосев А.Ф.* Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991.
- 7 *Выготский Л.С.* Психология. М., 2000. С. 900.
- 8 Там же. С. 538.
- 9 *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1977. № 4.
- 10 *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 227.
- 11 *Выготский Л.С.* Психология. С. 821.
- 12 *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. 2-е изд., испр. и доп. М., 1998.
- 13 *Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. № 3.
- 14 *Кожарина Л.А.* Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте // Гуманизация воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Ровно, 1992; *Кравцов Г.Г.* Психологические проблемы начального образования. Красноярск, 1994.
- 15 *Выготский Л.С.* Психология. С. 539.
- 16 Там же. С. 557.
- 17 Там же. С. 539.
- 18 Там же.
- 19 Там же.

Г.В. Лобастов

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ

Знать – это уметь сделать.  
*Спиноза*

Проводится анализ логико-методологических форм развития теоретического понятия в психологии и педагогике. Показана противоположность формально-логической и диалектической методологии в трактовке понятия и те следствия, которые обнаруживаются в составе психологической науки, лежащей в основании педагогической теории и практики. Главная проблема обсуждения – пути и формы превращения теоретического знания в деятельную способность, непосредственно – теоретической психологии в педагогическую способность. Отстаивается тезис о наличии многообразных представлений в составе науки и образовательной деятельности, которые не обладают формой истины, но исповедуются как таковые. Обсуждение проблемы понятия доводит анализ до логики выстраивания теоретического знания в психологии. Личность как непосредственный предмет исследования теоретической психологии представлена как развивающаяся свобода самоопределения в исторической человеческой культуре. Показано, что именно такое представление обеспечивает адекватный способ введения человеческого индивида в личностное бытие.

*Ключевые слова:* понятие, способность, теоретическая абстракция, развитие, свобода, воспитание, личность, логика, воображение, чувственность, деятельность, культура.

«В педагогике, – пишет Э.В. Ильенков, – существует большая и, если вдуматься, странная проблема, формулируемая обыкновенно как проблема “применения знаний в жизни, в практике”. Факт есть факт – то и дело оказывается, что выпускник школы (как средней, так и высшей) становится в тупик перед задачей, возникшей перед ним вне стен школы, не умея знание “применить”»<sup>1</sup>.

Попробуем в эту проблему вдуматься и мы.

«Каково понятие, таков и труд», – заметил не по случаю, а на основе своих фундаментальных исследований мыслящей способности человека Гегель. В трактовку понятия Гегелем включены все условия, обуславливающие истину, истинное содержание существа дела, поэтому оно всегда конкретно и для своего практического осуществления не требует больше ничего из сферы субъективного, а только наличия *требуемых понятием* объективно-материальных условий. Потому для Гегеля понятие есть абсолютный субъект, что, как ясно, явно выводит понимание понятия далеко за рамки формальной логики, дальше которой не идет так называемая методология науки, в официальной сфере явно потеснившая философскую логику.

В философствующих умах временами всплывает проблема отношения знания и понимания. Естественно, что за этой проблемой лежит какая-то объективная ситуация, а не только путаница внутринаучных представлений, и не только школа, которая всех нас учила *знаниям, умениям и навыкам* и потому деятельно «намекала» на различие между пониманием и знанием. Но для ученого сознания было бы, конечно, оскорбительным думать, что оно и на вершине научных высот отягощено наследием школьных представлений: не это, естественно, выступает побудительным мотивом разобратся во взаимосвязях знания и понимания.

Тупик, в котором оказалось ученое сознание, конечно же, есть отражение социального культурно-исторического бытия человека, безличные и отчужденные формы движения которого вступают в прямое противоречие с человеческим смыслом существования. Внутри индивидуальной субъективности этот факт и начинает принимать шизофреническую форму противоречия безличных абстрактно-вербальных определений, заселившихся в сознании, и ограниченной способности их смыслового наполнения. Естественно, что эта шизофрения в бытии и в сознании не могла не получить и свое «теоретическое» выражение: концепций, эксплицирующих разные позиции этой шизофренической ситуации, и по пальцам не счесть. Тут и «теории» бессознательного, подсознательного, надсознательного, сверхсознательного, старой и новой рациональности, глубинных и поверхностных слоев сознания, рациональной и мистической иррациональности и т. д. Не обходится здесь и без религиозной духовности, генетических кодов, теории информации, синергетики и, конечно же, «рассогласованной» деятельности полушарий головного мозга.

Эту разорванность не способно преодолеть не только обыденное сознание, но и философское. Философия тут настолько отчаялась что-либо *понять*, что лишила себя статуса науки, то есть пре-



тензии на постижение истины, и определила себя как форму интеллектуальной деятельности, обсуждающую бытийные проблемы, представленные в наличном сознании. И дело-де ее – конструкции и деконструкции его образов.

Выпадение философии в круги обыденного сознания – акт вполне закономерный: понимающая способность в быту отчетливо представлена в деле и ясно проявлена в самосознании. За пределами же «ближнего бытия» эта свободно определяющаяся способность наталкивается на свой собственный предел. Здесь заканчивается интерпретирующая возможность здравого смысла. Именно поэтому вузовские курсы философии и не представляли собой понимающей формы: с претензией на науку они науку оставляли позади себя. Обыденные представления не перерабатывались в форму понятия, наоборот, «абстрактные истины» «научной философии» пытались осмыслить в схематизмах обыденного сознания. А потому и связи знания с пониманием никак не получалось. Такая же ситуация и во всех прочих науках.

Чтобы какой-либо материал (включая знаемый, известный; помните гегелевское «не все известное есть понятое»?) переработать в форму понятия, надо, разумеется, эту форму понятия, в свою очередь, знать. В формальной логике понятие трактуется как форма мышления, отражающая предмет в совокупности его признаков и фиксирующая, с одной стороны, множество предметов, которые удерживаются в сознании этой совокупностью признаков (объем понятия), а с другой – этой же совокупностью выражающая содержательно-смысловую сторону этой предметной действительности. Понятие оформляется (движение субъективности принимает форму понятия) через абстракцию и обобщение чувственно-предметного материала. Ясность и отчетливость представления этого материала в соответствующих границах его объема и содержания трактуется как понимание его, как понятие. Надо сказать, что именно на этом формальном принципе организации материала работает вся современная информационно-вычислительная техника.

Поиски действительной (то есть истинной) формы мышления всегда было делом философии, того ее направления, которое предметом своим делает природу, форму и пределы мыслящей способности. Для введенного в содержательный контекст классической философии очевидно, что *форма понятия есть внутренняя всеобщее-необходимая форма саморазвития* самой вещи. И выявляется она путем движения от абстрактного к конкретному. Не место здесь разъяснять этот путь, но сказать, что понимающее мышление должно осуществить движение от начала предмета до его завершения, надо. И, полагаю, нет необходимости кому-либо объяснять,

что предмет этот не есть чувственно-единичная вещь, даже если она удерживает смысл всеобщего, а есть ее суть, представляющая все пространство ее *логически* возможного бытия.

Практика воспитания обязана видеть в эмпирических проявлениях непроявленный состав входящих в контекст ситуации содержательных форм, их потенциальную способность развернуться многообразием следствий. Ум воспитателя поэтому и должен держать в себе объективные пределы смыслового поля входящей в ситуацию действительности, с его внутренней категориальной расчлененностью и диалектической взаимосвязью последних.

Именно диалектической, потому как представление о жесткой однозначности формальных определений обязательно обернется прокрустовым ложем для наличной активности младенца. Ничего хорошего не может получиться, если мы понятия добра и зла, например, будем вводить «по Маяковскому», очерчивая круг явлений «хороших» и явлений «плохих». Если забудем, что категориальный состав мышления ребенка возникает в деятельности и совпадает с ее всеобщей формой. Если не удержим мысль, что становление субъектности в контексте деятельного общения и есть становление универсальных способностей ребенка. И если не поймем, что категории не есть общие понятия с предельным обобщением, как это дело представляет формально-логическая методология, понятия, которые по совокупности выделенных признаков очерчивают некоторое множество предметов, если не поймем, что *категории* – это всеобщие формы, способы связи мыслимого материала, тождественные всеобщим связям его в деятельности. Эти два принципиально различных подхода в воспитании определяют и принципиально различные формы ориентации и формы бытия ребенка в мире культуры. И наконец, если забудем, что формы эти *творит сам ребенок* – в условиях *самоконтроля* через деятельность общения с живой культурой учителя-воспитателя.

В формально-логическом (эмпирическом) обобщении мысль, конечно, выходит за рамки эмпирии, ибо удерживает все то, что имеет данный признак, и за рамками пространственно-временного опыта. Но ясно, что такое мышление отвлечено от существенности в вещах, и по принципу тождества этого признака можно строить различные гипотезы, по аналогии допускать различные возможности и этой же логикой обосновывать их действительность – и тут не видно предела такого субъективного движения как в «пространстве» души, так и в пространстве вселенной. Ибо в качестве начала в такой «логике» может быть произвольно взят любой признак, и сменять этот признак можно так же произвольно. Что-то из этих бесконечных фантазий и может совпасть с действительным поряд-

ком вещей – и это начинает мыслиться как подтверждение истинности и самого такого способа движения мысли.

Другая же традиция в понимании логики совершенно четко видит пределы мыслящей мысли и видит их в пределах самих вещей. Она, собственно говоря, этими пределами только и занята. Для нее знать вещь – это выразить ее через ее собственные пределы, за рамками которых она уже не есть *эта* вещь. Понять вещь – это значит выразить способ ее собственного движения от ее объективного начала до столь же объективно необходимого завершения. И вещь тут не мыслится в ее эмпирическом бытии со всеми случайно привнесенными в нее определениями. Логика очищает вещь от любого эмпирического содержания. Понимание силы тяготения не зависит от эмпирической картины падающих тел. Ибо в этой картине тела не только падают, но и поднимаются. Логика собственного движения вещи – это ее чистая форма, без каких-либо привходящих обстоятельств, сдвигающих ее самобытие. Иначе говоря, форма безусловная, следовательно абсолютная. Какова природа каждой такой формы, это дело другое, но что каждая вещь опирается в своем бытии на свою собственную природу, это не просто допущение, а факт, высветленный историей развития науки. А философией понятый за два тысячелетия до этого.

В абсолютной форме вещь замкнута на самое себя. Потому она, эта форма, бесконечна. Именно такой бесконечной формой, выражающей объективный предел объективного бытия, является *свобода*. Ее суть – в превращении внешних условий в условия внутренние. Мера ее исторического развития зависит от того, насколько она, как объективно-исторически возникшая способность самоопределения, находит в себе возможность опосредовать себя своими собственными деятельностными результатами, насколько может превратить свой собственный продукт в условие своего бытия. Но кто же будет спорить, что именно этим продуктом человек опосредует свое человеческое бытие?

Иначе говоря, именно свобода есть исходное определение культурно-исторического начала. Но в той же мере и начала каждого индивида, входящего в культурную историю. Потому психологическая наука и обязана начинать с этого момента бытия. Со становления той абсолютной формы, того самообуславливания, с которого начинается особый способ бытия этой формы в объективном пространстве-времени. Способ, требующий удержания в себе содержания вещей за рамками физической (материальной) взаимосвязи. Именно эта *метафизика бытия индивида и есть предмет психологии*. Потому эмпирическими методами проникнуть в это метафизическое пространство – задача неразрешимая, ибо мы всегда будем

иметь дело только с внешним выражением того, что имеет место на самом деле.

Активность взрослого в процессе формирования человеческой субъективности, конечно, несет в себе момент *насилия*. Но задача воспитателя заключается в том, чтобы ввести возникающую произвольность в *свободную* и потому *мотивированную этим свободным движением* форму активности. Иначе говоря, ввести в объективную логику движения человеческой действительности, а не в схемы моего, воспитателя, субъективного представления.

Обнаружением неистинности воспитательного действия как раз и является наличие внешней мотивации (в форме той или иной стимуляции). Внешнее мотивирование необходимо имеет место до возникновения *Я*, то есть до момента самоопределения. В точке возникновения *Я* и воспитующее действие должно принципиально сменить свою стратегию: любая внешняя мотивация становится порочной, педагог обязан увидеть *внутреннюю форму* свободного самоопределения ребенка, самоопределения не только во внешнем содержании, но уже и в содержании своей субъективности: с момента возникновения *Я* дана и чистая форма самосознания. Нельзя сказать, что это сделать просто, потому что свободная форма, форма свободы, встроена в контекст многообразного эмпирического предметного содержания, то есть погружена в мир случайного. Движение детской субъективности как форма внутренней необходимости тут в буквальном смысле осуществляется через случайность. И воспитатель если и не понимает, то чувствует это, пытаясь выстроить случайность многообразия в такую линию, которая, по его представлениям, выведет ребенка в желаемую позицию. Потому прячет спички, ножи и вилки.

Форма свободы, разумеется, содержательно определена в каждом конкретном случае. Ее определенность – это содержательная определенность деятельности, субъектом которой является ребенок. Исключить случайность содержательного определения умно можно только путем такого *участия в свободе* ребенка, которое в совместно-разделенной деятельности выводит на идеальные объективно-смысловые культурно-исторические формы, тут и здесь превращающиеся в мотивированные способы полагания своей, уже отделившейся от воспитателя, свободы. Именно здесь *истина, добро и красота* – вне всяческих вербальных определений и морализирующих побуждений – становятся внутренними формами души (субъективности и субъектности) ребенка.

Разумеется, вопрос о соответствии деятельности воспитания объективной логике личностного развития всегда остается актуальным. Для того она и должна держать в себе теоретическую

психологию как способность своего собственного свободного воспитательного действия. Но практика педагогической деятельности определяет эффективность своего труда, к сожалению, на основе обобщения именно результатов этого труда.

Человек в своей культурной истории выработал и развернул огромный массив способностей, который исторической системой воспитания и обучения используется далеко не в полной мере. Эта неполнота определяется целым рядом причин и далеко не всегда понимается как неполнота. Ибо способности (и в форме знания, и в форме реальных видов деятельности, развернутых в практике бытия) в любой образовательной системе отбираются согласно теоретическим принципам самой этой системы и всегда мыслятся как необходимые и достаточные для воспроизводства (и производства) человека в данных исторических условиях существования. Неполнота представленных в контексте образования культурно-исторических человеческих способностей связана с теоретическим непониманием природы самих способностей, их исторического состава и способа функционирования в реальном, стихийно складывающемся бытии. И наоборот, то, что фиксируется как необходимое и достаточное, в полной мере выражает теоретические представления авторов соответствующих образовательных концепций.

Актуализировать и предложить педагогическому сознанию выработанные историей человеческие способности (сделать теоретически осознаваемым) пока толком ни психологическая, ни педагогическая теория не могут, ибо универсально-всеобщие формы человеческой субъективности нигде еще не были представлены в систематически развернутом виде – в том, как их вырабатывала и разворачивала сама история как объективный процесс.

Разумеется, такое дело не есть дело указанных наук. Это дело философии. И тут я повторю прописную и уже затасканную истину: эти формы развернуты и выражены в контексте исторической классической философии – от Парменида до Ильенкова. В этом ряду Сократ и Платон, Аристотель и Спиноза, Ансельм и Фома, Кант и Фихте, Гегель и Маркс. Пройти по этому пути – значит одновременно *осуществить рефлексии логических категорий своей собственной мыслительной способности*. Понимающая способность осознает и измеряет себя здесь, а в реальной практике осознается лишь соответствие наличной формы мышления произведенному результату. В деятельности с материальными вещами сама деятельностная форма вынуждена согласовывать себя с выявляемыми пределами вещи. В деятельности же образовательной субъект имеет дело с универсальной (то есть не несущей в себе никакой программы движения) формой телесного бытия. А потому

имеет дело не с телом, а с теми формами, которые он, субъект воспитания, в это тело воплощает. Он выстраивает объективную форму своей собственной субъективности. И сталкиваясь с проблемами в этом процессе, он сталкивается с самим собой. С проблемами в своей понимающей способности, в своем понимании объективной логики становления человеческой свободы (личности). Свободы, превращающей внешние условия в условия своего движения. То есть с тем, что и исследует теоретическая психология. Потому перед теоретической психологией и стоит задача развернуть весь процесс становления человеческой личности в его всеобщие-необходимые формы, выразить логику этого движения – от аморфно-органического бытия до развитой формы свободного самополагания. И было бы далеко не умно думать, что эта свобода отнесена от хаоса во времени: она, как Феникс, ежемоментно возникает в «хаосе необходимых обстоятельств». И угасает в формах необходимости, этой свободой сотворенных.

Удерживает в сознательных формах эту диалектику воспитатель? Вопрос явно риторический. Потому, не полагаясь на теоретическое мышление психологической науки, и любят повторять, что воспитание – это искусство...

Личность – это обособленное бытие общественно-исторической культуры, потому она содержит в себе все ее, культуры, существенные всеобщие-необходимые формы. И только. Никакая «информация», никакое абстрактно-эмпирическое знание в личностный состав бытия не входят. Подобно тому как «многознание уму не научает», это многознание не делает и личностью. Поэтому не все, что впитывает ребенок, работает на его личностное развитие. Но только то, что обеспечивает понимающую способность – как способность универсальную, как способность осуществления свободы, как способность определять себя истинными формами бытия, формами добра и красоты.

И только такая позиция может противостоять как в себе, так и в составе общественного бытия любой фальши, всем тем изломанным, половинчатым и паллиативным формам, против яда которых практическая педагогика каждый раз ищет противоядие. Сказать, что такую всеобщую педагогическую форму найти (выработать) легко, было бы неосмотрительно. Но еще сложнее сделать ее способом работы каждого педагога.

Развитие классической философии показало, что за *понятием* и противопологаемой ему *чувственностью* лежит деятельность общественного субъекта, *деятельность* как субстанция *всех* определений человеческой субъективности. Поэтому формирование человеческой личности целиком и полностью сводится к формиро-

ванию человеческих форм активности. Выстроить *способ формирования деятельности*, выворачивающей (актуализирующей) собою всеобщие культурно-исторические определения бытия и превращающей их в субъективные способности индивида – это и есть дело теоретической педагогики. Но одновременно становится понятным, что формировать субъективность (понятие, то есть понимание, со всеми формами его осуществления) – значит формировать такое *начало* в человеке, которое разворачивается в пространстве и времени бытия как *полагающая себя деятельность* во всех ее определениях.

Разумеется, предметная деятельность бывает различной, и ребенок отражает вещь такой, какой она выявилась в его действиях. Этот образ, однако, дорастает до понятия может только тогда, когда деятельность ребенка воспроизведет *сущность* этой вещи. А последнее означает, что для сознания стал прозрачным весь путь движения вещи от предпосылок ее возникновения до завершения ее в той форме, в которой она как внешнее бытие совпадает с ее внутренней сущностью, где вещь соответствует сама себе, как сказал бы Гегель. Такая вещь и есть *вещь истинная*.

В педагогическом процессе, конечно же, возникает вопрос: какая особенная форма наиболее полно и адекватно выражает форму всеобщую? Иначе говоря, в какую именно форму необходимо вводить человека, чтобы ввести его в истинно человеческие формы бытия? Не надо объяснять, насколько это важно для образовательного процесса. От определения этой формы зависят и формы организационные, и контекст того материала, в которые необходимо – *и достаточно внутри образования* – вводить человека. Поэтому и требуется предварительный дидактический (то есть теоретически разворачивающий) анализ предмета, вводимого в образовательный процесс: предметная деятельность должна в истинном смысле *образовывать* человека, а не наполнять его «информацией» – это уже банальности. Вводить, например, в математику, сформировать математическое мышление, совсем не значит пройти все ее содержание. Практически весь опыт преподавания математики показывает, что усердно, тщательно и во всем объеме изучающие этот предмет далеко не обязательно и лишь в меньшей своей части оказываются математиками (не по профессии, а по сути), оказываются людьми с развитым математическим мышлением.

Где существует всеобщая математическая форма, математическое мышление, математическая способность? В материале математики, выработанном умом человечества? Или в объективной действительности, не зависящей от этого ума? Или в схемах деятельности человека, сформированных как раз в условиях этой действительности?

Эти вопросы должны получить разрешение прежде, чем можно будет сознательно и умно вводить в математику. В математику же ребенок объективно вводится уже тогда, когда воспитатель об этом и думать не допускает. Речь, разумеется, не идет о теоретической отработке математических абстракций, но что математическая абстракция осуществляется уже в форме предметно-действенного мышления – это уже хорошо доказывает обезьяна, которая в эксперименте Келера абстрагирует длину в качестве составляющей общего расстояния, разделяющего обезьяну и банан. Разумеется, в этих опытах абстракция не является сознательной формой, не фиксируется вниманием, которое направлено только на разрешение проблемы, но дана как необходимый момент в составе инсайта, подобно тому как дан там и *синтез* составляющих все расстояние отрезков. В силу того обстоятельства, что разрешение проблемы происходит в наглядно-действенной ситуации и одноактно, объективно выделенные и синтезированные элементы ее субъективно не фиксируются. Однако чтобы в действенной форме связать в единство, сложить ящик, палку и прыжок, в каждом из этих составляющих должно быть выделено пространственное свойство длины, безразличное к сути ящика, палки и прыжка. То, что животное свой прыжок соотносит с расстояниями в условиях пространственного бытия, пожалуй, доказывать не надо. И в условиях человеческого бытия мерой пространства и времени могут выступать (и культурой закрепляться) характеристики тела (локоть, фут, аршин, сажень, человеческий рост, четверть) и телесного движения (шаг, степень усталости, определенность свершившегося действия), что и представляет природу так называемого психологического времени.

Обезьяна окультуривает себя именно тем, что сохраняет палку как *образ* (абстракцию) длины и пользуется ею как пространственным определением бытия. Это ближайшее определение *орудийности*, ибо животное – это, по Аристотелю, пространственно бытующее существо. Эта геометрическая абстракция, существующая в форме эмпирической вещи, особенности которой для нее выступают случайным определением, эта абстракция как форма и способ деятельной функции позволяет выявить и дальнейшие определения в составе того предмета, который удерживает эту абстракцию. Ибо палка не только объективно выраженная длина, позволяющая «замкнуть» расстояние между потребностью и ее предметом, но и обладает такими физическими свойствами, благодаря которым может быть оказано соответствующее воздействие на этот предмет.

Собственно же логические определения вещи, «расчленяющие» ее на категориальные формы, будут выявлены значительно позже – всем движением культурно-исторического процесса.



И будут выражены в качестве науки логики, *идеально* эту вещь воспроизводящей.

А пока, заметим, абстракция удерживается не головой, а *руками*. Образом, удерживаемым головой, она будет только тогда, когда действие с этим отрезком прямой начнет осуществляться *вне* самого предметного действия. То есть тогда, когда *объективное безразличие* к палке как предмету с множеством определений превратится в *субъективный факт небезразличного пространственного определения* (прямой длины). Абстракция становится фактом сознания и теперь удерживается движением руки, графическим образом, математическим выражением.

Такова логическая последовательность, разумеется, в абстрактном выражении «перемещения» пространственного определения в индивидуальную субъективность. Но в практическом действии вещь дана в ее конкретной определенности, то есть в связанной совокупности ее абстрактных определений. Иначе говоря, в совокупности ее собственных свойств, способных проявиться в действии.

И надо заметить, что если свойства проявляются в деятельности, значит, они действительны, *объективно* способны детерминировать действия индивида и, следовательно, становится способом (средством, формой) деятельности. И – что то же самое – *субъективной* формой связывания предметных свойств, то есть определенной мыслительной формой.

Ясно, что объективная возможность связывания этих свойств субъективно может быть выражена множеством способов. В процессе становления детской личности случайность определения этих способов все более выстраивается *идеями* того дела, которым занят ребенок. Иначе говоря, именно деятельность выстраивает связь вещей в согласии с целью этой деятельности. Каждая вещь тут деятельна в том определении, которое положено формой деятельности, ее идеями, ее целью.

Но чтобы такая ситуация возникла, чтобы возникла целеполагающая деятельность, снимающая случайную детерминацию вещными определениями, должен произойти, как выразил это А.Н. Леонтьев, «сдвиг мотива на цель». Мотив младенца – в предмете, положенном потребностью, потребностью органической. Становление целесообразной деятельности есть, как понятно, становление способности целеполагания. Способность целеполагания, следовательно, определяет и форму вещи в деятельности. Именно поэтому человек оформляет вещь, удаляя из ее состава безразличные характеристики и максимально приближая ее форму к той самой абстракции, которая была высвечена «творческим инсайтом». От обезьяньей палки в конечном счете останется только математи-

ческая формула. Из вещей объективного мира человек «вырубает» абстрактные определения своего собственного культурно-целостного бытия. Эти абстрактные определения – средства этого бытия, орудия человеческой деятельности. Но, понятно, прежде чем вытесать у палки острие, форма физической взаимосвязи, которая физикой будет выражена как определенная зависимость между силой давления и площадью опоры, – эта зависимость должна быть дана в опыте. И именно как проявившаяся своей действительностью.

До теоретической физики тут еще, разумеется, далеко, но в детском развитии этот переход от проявляющихся в предметном опыте естественно-природных и культурно-исторических сил (ибо ребенок имеет дело так или иначе с культурно-человеческими вещами) в субъективную способность ребенка может быть осуществлен весьма рано и совершенно безболезненно – без слез и крика. Случайная же осуществленность такого перехода поражает нас как «одаренность» ребенка.

Освоение вещных способностей, объективных «сил» вещей проходит очень любопытную фазу в детском развитии. По-видимому, это связано с тем, что способность целеполагания входит в противоречие со способностью определения собственной природы вещей, то есть той самой способностью, которая здесь и была показана как понятие. Эта фаза – *игра*. Здесь в предметной ситуации вещам приписывается такая функция, которая определяется смыслами, лежащими в сюжетной композиции игры, ее формой. Сама по себе вещь не имеет смысла, она безразлична к той функции, носителем которой оказалась. Все богатство ее определений здесь сведено до *знака*, и значение этого знака не есть вещь, а те формы и образы, которые удерживаются сознанием играющих через сюжетное содержание игры. В игре осуществляется движение субъективности, которое осуществляется еще не в абстрактно-мыслительной форме, а в предметно-пространственном бытии. Как у той становящейся человеком обезьяны, которая в своей «руке» таскает абстракцию прямой, которая с помощью этой пространственной абстракции разрешает в пространстве свои бытийные проблемы. В игре же вообще этих бытийных проблем нет. В игре ребенок выражает человеческие формы деятельности и через игровое освоение этих форм развивает свою *субъектность*. Поскольку вещь в игре может бытовать в любом определении, постольку субъектность здесь свободна от определения вещами. Но, освобождаясь от вещей, ребенок определяет себя формой игры, которая, однако, поскольку представлена только через сознание, не мешает *свободной фантазии*. Тем более что и сам субъект игры не есть реальное *Я* ребенка: его *Я*, так же как и любая вещь в игре, может быть кем и чем угодно.

И манипулятивные игры несут в себе этот момент: ребенок здесь выявляет возможности самих вещей, ставя их в те или другие условия. Это экспериментирование. Полностью оставляя в стороне эмоционально-мотивационную сферу, замечу, что объективно здесь получает развитие содержательная сторона понятия вещи – без того, чтобы еще схватить принцип единства выявляемых абстрактных определений ее.

Чтобы схватить этот принцип, и необходимо выйти на *начало* вещи. А это значит ввести в сознание и временную координату. Следовательно, выйти в специфически человеческую определенность бытия. Движение вещи от ее начала к завершению осуществляется во времени, а точнее, последовательность ее восходящих к истине форм, взятая в абстракции от самой содержательной стороны вещи, и есть *время*. Время – продолжим логику аристотелевой мысли – есть особенность человеческого бытия.

Временная характеристика вещи выявляется только в мышлении, в понимающей способности. Ибо восприятие схватывает вещь только в настоящем, в той ее форме, которая дана эмпирически. Развернуть вещь во времени – значит развернуть ее внутреннюю логику. И осуществить это возможно только через движение мысли, через *мыслящее воображение*. Но развернуть вещь – это не значит домыслить ее. Это значит эмпирическое бытие, данное в рамках временных возможностей субъекта, выстроить во внутренней логике (то есть необходимой последовательности) возникновения составляющих ее (вещи) элементов, что требует в рядоположенности составляющих ее частей (элементов) определить «элемент» *начальный*, обладающий формой всеобщности, всеобщего исходного основания, содержащего в себе принцип развития, а потому и принцип связи возникающих в этом развитии ее свойств. Логика этого развития и дает нам конкретную сращенность определений предмета, то есть его понятие.

Как видно, этот синтез есть процесс объективный – в противоположность формально-логической трактовке понятия, где синтез выступает в форме субъективного обобщения по тем или иным признакам.

Понимание этих сугубо теоретических обстоятельств дает в руки практику-воспитателю возможность видеть в реальной ситуации бытия ребенка те формы, которые недоступны наглядности. Дает возможность увидеть, что объективно входит в детскую субъективность – помимо эмпирически отображаемого материала. Более того, дает возможность вести ребенка в его развитии, ибо если активность его организуется вне объективной логики развития понятия, то такая организующая активность, претендующая на воспитание, будет только уродовать естественный ход вещей.

Универсальность человеческого тела, разумеется, дает возможность встроить в него любые схемы субъективного отношения к миру, которые, в своем движении будучи замкнуты на себя, конечно же, и в самосознании индивида, и в сознании окружающего мира будут выглядеть как естественно-прирожденные.

Понятно, что естественный ход вещей – это не естественно-природное определение, а всецело логика культурно-исторического бытия и развития человеческой предметности. Именно эти культурно-исторические определения вещей, данные через формы деятельности, и имеют определяющий характер для формирования субъектности и субъективности человека. И начальные этапы детского развития здесь имеют принципиальное значение.

В формах деятельности даны, естественно, не только культурно-исторические определения бытия, но и объективно-природные: в форме преобразованной вещи определения объективные совпадают, отождествляются с определениями субъективными. Более того, человеческая преобразующая деятельность обнажает объективные определения в их истине, снимая с вещи ее случайные определения, очищая ее, высвечивая ее собственную форму, не замутненную привходящими обстоятельствами. Понимающая способность (теоретическое сознание) и должна выстроить через вычленение абстракций и их синтез в целое образ такой завершенной в себе формы. Этот образ и есть *идеал вещи*. И временная характеристика ее, то есть полный разворот ее последовательных форм в развитии, делает ее завершенный образ (идеал) мерилем любых ее эмпирических модификаций, как геометрический шар выступает мерой всех округлых тел. Шар, понятно, есть абстракция, но такая абстракция, которая не дана в виде отвлечения некоторого свойства от определенного состава эмпирических вещей, ибо в этих вещах шара нет. Но в теоретической деятельности он выступает *логическим пределом* определенного вида геометрических форм и потому формой деятельности внутри эмпирического мира. И тот самый «обезьяний» отрезок прямой, как мы помним, не есть простое отвлечение «прямыны» от многократно попадавших на глаза предметов, геометрической прямыны там найти нельзя. Палка в своем эмпирическом бытии таким свойством не обладает. Но она несет его в себе потенциально, и обезьяна здесь использует именно эту потенцию, способность этой палки удержать в себе «кратчайшее расстояние между двумя точками». Эта форма очень рано осваивается и младенцем, который, как и его мама, не отдает себе отчета в том, что содержат в своих действиях особое геометрическое определение пространства. Неудивительно, что Кант придает ему, пространству, статус априорности: она, эта прямая, как

и прочие пространственные определения, есть условие реальной деятельности. Для ребенка эти пространственные определения вычищает школьная геометрия, которая и кажется ему уже делом досужим, так как в его субъективности, в его сознании соотношения и размерность пространственных характеристик даны через все формы его пространственной активности – то, что дано и в опыте животного.

Легко видеть, что все эти проблемы введения ребенка в понимающую способность как способность универсальную разрешаются (должны разрешаться) в контексте теснейшего *общения* с окружающим культурным миром, включая, естественно, людей – близко-необходимых и отдаленно-случайных. Общение предполагает язык, и первоначальной формой такового, как известно, выступает «язык реальной жизни», то есть язык *до* и *вне* языка как такового, как отработанной историей специфической материальной формы удержания и передачи смыслового содержания. Из этого «праязыка» и вырастает язык как знаковая система. И если он оттуда вырастает, то он и втягивает в себя все развернутые там смыслы. Иначе говоря, все определения действительности, которые развернулись в активных формах ребенка, предстают как *значения* языковых форм.

Что, однако, в качестве этих значений актуализируется, когда мы выстраиваем свои взаимоотношения в контексте языка? Конечно же, «язык реальной жизни», вся полнота ощущаемого, представляемого и мыслимого мира. Но полнота в ее расчлененности *активными формами самого ребенка* – как объективными, так и субъективными. Однако эта расчлененность взрослому дана иначе, точно так же как иначе в сознании взрослого осуществлен и синтез расчлененного. Общение же возможно только в условиях хотя бы минимальной совместимости значений. Воспитательно-образовательная функция и заключается в том, чтобы от этой минимальности прийти к полному тождеству.

И ясно, что это тождество не есть тождество языковых выражений. И внешне-языковое согласие ребенка совсем не означает взаимопонимания или тождества в понимании вещи. Об этом может сказать только согласие в формах совместной деятельности, так как понимание и заключается в способности воспроизвести предмет в деятельности.

Но как раз для нужд *совмещения* деятельностей и необходим язык – для показа другому той формы, в которой находишься сам. Именно поэтому общение должно быть выстроено в логике понятия, то есть языковая материя в своем движении должна развернуть внутреннюю форму любого содержания, входящего в деятельность. Поэтому в общении (в любом, не только в деле воспитания)

всегда должна наличествовать возможность *развернуть значение* любого языкового термина, не ограничиваясь его дефиницией. И эта возможность заключена в *способности* это сделать. Помните вынесенное в эпиграф Спинозовское «знать – это уметь сделать»?

Понятие (разумеется, не только в деле воспитания и образования) должно быть выражено в адекватной форме – как диалектическая способность разрешения тут и здесь возникающих проблем, относятся ли они к всеобщему содержанию человеческого бытия или только к содержанию становления единичной личности.

Но для ребенка *процесс становления понятия есть чувственный процесс становления всей его чувственной сферы*. Понятие здесь существует еще непосредственно в форме чувственности, из нее не вычленилось (предметно-действенное мышление), а потому и не есть понятие в его собственной форме. Но чувственность выступает не только внешней формой понятия, но и в полной мере исчерпывающей содержание его. Процесс этого необходимого исчерпывания осуществляется посредством развивающейся (в педагогическом процессе) *способности воображения*. Понятие как идеальная форма, свободная от чувственности, только тогда налично, когда чувственность исчерпывает себя и потому снимается. Точнее сказать, именно это предельное исчерпывание чувственности и есть процесс формирования понятия как внечувственного смыслового образования, удерживающего природу соответствующего предмета и способ ее перехода в любое возможное формообразование. В понятии я и владею всем богатством чувственного содержания, именно понятием я полагаю это содержание и господствую над ним, свободно продуцирую и проецирую на «экран» представления любую форму этого чувственного содержания.

Субъективная сила педагога заключается в *способности движения в материале чувственности по логике понятия*, которая захватывает вещь в ее крайних моментах – в моменте возникновения и моменте снятия вещью себя. В этом диапазоне и фиксируется вся полнота чувственных форм данного предмета. Лишь благодаря этой субъективной способности движения внутри логики становления педагог имеет объективную возможность помочь своему ученику увидеть (вообразить) то, что принципиально недоступно человеческой чувственности, но что, тем не менее, имеет вполне чувственный характер. Здесь надо сказать сильнее – *чувственную форму движения внечувственного содержания* (вспомним обезьянью палку как чувственную вещь с содержащейся в ней внечувственной абстракцией), ибо речь уже идет о *движении мысли*, прослеживающей в рамках чувственного материала продуктивного воображения становление всей полноты предмета в его целостности, в его диапа-

зоне от начала до завершения. Вспомните сказки, в которых чувственно-наглядные формы, образы, воссоздаваемые воображением ребенка по логике сказочного сюжета, выворачивают абсолютно ненаглядное содержание, абсолютно завершенные идеализации типа мгновенных перемещений в пространстве.

Педагогический процесс тут одновременно осуществляет разрешение двух объективно взаимосвязанных задач: развитие воображения и развитие мышления как двух главнейших психических функций, традиционно относимых к двум различным познавательным сферам. В педагогической практике, разумеется, стихийно их единство так или иначе осуществляется, но речь идет о *понимании* внутренней природы этого единства и *полагании* этого понимания в основание сознательного процесса учения. В неосознаваемой же стихии тождество чувственного и рационального, по линии которого должен осуществляться умный процесс учения, не удерживается сознанием как методологическое и волевое начало, и потому понятие не завершает себя, то есть не содержит в себе полноты конкретной истины.

Возникающая тут проблема начала педагогического действия также легко получает свое разрешение, ибо для *понимающего* сознания педагога здесь вообще не должно этой проблемы существовать. В практике она решается как выход мышления на объективное основание (начало) вещи, разумеется, всегда как *совместный* с сознанием ребенка выход, выход с любой точки, с любого формообразования вещи, данной здесь и теперь в педагогической ситуации.

Процесс образования человеческой личности может быть только целостным процессом. Любая его фрагментарность либо уродует личностную форму, либо обязательно будет дополнена стихийно, вне сознания педагога, случайно привнесенным в процесс ее становления содержанием. Разумная образовательная деятельность, разумеется, нуждается не только в проработке принципов, но и в детальном описании всех ее составляющих, с тем чтобы была видна «технологическая» канва перехода всеобщего содержания культуры в субъективность человеческой индивидуальности. Если это не делается с умом на самых ранних этапах онтогенеза, то в последующем это сделать почти так же сложно, как превратить Маугли в человека.

Примечание

---

<sup>1</sup> Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991. С. 381.

### ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА СИТУАЦИИ, СВЯЗАННЫЕ СО СПЕЦИФИКОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ

Представлены результаты трех исследований, демонстрирующих различия в представлении о ситуации, связанные с эмоциональными особенностями испытуемых. Были выявлены различающиеся представления о ситуации, возникающие с разной частотой в зависимости от состояния испытуемых (на материале предэкзаменационной тревоги), от их устойчивых эмоциональных особенностей, обусловленных наличием акцентуаций характера, и в связи с профессиональными деформациями (на материале эмоционального выгорания).

*Ключевые слова:* эмоции, оценка ситуации, репрезентация ситуации, тревога, акцентуации характера, эмоциональное выгорание.

Перспективным современным направлением исследований эмоциональной сферы являются теории когнитивной оценки. Одной из главных целей исследований, проводимых в рамках этого направления, является выявление смысловых и оценочных представлений, которые связаны или даже приводят к возникновению тех или иных эмоций. Первоначально в этих исследованиях выявлялись отдельные параметры оценки, различные сочетания которых создают определенное эмоциональное ощущение.

Например, П. Эллсворт и К. Смит<sup>1</sup> выделяли девять параметров оценки: приятность, предвосхищаемое усилие, необходимый уровень внимания, степень уверенности, роль человеческого фактора, степень контроля над ситуацией, очевидные препятствия, степень важности, мера предсказуемости разворачивания ситуации. Эти параметры представляют собой выделенные эмпирически наиболее общие для большинства испытуемых параметры оценки эмоциогенной ситуации, на основании сочетания которых может быть представлена любая эмоция. Например, событие, вызываю-



Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

щее эмоцию счастья (happiness), оценивается как приятное, связанное с низкими затратами усилий, высоким уровнем уверенности и внимания. Событие, вызывающее тревогу (anxiety), оценивается как неприятное, требующее внимания, связанное с неуверенностью, низким контролем над ситуацией, важное, непредсказуемое.

Другим шагом, который пытались осуществить разные авторы, был переход от отдельных оснований оценки к организованным паттернам. Например, Клаус Шерер<sup>2</sup>, обсуждая негативные переживания спортсменов после поражения или дисквалификации, настаивает на необходимости построения классификации эмоциональных реакций спортсменов и механизмов совладания с ними (копинга) на основании когнитивных оценок ситуации, закономерное сочетание которых позволяет описать прототипы реагирования, характерные для спортсменов. К. Шерер теоретически описывает несколько прототипов, задающих разные способы реагирования на одну и ту же ситуацию (табл. 1), но не проводит специального исследования, направленного на эмпирическое выявление описанных типов, объясняя это отсутствием необходимого инструментария исследования. С точки зрения К. Шерера, такой инструментарий должен описывать особенности восприятия ситуации, обусловленные интерферирующим воздействием типичного для человека способа ее оценки, и вытекающие отсюда особенности эмоционального реагирования.

Таблица 1

Этапы когнитивной оценки спортсменами ситуации дисквалификации по К. Шереру<sup>3</sup>

Последовательность этапов	Прототипы эмоционального реагирования	
	гневный	депрессивный
1. Новизна/внезапность события	высокая	высокая
2. Фон события	нерелевантно	нерелевантно
3. Отношение события к цели		
важность	высокая	высокая
ожидаемость	низкая	высокая
полезность	низкая	низкая
неотложность	высокая	низкая
4. Возможности преодоления		
источник (причина) события	внешний	внешний/внутренний
контролируемость события	высокая	низкая
потенциал преодоления события	высокий	низкий
возможность приспособиться	высокая	низкая
5. Отношение к социальной норме		
соответствие общественным нормам	низкое	нерелевантно
соответствие личным нормам	нерелевантно	высокое

Дениэл Гоулмен, анализируя в своей монографии<sup>4</sup> данные о нарушениях эмоционального интеллекта у «трудных» детей, приходит к выводу, что всех этих детей объединяет неверное восприятие происходящего. В частности, гиперагрессивные дети видят оскорбления и враждебность там, где другие дети этого не видят, и самые нейтральные действия и поступки своих товарищей воспринимают как угрожающие. Дети, склонные к подростковым депрессиям, даже не пребывая в этом состоянии, ожидают преимущественно негативного развития событий, не знают своих возможностей, приписывают причины неудач своим устойчивым личным особенностям, а удач – стечению обстоятельств. Школьники-аутсайдеры путают выражения разных эмоций, неверно опознают их по фотографиям. То есть такие дети не только иначе оценивают некоторые события и ситуации, но и воспринимают их тоже по-другому в сравнении с обычными детьми.

Некоторые из этих различий были подтверждены в специальных наблюдениях и экспериментах, собранных Д. Гоулменом. Причины такого особого восприятия автор видит в существовании у детей специфических установок, связанных с особенностями переработки воспринимаемой информации в силу недостаточного развития отдельных сфер эмоционального интеллекта. Данные, собранные Д. Гоулменом, о связи ряда нарушений эмоционального интеллекта с особенностями отклоняющегося поведения школьников и специфическими особенностями восприятия ими ситуации представлены в табл. 2.

Приведем в качестве примера отечественное исследование детской агрессивности<sup>5</sup>. Исследователи на основе наблюдения за поведением дошкольников в группе детского сада разделили их на агрессивных и спокойных и сравнили по ряду психологических показателей, включавших уровень интеллекта, самооценку, уровень развития игры и др. Выяснилось, что агрессивные дети отличаются от контрольной группы тем, что хуже представляют себе, как выглядят в глазах сверстников и вообще окружающих. В качестве наиболее существенной отличительной черты агрессивных детей исследователи называют их предубеждения по отношению к сверстникам, связанные со злонамеренностью ожидаемых от них действий, отношение к ним как к противникам или конкурентам.

Аналогичных исследований на взрослых людях меньше, но они приводят к похожему результату. Например, по данным Х. Вебер, «блюстители» и «нарушители» конвенциональных норм эмоционального поведения резко различаются в своих представлениях и оценках одной и той же ситуации, вызывавшей эмоцию. Специфическое представление о ситуации у «нарушителей» устойчиво

Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

Таблица 2

Специфика восприятия ситуации при различных нарушениях эмоционального интеллекта по Д. Гоулмену

Нарушение эмоционального интеллекта	Отклоняющееся поведение	Специфика восприятия ситуации
Низкая способность понимать эмоции окружающих	Гиперагрессия	Видят оскорбления, угрозу и враждебность в нейтральных ситуациях
	Аутсайдерство	Путают выражения разных эмоций, неверно опознают их по фотографиям
Нарушения прогнозирования атрибуции успехов и неудач	Депрессии	Ожидают негативного развития событий, недооценивают свои возможности, приписывают причины неудач устойчивым личным особенностям, а удач – стечению обстоятельств
		Принимают эмоциональное напряжение за симптомы телесных состояний, в первую очередь – голод
Плохое понимание и различение своих эмоций	Булимия, нервная анорексия	Поиск и неспособность устанавливать близкие, доверительные отношения
	Ранняя беременность	
Неспособность к контролю эмоций окружающих		

и активно отстаивается ими. В то же время и «блюстители», и сами «нарушители» норм одинаково негативно оценивали неадекватное поведение «нарушителей». Последние свидетельствовали о желании изменить особенности своего реагирования, хотя при этом они категорически не желали изменить свою оценку ситуации, вызвавшей неприемлемую реакцию<sup>6</sup>.

В большинстве исследований, описывающих связи между эмоциями и когнитивной оценкой, авторы выстраивают параллель между особенностями восприятия ситуации и спецификой ее оценки у людей, эмоционально и неэмоционально реагирующих на эту ситуацию. При этом рассматривается связь специфических особенностей оценки ситуации с особенностями протекания одной конкретной эмоции, которая изучается. Например, исследовалась разница в образе ситуации у агрессивных и неагрессивных детей, у людей, нарушивших и не нарушивших норму социального взаимодействия, у спортсменов, расстроенных из-за дисквалификации, и т. п.

В данной статье предлагается несколько исследований, в цели которых входило сравнение особенностей образа одной и той же ситуации у людей, испытывающих по ее поводу разные эмоции.

Гипотеза первого исследования состояла в том, что люди, сходным образом переживающие эмоциогенную ситуацию, одинаково

репрезентируют ее в сознании. Разным эмоциям будут соответствовать различающиеся репрезентации.

Вслед за К. Шерером<sup>7</sup> предполагается, что сходство репрезентаций будет в том, на каких аспектах ситуации фокусируется испытуемый; какие интерферирующие воздействия оказывают имеющиеся у него установки (К. Шерер называет их прототипами реагирования) на процессы восприятия. Имеющийся инструментарий не позволил нам исследовать факторы интерференции непосредственно в процессе восприятия. Однако проявление их действия можно увидеть в сложившихся искажениях образа ситуации – в том, какие элементы воспринимаемой эмоциогенной ситуации человек игнорирует, а каким уделяет особое внимание или даже домысливает.

Во втором исследовании изучалась связь ситуативных эмоциогенных факторов с образом ситуации на материале состояния тревоги. В основе исследования лежала идея о том, что когнитивная оценка, специфическая для переживания тревоги, является одним из интерферирующих факторов при восприятии ситуации<sup>8</sup>. Если эта идея верна, то человеком, находящимся в состоянии тревоги, любая, не только тревожащая ситуация воспринимается иначе, чем человеком, находящимся в спокойном состоянии. Гипотеза исследования: состояние тревоги сопутствует более частому появлению специфических интерпретаций ситуации.

Третье исследование было нацелено на выявление особенностей образа ситуации у обладателей устойчивых личных особенностей, обеспечивающих более частое переживание некоторых эмоций. При этом предполагалось, что частое переживание определенных эмоций связано с устойчивыми, автоматизированными способами оценки ситуаций и событий.

Гипотеза 3.1: испытуемые, объединенные акцентуацией одной личностной черты, будут выбирать некоторый способ интерпретации ситуации фрустрации чаще, чем испытуемые без данной акцентуации.

Гипотеза 3.2: под влиянием специфического для профессии эмоционального опыта ее представители будут отличаться по частоте встречаемости одного из общих для всех испытуемых способов интерпретации эмоциогенной ситуации либо у них выделится содержательно специфический способ репрезентации ситуации, отсутствующий у людей, не принадлежащих к данной профессии.

#### *Исследование 1. Методика*

Для выявления представлений испытуемых об эмоциогенной ситуации и об их предполагаемом поведении в ней был разработан

Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

специальный опросник. Респондентам предлагались две ситуации из фрустрационного теста Розенцвейга, в которых им нужно было выступать в роли человека, обвиняемого в некотором проступке. Целью данного исследования было получение по возможности более широкого спектра эмоциональных реакций, связанных с одним и тем же стимулом, и сравнение сопутствующих этим реакциям представлений о стимуле. Обращение к методике Розенцвейга обосновано тем, что в классических исследованиях фрустрации был получен широкий набор разных эмоциональных проявлений в ответ на одну и ту же фрустрирующую ситуацию<sup>9</sup>.

Две картинки различались по степени серьезности причиненного вреда: простой была картинка, на которой собеседница обвиняет респондента в том, что он разбил любимую вазу ее мамы (ситуация «ваза»), сложной – та, в которой собеседница обвиняет респондента в том, что человек после ссоры с ним попал в больницу (ситуация «больница»). Ситуации предъявлялись в последовательности от простой к сложной<sup>10</sup>.

Для получения более широкого самоотчета о предполагаемом поведенческом реагировании испытуемых на ситуацию на картинке к стандартному вопросу теста Розенцвейга (о том, что бы человек ответил в данной ситуации) были добавлены открытые вопросы о том, что бы он при этом подумал, как бы поступил, если бы ему не надо было себя сдерживать, как бы он никогда не поступил в этой ситуации.

Для выявления представления об эмоциогенной ситуации респондентов просили описать пример реальной ситуации, бывшей у них в опыте и вызвавшей такое же переживание, как ситуация на картинке. Элементы, совпадающие в двух ситуациях, свидетельствуют о том, каким компонентам ситуации человек приписывает эмоциогенное воздействие, в чем видит источник переживания, как структурирует ход события и свое положение в нем. В конце испытуемых просили как-либо назвать свое переживание.

Испытуемыми выступили 170 человек, студенты младших курсов и абитуриенты Института психологии и Института лингвистики РГГУ и работающие люди в возрасте от 17 до 54 лет, средний возраст по выборке составил 27,1 года. Гендерное соотношение в выборке было неравным. Женских протоколов примерно вдвое больше, чем мужских.

### *Результаты*

На первом этапе обработки необходимо было проверить, существуют ли устойчивые способы представления о стимульной ситуации, сходные у разных людей. Для получения необходимых для

этого данных использовались описания ситуации, в которой у испытуемых возникало такое же переживание, как и в ситуации на картинке, взятой из методики Розенцвейга.

Ответы на этот вопрос обрабатывались экспертами-психологами с помощью анализа пропозиций на предмет выделения структурных особенностей приведенных испытуемыми ситуаций: сколько персонажей, как они связаны между собой, что произошло, кто и что делает в связи с происшедшим, кто и как оценивает происшедшее, выявлялся общий сюжет<sup>11</sup>. Таким образом, описание приведенных испытуемыми примеров стандартизировалось по набору категорий: какие из этих категорий представлены в каждом примере и как они описаны (наиболее значимые из этих категорий и типичные их описания отражены в табл. 3). После этого примеры, приводимые испытуемыми, сравнивались между собой по описанию выделенных категорий и выявлялось сходство и различие сюжетов приводимых испытуемыми историй по сравнению с ситуацией на картинке по основаниям, обозначенным в верхней строке табл. 3.

Таблица 3

Типы трансформации в восприятии респондентами ситуаций «ваза» и «больница» (Аббревиатурами в строках таблицы обозначены группы, на которые разделились примеры, приведенные испытуемыми)

	Добавляет в ситуацию	Игнорирует в ситуации	Фокус реагирования
НН	агрессию со стороны собеседницы, ее злонамеренность	собственную причастность к возникновению ущерба и величину ущерба	реагирует на фразу собеседницы как на незаслуженное обвинение
ОП	отношение к собеседнице как к очень близкому человеку, несчастье которого сказывается на собственном благосостоянии респондента	1) отношение собеседницы к ситуации, респондент не сопереживает, а переживает из-за нее неприятности; 2) возможность исправить происшедшее	реагирует на страдание собеседницы из-за причиненного ущерба, которое наносит удар по благополучию самого респондента
ОР	обязательства, невыполнение которых ведет к негативным последствиям	меняет активную позицию (разбил) на пассивную (не уберег, не уследил)	на свой недосмотр как на оплошность, причинившую другому вред
СЛ	неконтролируемость произошедшего («она сама упала», «у меня вырвались слова»)	причинно-следственную связь между своими действиями и происшествием	реагирует на происшедшее как на неприятное событие («почему это случилось со мной?»)
РВ	соучастие: причиной события объявляются совместные действия с собеседницей или третьим лицом	чью-либо возможность повлиять на развитие событий (по принципу «меня понесло», «у меня вырвалось»)	реагирует на «зажим» между собственным участием и бессилием изменить ход событий

Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

Таблица 4

Содержание и примеры типичных интерпретаций одной и той же ситуации опросника (Курсивом выделены названия ситуаций, послужившие источником буквенного обозначения)

	Когнитивная репрезентация ситуации (на основе примеров-аналогий)
НН	<i>Несправедливые нападки</i> : меня обвиняют в том, к чему я не имею отношения / меня чрезмерно наказывают за мелкий проступок
ОП	<i>Отождествление с пострадавшей</i> : я – жертва чьих-то злонамеренных действий (обокрали, обманули, побили) / переживание за страдающее существо (заболел ребенок, домашнее животное)
ОР	<i>Отсутствие реакции</i> : я не делаю того, что от меня ожидают, и этим доставляю неприятности ожидающему (не уберег, не уследил, не понял, что лучше промолчать)
СЛ	<i>Случайный вред</i> другому / самому себе / случайная неприятность (вред себе и другому) (пролить кофе, уронить поднос с едой, обнаружить неопрятность в одежде)
РВ	<i>Вина разделена</i> с третьим лицом или с самим пострадавшим (мы ссорились/ друзья не купили общий от всех подарок на день рождения)
ДП	<i>Действия и последствия</i> : ситуация воспринимается как повод для совместного с собеседницей решения возникшей проблемы и оценивается как рядовая неприятность, не как повод для переживаний

Несмотря на разнообразие ситуаций, которые приводили испытуемые, по структуре описываемые ими истории разделились на шесть основных групп. Представления о ситуации, связанные с эмоциональным реагированием, составили пять групп в зависимости от того, в каких компонентах пример из личного опыта испытуемых отличается от тестовой ситуации (табл. 3). Шестая группа содержит ответы испытуемых, которые не выразили эмоционального отношения к ситуации. Разные интерпретации, отражающие представления о ситуации, типичные для каждой из шести групп, представлены в табл. 4.

Эксперт-психолог выявлял особенности представления об эмоциогенной ситуации у испытуемых на основе *структурного сходства* между тестовой ситуацией и ситуацией, которую испытуемые приводили в качестве примера источника сходных переживаний из своего опыта<sup>12</sup>. Обработка ответов, данных испытуемыми на остальные вопросы опросника (о том, что бы испытуемый подумал в данной ситуации, как бы поступил, если бы ему не надо было себя сдерживать, как бы он никогда не поступил в этой ситуации), производилась с привлечением экспертов-лингвистов. Эксперт-лингвист выявлял структуру представления о ситуации, лежащую в основе ответов о той поведенческой реакции, которая,

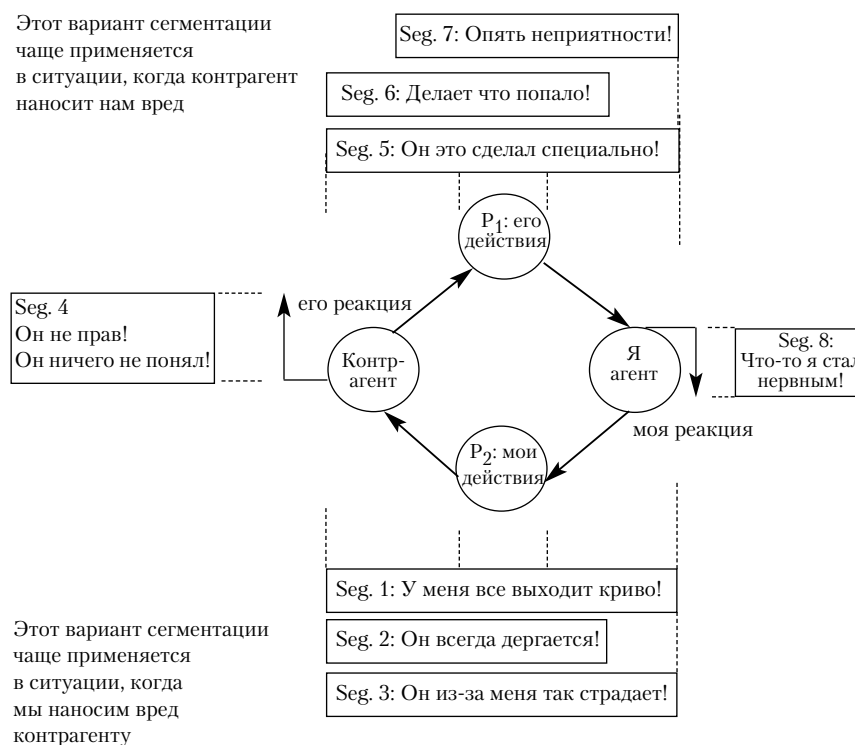
Ю.Е. Кравченко

по мнению опрошенных, возникнет у них в ответ на ситуации «ваза» и «больница», случись они с ними на самом деле<sup>13</sup>.

С привлечением модели «Смысл-текст», предложенной И.А. Мельчуком, был разработан инструментарий, с помощью которого ответы были разделены на смысловые сегменты в зависимости от того, на какие компоненты ситуации реагировали испытуемые, если судить, основываясь на предполагаемых ими поступках (см. схему 1).

Схема 1

Сегментация тестовой ситуации на основе самоотчетов испытуемых об их поведенческом реагировании на нее



*Примечание.* Кружками обозначены элементы ситуаций «ваза» и «больница», учитываемые в ответах испытуемых об их поведении в данной ситуации. По эмпирическим данным, эти элементы образуют восемь устойчивых сочетаний (сегментов), на которые в большинстве своем реагировали испытуемые, из 15 возможных неповторяющихся сочетаний.



Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

Таблица 5

Результаты оценки согласованности классификации испытуемых экспертами-психологами и лингвистами по критерию  $\chi^2$

Интерпр	Компоненты лингвистической классификации (по сх. 1)	$\chi^2$ и p
НН	Речевые реакции на сегмент 5 («Он это сделал специально!») Речевые реакции на сегмент 4 («Он не прав! Он ничего не понял!»)	5.17 $p \leq 0.05$ 7.88 $p \leq 0.01$
ОР	Речевые реакции на сегмент 3 («Он из-за меня так страдает!»)	4.21 $p \leq 0.05$
РВ	Речевые реакции на сегмент 2 («Он всегда так дергается!»)	4.50 $p \leq 0.05$
ОП	Эмоциональные ответы (построенные д-сценариями <sup>14</sup> )	7.88 $p \leq 0.01$
СЛ	Речевые реакции на сегмент 1 («У меня все выходит криво!»)	3.54 $p = 0.06$ <sup>15</sup>
ДП	—	—

Например, если испытуемый употребляет фразу, приведенную в seg. 1 («у меня все выходит криво»), значит, его представление о ситуации включает его самого и некоторое неудачное действие, которое он совершил, а также знание о том, что в подавляющем большинстве случаев его действия оканчиваются не слишком удачно. Если данная реплика дана в ответ на вопрос о том, что бы испытуемый сказал в данной ситуации, значит, в представлении испытуемого о ситуации включено взаимодействие с еще одним человеком. Если же данная реплика дана в ответ на вопрос о том, что бы испытуемый подумал в этой ситуации, то у эксперта нет оснований считать, что в представлении испытуемого о ситуации учитывается взаимодействие с другим человеком. Таким образом анализировались все высказывания испытуемых в ответ на три вопроса опросника, касавшихся поступков и мыслей в предложенной в опроснике ситуации.

Подсчитывалась мера согласованности между двумя экспертными оценками при помощи критерия  $\chi^2$ . Сравнивалось количество испытуемых, попавших в одну и ту же группу по оценкам двух экспертов, и количество испытуемых, отнесенных в одну и ту же группу только одним из экспертов. Таким образом проверялась идентичность групп, построенных двумя разными экспертами на основании ответов одних и тех же испытуемых на разные вопросы опросника. Результаты согласования групп, выделенных в результате психологического и лингвистического анализа, представлены в табл. 5.

Значимая согласованность результатов свидетельствует о надежности разделения на группы, так как сходное представление о ситуации было выявлено разными методами и на основании разных самоотчетов одного и того же испытуемого: об эмоциональной ассоциации и о предполагаемом поведенческом реагировании на ситуацию. Отсутствие связи интерпретации ДП с каким-либо классом в лингвистической классификации является следствием того, что это неэмоциональная интерпретация, связанные с ней речевые реакции лишены лингвистических маркеров эмоциональности, лежавших в основе этой классификации, и рассматривались отдельно<sup>16</sup>.

Выявленные в результате экспертной оценки различия между представлениями о ситуации значимо различаются и по специфике соответствующего им поведения испытуемых, согласно самоотчетам. Об этом свидетельствуют результаты контент-анализа поведенческих реакций на ситуацию, о которых сообщали испытуемые. Данные о достоверности различий по количеству упоминаний тех или иных форм поведения в связи с разными представлениями о ситуации представлены в табл. 6. Эти данные свидетельствуют о том, что экспертные реконструкции *качественно* разных представлений о ситуации различаются также на основании *количества* определенных поведенческих реакций и действий, связанных с ними в сознании испытуемых.

Результаты, приведенные в табл. 6, нужно понимать так, что, например, испытуемые, интерпретирующие эмоциогенную ситуацию как НН, чаще отказывались признать свою вину, чем испытуемые, давшие все другие интерпретации. Эти же испытуемые чаще, чем все другие, высказывали альтернативную оценку ситуации (в ситуации «ваза»: «Никакой не ужас, ничего страшного не произошло», в ситуации «больница»: «Значит, так ему и надо»). Отдельно отметим, что эти формы поведения не предлагались участникам исследования заранее, а порождались ими самостоятельно в ходе ответов на открытые вопросы опросника.

Наличие статистически значимых различий между выделенными в результате экспертного анализа группами по формам связанного с ними поведения является свидетельством в пользу того, что стоящие за ними способы интерпретации (образы) эмоциогенной ситуации являются разными не только на взгляд классифицировавших их независимых экспертов. Эти интерпретации различаются с точки зрения и самих участников исследования, что проявляется в тех формах поведения, которое они предполагают в этих ситуациях осуществлять.

Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

Таблица 6

Набор поведенческих реакций, которые значимо чаще упоминались вместе с каждой интерпретацией, в отличие от суммы этих же поведенческих реакций по всем другим интерпретациям по критерию  $\chi^2$

МС	Способ реагирования	Значения $\chi^2$ и p
НН	Признание вины в позиции «никогда не сделаю»	20.67 (p ≤ 0.001)
	Выражение непричастности к происшедшему	16.73 (p ≤ 0.001)
	Самооправдание	18.24 (0.001)
	Высказывание альтернативной оценки ситуации	4.76 (p ≤ 0.05)
	Выражение безразличного отношения к событию	15.59 (p ≤ 0.001)
	Выражение агрессии	17.43 (p ≤ 0.001)
ОП	Усугубление ущерба (по принципу «догоню и добавлю»)	12.6 (p ≤ 0.001)
	Агрессия в позиции «никогда не сделаю»	3.83 (p ≤ 0.05)
	Упоминание эмоционального реагирования (заплачу)	13.89 (p ≤ 0.001)
ОР	Принятие обвинения	5.14 (p ≤ 0.05)
	Предложение компенсации причиненного вреда	9.83 (p ≤ 0.01)
	Признание вины	3.67 (p ≤ 0.05)
СЛ	Сожаление в ответ на вопросы, что бы вы подумали, сделали, если бы не сдерживались, никогда не сделали	4.05 (p ≤ 0.05)
РВ	Выражение сомнения в непричастности к происшедшему	15.15 (p ≤ 0.001)
ДП	Самоустранение в позиции «никогда не сделаю»	5.64 (p ≤ 0.05)
	Усугубление ущерба в позиции «никогда не сделаю»	4.22 (p ≤ 0.05)

### Исследование 2. Методика

В исследовании связи состояния тревоги с частотой появления специфических интерпретаций ситуации испытуемым двух групп предлагалось заполнить опросник, использованный в предыдущем исследовании. Одну группу испытуемых составили абитуриенты Института психологии и Института лингвистики РГГУ примерно за неделю до начала вступительных испытаний в количестве 143 человек в возрасте 16–17 лет, средний возраст 17,2 года. Предполагалось, что эти испытуемые находятся в состоянии предэкзаменационной тревоги, усиливаемой фактом психологического исследования в выбранном ими вузе. Другую группу составили студенты первого курса обучения тех же институтов в количестве 60 человек, опрошенные через 1,5 месяца после начала семестра. Половое соотношение участников в обеих группах практически не отличается от соотношения в выборке предыдущего исследования. Две группы

сравнивались по частоте встречаемости всех интерпретаций ситуации, выявленных в первом исследовании.

На выборке абитуриентов также проверялась гипотеза 3.1 о связи личностных характерологических особенностей с частотой встречаемости той или иной репрезентации. Это было продиктовано тем, что использованный для проверки гипотезы 3.1 патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко (ПДО) имеет ограничения, связанные с возрастом испытуемых.

#### *Результаты*

В табл. 7 указаны различия по частоте встречаемости разных интерпретаций ситуации между испытуемыми, находящимися в спокойном состоянии и в состоянии предэкзаменационной тревоги. *Здесь и во всех последующих таблицах* указаны только те интерпретации, в отношении которых были *установлены значимые различия*. Эти интерпретации указаны в клеточках таблиц напротив наименования той группы испытуемых, в которой они встречаются *значительно чаще*.

*Таблица 7*

Различия по частоте упоминания разных интерпретаций, обусловленные уровнем актуальной тревоги испытуемых. В таблице указаны значение критерия  $\chi^2$  и уровень статистической значимости (в скобках)

	Испытуемые в спокойном состоянии (студенты)	Испытуемые в состоянии тревоги (абитуриенты)
ОП		5,6 ( $p \leq 0,05$ )
НН		6,9 ( $p \leq 0,001$ )
ДП	4,24 ( $p \leq 0,05$ )	

Данные табл. 7 свидетельствуют, что в тревожном состоянии ситуации фрустрации, использованные в опроснике, более часто интерпретируются как несправедливое наказание в собственный адрес (НН) или как глубокое сопереживание другому человеку в серьезной беде (ОП). В этих интерпретациях основное внимание уделяется отношению к другому участнику ситуации, который воспринимается как жертва или преследователь жертвы (роль жертвы в этом случае испытуемый отводит самому себе). У испытуемых в спокойной ситуации значительно чаще (по сравнению с испытуемыми в тревожной ситуации) встречаются неэмоциональные интерпретации (ДП). Другие интерпретации встречаются у испы-

Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

туемых в спокойном и тревожном состоянии примерно с одинаковой частотой.

Между двумя группами были получены интересные различия в сложности предполагаемого поведенческого реагирования на предложенные в опроснике ситуации. Для определения простоты/сложности реагирования были снова привлечены результаты лингвистической экспертной оценки. Маркерами сложности выступали поведенческое разнообразие и сложность отражения ситуации в ответах. Под *поведенческим разнообразием* понимается количество неповторяющихся способов поведенческого реагирования, указанных испытуемым в ответах на разные вопросы опросника. *Сложность отражения* реконструируемой ситуации определяется количеством неповторяющихся элементов ситуации, которые учитывает человек в ответах на все вопросы опросника (эти элементы перечислены в схеме 1).

Реакции в самоотчетах испытуемых из группы с высокой тревогой характеризовались значительно меньшей сложностью, т. е. наименьшим разнообразием реакций и минимальным учетом разных компонентов ситуации (табл. 8).

Таблица 8

Сравнение когнитивной сложности поведенческого реагирования, соответствующего разным интерпретациям ситуации. В таблице указаны значения критерия  $\chi^2$  и уровень значимости

Испытуемые \ Интерпретация	НН	ОП	СЛУ	ДП
Испытуемые в спокойном состоянии	3,92 ( $p \leq 0,05$ )	6,94 ( $p \leq 0,01$ )		( $p \leq 0,000$ )
Испытуемые в тревожном состоянии			( $p \leq 0,000$ ) <sup>17</sup>	

Как явствует из табл. 8, несмотря на то что типичные для испытуемых в тревожной ситуации интерпретации встречались и у испытуемых, не находящихся в тревожном состоянии, у испытуемых в спокойной ситуации эти интерпретации сопряжены с более сложными формами поведенческого реагирования.

Поведение, указываемое испытуемыми, демонстрирующими интерпретацию СЛ, напротив, сложнее в тревожной ситуации. Возможно, причина этого в том, что объяснение неприятного события на картинке случайностью – наиболее безболезненный способ отношения к ситуации, потому что он не предполагает ни самообвинений, ни поисков и наказания виноватого. Поэтому испытуемые «тревожной» группы, у которых сложился такой образ ситуации (СЛ), особенно обстоятельно и многообразно описывали свою ре-

Ю.Е. Кравченко

акцию на ситуацию, отчасти отыгрывая в этом свою тревогу, отчасти неосознанно подготавливая свои реакции в случае возможного неуспеха на предстоящих экзаменах.

Из всей выборки абитуриентов набралось 55 испытуемых, которые полностью правильно заполнили опросник ПДО А.Е. Личко и у которых выявились акцентуации характера. В табл. 9 указаны различия в частоте упоминания испытуемыми обеих групп определенных интерпретаций в связи с четырьмя наиболее распространенными в выборке акцентуациями личности. Другие типы акцентуаций были представлены в выборке двумя-тремя испытуемыми или у испытуемых с двойной акцентуацией. При подсчете сравнилось количество испытуемых, продемонстрировавших и не продемонстрировавших определенную интерпретацию ситуации, при условии, что они обладают или не обладают определенной акцентуацией характера.

*Таблица 9*

Связь интерпретации и акцентуации характера по А.Е. Личко

	Гипертимная	Психастеническая	Эпилептоидная	Истероидная
Н	p<0.000	$\chi^2 = 7.76$ (p<0.01)	$\chi^2 = 15.97$ (p<0.001)	$\chi^2 = 3.58$ (p=0.059)
Л				
П				
П				

По смыслу интерпретации соответствуют эмоциональным особенностям акцентуаций (по Личко, 1983). В частности, вспышки агрессии в ситуации подавления их лидерской активности у гипертимов могут подкрепляться тем, что они склонны воспринимать чужую критику своих действий как неспровоцированную агрессию (НН). Тревожная мнительность, нерешительность психастеников могут быть следствием тенденции объяснять события стечением обстоятельств (СЛ), а склонность к ритуализации отражает попытки поставить случайности под контроль. Педантизм, скрупулезность и дотошность, компенсирующие инертность эпилептоидов, проявляются в том, что они подбирают неинтерпретируемые примеры (НП) из своего опыта, похожие на тестовую ситуацию по максимуму наглядных деталей, и теряют из виду эмоциональное сходство. Пример НП: «Я, когда был маленький, тоже разбил любимую чашку моей мамы», «В гостях разбила два фужера, после подарила новый сервиз». Характерные для истерического характера эгоцентризм и жажда внимания – стремление к получению восхищения, удивления, почитания и сочувствия – легче всего находят

Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

свое удовлетворение при помещении себя в позицию жертвы неправимого несчастья, непосредственно или через личное переживание за пострадавшего (ОП). Эти результаты свидетельствуют в пользу гипотезы о том, что различия в образе ситуации связаны с различиями людей в их устойчивых эмоциональных особенностях, обусловленных особенностями характера.

### *Исследование 3. Методика*

В данном исследовании предполагалось проверить идею о том, что изменения в эмоциональной сфере у некоторых профессионалов связаны с особенностями восприятия ими ситуаций и событий<sup>18</sup>.

Экспериментальную группу составили врачи (практикующие хирурги и терапевты) и школьные учителя, так как представители этих профессий особенно подвержены эмоциональному выгоранию<sup>19</sup>. В контрольную группу вошли представители разных профессий, в отношении которых нет данных об их особой подверженности эмоциональному выгоранию. Все испытуемые заполняли опросник, использованный в предыдущих исследованиях.

Для врачей ситуация «больница» затрагивала сферу их профессиональных компетенций, для учителей обе исследовательские ситуации не были профессиональными. В контрольной группе обе ситуации опросника не были профессиональными.

Выборку врачей составили практикующие хирурги и терапевты одной московской и одной подмосковной больниц в количестве 60 человек в возрасте от 24 до 64 лет, со стажем работы от 1 до 37 лет. Выборку учителей составили учителя-предметники нескольких московских и немосковских школ в количестве 30 человек, преимущественно женского пола, со стажем от 1 до 52 лет. Контрольную группу составили представители разных профессий: продавцы, водители, бухгалтеры, менеджеры, секретари – в количестве 70 человек без высшего образования в возрасте от 23 до 54 лет. Экспериментальная и контрольная группы были примерно равны по среднему возрасту респондентов, среднему стажу, соотношению полов (везде с перекосом в сторону женского), по соотношению представителей московского и немосковских регионов.

### *Результаты*

Контрольная и экспериментальная группы сравнивались по частоте встречаемости разных интерпретаций ситуаций теста Розенцвейга. В табл. 10 представлены результаты сравнения взрослых испытуемых, представителей различных профессий (Кравченко, 2006).

Таблица 10

Частота упоминаний разных интерпретаций в различных профессиональных группах в профессионально специфической («больница») и неспецифической («ваза») ситуациях. (В ячейках указаны значение критерия  $\chi^2$  и уровень значимости. Описан специфический для учителей способ интерпретации, почти не встречающийся в других профессиональных группах)

	Врачи	Контрольная группа
«Ваза»	ДП 3,8 ( $p \leq 0,05$ )	ОР 4,3 ( $p \leq 0,05$ )
«Больница»	ОР 12,1 ( $p \leq 0,001$ )	ОП 4,9 ( $p \leq 0,05$ )

Учителя: некто более слабый и подчиненный расстраивает респондента, за что бывает сурово наказан. Повод для наказания всегда незначителен. За наказанием следует своеобразная расплата для самого наказывающего в виде потери контроля над ситуацией или жестоких самоупреков.

Из таблицы следует, что представители группы врачей реже воспринимают ситуацию «разбитой вазы» как повод для переживания горя и огорчения. Это отражено в примерах похожих ситуаций из их опыта: они абсолютно безэмоциональные, а сходны с ситуацией «ваза» в том, что касаются разных способов нанесения незначительного вреда. Очень часто это даже забавные и абсолютно безобидные истории. Фрустрация в профессиональной ситуации «больница» является для врачей более эмоциогенной, и эту ситуацию они интерпретируют как результат недостатка собственных усилий по ее предотвращению или преодолению (ОР).

Сходным образом (ОР) интерпретировало ситуацию «ваза» большинство представителей контрольной группы. Они воспринимали потерю любимой вазы как событие неприятное и значительное, даже как повод для разрыва отношений со стороны хозяйки вазы, о чем они часто высказывались в своих ответах как о нежелательном событии. В ситуации «больница» представители контрольной группы значительно чаще, чем врачи, идентифицируются с пострадавшей стороной, сопереживают ей, ситуация интерпретируется как трудно поправимая или даже непоправимая беда, заслуживающая глубокого участия и сожаления (ОП).

В целом на событие, вызывающее в контрольной группе умеренное сочувствие и тревогу, врачи реагируют в большинстве своем спокойно и даже с юмором, и только ситуация, воспринимаемая представителями контрольной группы как действительно серьезное страдание («больница»), становится для врачей поводом для сочувствия и тревоги.



Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

Такое отношение прослеживается и в *поведенческих самоотчетах*. Так, врачи значительно реже, чем представители контрольной группы, занимаются самообвинением и сетованиями по поводу случившегося, чаще проявляют агрессивное поведение в адрес собеседницы на картинке, также чаще пытаются убедить собеседницу, что ничего страшного не произошло, что все ерунда, а может, даже и к лучшему, с целью ее успокоить.

Результаты группы учителей свидетельствуют, что в ситуации «ваза» учителя реагировали более эмоционально, чем врачи (т. е. реже давали ответы типа ДП, уровень значимости различий по критерию Манна–Уитни  $p \leq 0.05$ ), примерно так же, как в контрольной группе. В ситуации «больница» учителя реагировали примерно так же, как врачи, чаще интерпретируя ситуацию как результат недостатка собственных усилий по ее предотвращению или преодолению (ОР). В этом учителя сильно отличались от контрольной группы (уровень значимости различий по критерию Манна–Уитни  $p \leq 0.001$ ).

В группе учителей почти треть всех протоколов содержит новый способ интерпретации эмоциогенной ситуации, который фактически не встречался в 140 протоколах контрольной группы и только трижды встретился в 120 протоколах группы врачей (см. табл. 8).

В том, что касается поведенческого реагирования на ситуацию, учителя чаще (по критерию  $\chi^2$   $p \leq 0.05$ ), чем контрольная группа и группа врачей, сетуют на произошедшее, при этом реже предлагают способы исправления ситуации. Также участники группы учителей чаще склонны к поучениям, как надо действовать в такой ситуации.

#### *Обсуждение результатов*

В первом исследовании было установлено, что в восприятии одной и той же ситуации существуют устойчивые содержательно различные способы ее интерпретации. Было выявлено пять устойчивых эмоциональных интерпретаций, встречающихся, как показали последующие исследования, в разных профессиональных группах и на фоне стабильной или тревожной личной ситуации. В другом исследовании выявилась одна интерпретация, связанная со специфическим профессиональным опытом.

Эта интерпретация, так же как и интерпретации, полученные в первом исследовании, может быть рассмотрена с точки зрения того, что испытуемые добавляют в ситуацию, игнорируют в ней и на чем фокусируют свое внимание. В этой интерпретации реплика собеседницы на картинке воспринимается как утрированное обвинение: испытуемые приписывают себе злонамеренность, преуве-

личивают степень собственного злодейства, тяжесть последствий ситуации для своей жертвы. Переживание сфокусировано на этих негативных последствиях и связанном с ними раскаянии. В ситуации игнорируются ненамеренность причинения вреда, оценка ситуации предполагаемой жертвой рассматривается как сама по себе понятная из бедственного положения жертвы.

Интерпретации различаются не только по мнению экспертов, но и для самих испытуемых – по выбираемым ими способам поведенческого реагирования на ситуацию.

Разные способы интерпретации ситуации возникают с разной частотой, в зависимости от ситуативных и постоянных факторов наиболее эмоционального переживания.

Ситуативным фактором во втором исследовании выступало состояние предэкзаменационной тревоги. В этом состоянии частотными оказались самые простые интерпретации ситуации, объединенные преувеличенным представлением об ущербе и вниманием к негативному воздействию, с жертвами которого идентифицировало себя большинство испытуемых. Вероятнее всего, это связано с перегрузкой когнитивной системы испытуемых в напряженной ситуации, когда они, испытывая тревогу по поводу предстоящих экзаменов, согласились заполнять опросник. В результате испытуемые замечали только наиболее яркие компоненты ситуации фрустрации и реагировали на них более простыми и непосредственными способами.

Результаты этого исследования свидетельствуют в пользу того, что пребывание в эмоциональном состоянии тревоги сказывается на восприятии ситуаций, в том числе таких, которые не связаны с источником актуальной тревоги. Однако вопрос о том, специфичны ли эти особенности восприятия для эмоции тревоги, будут ли они такими же или другими для переживания других негативных эмоций, в первую очередь близкого к тревоге страха, остается пока открытым.

К постоянным факторам, определяющим особенности эмоционального реагирования испытуемых, были отнесены характерологические особенности участников исследования и влияние специфического опыта. Согласно результатам исследования, и те и другие особенности эмоционального переживания испытуемых сказываются на восприятии и оценке тестовых ситуаций их носителем.

Интерпретации тестовых ситуаций, более часто встречающиеся у носителей четырех рассмотренных в исследовании акцентуированных черт характера, полностью соответствуют и удобно объясняются на основе особенностей акцентуаций. Эти результаты являются аргументом в пользу того, что устойчивые особенности

Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

эмоционального переживания связаны с устойчивыми различиями в образе воспринимаемых ситуаций и событий у носителей разных акцентуаций и у акцентуированных и неакцентуированных людей.

Принадлежность к профессии, связанной с более частым переживанием определенных эмоций, также сказывается на склонности к определенным интерпретациям фрустрирующих ситуаций. Особенностью врачей является то, что они чаще воспринимают предложенные в исследовании ситуации неэмоционально (ДП). Такое отношение можно назвать повышением порогов чувствительности к чужому горю, что является одним из признаков эмоционального выгорания. В отношении ситуации «больница», соотнесенной с профессиональной темой, врачи продемонстрировали склонность принимать на себя ответственность, часто излишнюю, обвинять себя в недостаточной предусмотрительности, приведшей к чужому страданию, – переживания, также частые при выгорании.

В группе школьных учителей был выявлен особый способ интерпретации эмоциогенной ситуации, почти не встречающийся в других группах. Спецификой профессии учителя является необходимость организовывать работу большого, слабо мотивированного коллектива подростков (большинство участников исследования – учителя-предметники средних и старших классов). Выработка приемов, необходимых для выполнения этой задачи, не может не сказаться на особенностях эмоциональной сферы учителя. Видимо, именно в связи с переживанием такого опыта у школьных учителей формируется специфическая интерпретация эмоциогенных ситуаций, которая не проявилась у других испытуемых.

На основании всех перечисленных результатов представляется вполне обоснованным заключение о том, что ситуативные и устойчивые особенности эмоционального отношения связаны со специфическими особенностями образа одной и той же ситуации, выявленными в приведенных выше исследованиях. Эта связь может быть обусловлена влиянием эмоциональной оценки на процесс восприятия, или же специфические особенности восприятия приводят к возникновению определенного эмоционального отношения. Возможно также, специфические связи между образом ситуации и эмоциями возникают в силу действия более глубоких факторов, определяющих особенности и восприятия, и переживания.

Согласно нашим данным, особенности восприятия эмоциогенной ситуации связаны не только с дополнением ее определенными элементами, но и с закономерными пропусками в восприятии ситуации (или игнорированием элементов ситуаций). В этом случае можно говорить о специфическом способе фильтрации элементов ситуации в связи с эмоциональным отношением к ней. Выявление

закономерных пропусков, связанных с эмоциональным отношением, представляет особый интерес, так как неучет определенной информации, безусловно, сказывается на способах дальнейшего, не только эмоционального, реагирования на ситуацию. В то же время информация о таких пропусках не попадает в поле зрения тех исследователей, которые сосредоточены на поисках оснований когнитивной оценки, так как испытуемый оценивает то, что сохраняется перцептивной системой, а не фильтруется ею. Поэтому предложенный в ходе исследования прием приведения эмоциональных аналогий может быть интересен как способ выявления дополнительных факторов когнитивной оценки и может способствовать более точному определению оснований когнитивной оценки, связанной с переживанием той или иной эмоции.

Примечания

- 1 *Ellsworth P.C., Smith C.A.* From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings // *Motivation and Emotion*. 1988. Vol. 12.
- 2 *Scherer K.R.* Niederlagen im Sport: Strategien von Emotionsverarbeitung. W., 1992.
- 3 *Ibid.*
- 4 *Goleman D.* Emotionale Intelligenz. München; Wein, 1996.
- 5 *Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р.* Психологические особенности и варианты детской агрессивности // *Вопросы психологии*. 2002. № 1.
- 6 *Weber H.* Soziale Regeln in der Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen. Bericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Universität Greifswald: Institut für Psychologie, 1997.
- 7 *Scherer K.R.* Op. cit.
- 8 *Ibid.*
- 9 *Дембо Т.* Гнев как динамическая проблема // *Левин К.* Динамическая психология. М., 2001.
- 10 *Кравченко Ю.Е.* Когнитивное опосредствование в процессе становления высших форм эмоций: Дис... канд. психол. наук. М., 2004.
- 11 *Новикова-Грунд М.В.* Закономерности формирования и развития личностной готовности к овладению профессиональными психологическими знаниями. Дис... канд. психол. наук. М., 2002.
- 12 См. также: *Кравченко Ю.Е.* Указ. соч.
- 13 См.: *Котов А.А.* Аспекты моделирования эмоционального речевого поведения // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. междунар. конф. «Диалог-2004»*. М., 2004; *Он же.* Модель эмоционального речевого поведения для виртуального агента ролевой компьютерной игры // *Тр. междунар. конф. «Диалог-2006»*. М., 2006; *Kotov A.* Application of Psychological Characteristics to D-Script Model for Emotional Speech Processing // *J. Tao, T. Tan, R.W. Picard (eds.): ACII 2005, LNCS 3784*. Berlin, 2005.

Особенности образа ситуации, связанные со спецификой эмоционального отношения

- 14 См.: *Котов А.А.* Описание инструментария д-сценариев представлено: Д-сценарии (доминантные сценарии) [Электронный ресурс] // Сайт «Описание речевого воздействия в лингвистической модели». [2003–2007]. URL: <http://www.harpia.ru/d-scripts.html> (дата обращения: 17.01.09).
- 15 Здесь и далее курсивом выделены результаты, приближающиеся, но не достигающие статистической значимости.
- 16 *Котов А.А.* Аспекты моделирования эмоционального речевого поведения; *Kotov A.* Application of Psychological Characteristics to D-Script Model for Emotional Speech.
- 17 Значение  $\chi^2$  не указано, так как очень велико и не рассчитывается программой (для расчета использовался Excel 2002).
- 18 Подробнее см.: *Кравченко Ю.Е.* Роль устойчивых компонентов опыта в интерпретации эмоциогенной ситуации // Журнал Высшей школы экономики. 2006. № 3.
- 19 *Акиндинова А.И.* Методы психологической помощи в работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий // Безопасность жизнедеятельности – профессия XXI века: проблемы становления и перспективы развития: Сб. трудов Всерос. науч.-практ. конф. СПб., 2002; *Caplan R.P.* Stress, anxiety, and depression in hospital consultants, general practitioners, and senior health service managers // British Medical Journal. 1994. P. 309; *King M.B., Cockcroft A., Gooch C.* Emotional distress in doctors: sources, effects and help sought // Journal of the Royal Society of Medicine. 1992. P. 85; *Roberts G.A.* Prevention of burn-out // Advances in Psychiatric Treatment. 1997. Vol. 3.



К.В. Иванова

ИЗУЧЕНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ У ЖЕНЩИН,  
НЕДОВОЛЬНЫХ СВОИМ ТЕЛОМ,  
В АСПЕКТЕ ВОЗМОЖНОЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Излагаются результаты исследования отдельных аспектов Я-концепции (образа Я) у женщин, имеющих дисморфофобические реакции при различных адаптационных стратегиях и результативности приложенных усилий. Эмпирическое изучение особенностей этих женщин проведено посредством применения специально отобранных и модифицированных для данного исследования методик. Результаты исследования позволили выделить и описать различные группы женщин, имеющих дисморфофобические реакции, и стратегию психологической помощи этим женщинам, исходя из их отношения к той или иной группе.

*Ключевые слова:* дисморфофобические реакции, адаптационная стратегия, Я-концепция, психологическая помощь, результативность усилий, пищевая аддикция.

Проблема недовольства человека своим телом (как частный случай – недовольство своим весом), как и любая другая проблема психолого-психического характера, может рассматриваться как с психиатрической, так и с психологической точки зрения. Явление, именуемое «недовольство своим телом», и его частный случай «недовольство весом» носит разноуровневый характер, что позволяет рассмотреть его как с клинической стороны, так и сквозь призму психологического подхода, объясняющего психологические корреляции, возникающие в оценке и осознании своей телесности. Описание данного явления сквозь призму психиатрического подхода отсылает нас к такому феномену, как дисморфофобия, – навязчивый страх невротического характера, связанный с якобы имеющимся тем или иным физическим недостатком (Р.И. Резник, К.А. Новлянская, М.В. Коркина, Г.С. Вагина,

---

© Иванова К.В., 2009

П.В. Морозов, А.Е. Личко, В. Dosuzkov, В. Finkelstein, Н. Szydik, L. Hryniewicz, J. Alliez, M. Robion).

Говоря о недовольстве своим весом как клиническом явлении, следует отметить, что дисморфофобия, как и всякое другое психическое явление, имеет свои степени выраженности и влияния на общее состояние психики и поведение человека в целом и варьируется от тяжелой патологии до дисморфофобических реакций.

То, будет ли считаться патологическая реакция человека клиникой, становясь радикалом психической и социальной жизни человека, или останется лишь психологической реакцией, зависит от степени выраженности симптома.

При отграничении патологических дисморфофобических состояний, характеризующихся бредом, галлюцинациями, особенностями поведения, синестопатическими реакциями и т. д., от обычного недовольства своей внешностью традиционно используются следующие критерии: степень адекватности реакции, глубина переживания, доступность коррекции, степень значимости этих переживаний для жизненной установки больного в целом, фон, на котором эта реакция возникает<sup>1</sup>.

Наибольшее количество работ посвящены именно глубокой патологии – дисморфофобии (дисморфомании), признанной психическим заболеванием и отличающейся от так называемых дисморфофобических реакций (свойственных и психически здоровым лицам) интенсивностью протекающих патологических процессов и как следствие – особым влиянием на жизнь человека. Практически нет работ, посвященных столь актуальному явлению, как недовольство своим телом у здорового человека, не изучено влияние дисморфофобических реакций на социальную адаптацию и социализацию индивида. Соответственно, мало изучены психологические факторы, влияющие на результативность усилий, приложенных в попытке человека решить травмирующую ситуацию, мало изучены защитные механизмы психической адаптации у людей, переживающих дисморфофобические реакции. Поэтому столь важные для практикующих психологов (психотерапевтов) вопросы, возникающие в работе с подобными клиентами, либо остаются без ответов, либо используются выводы, имеющие теоретическое обоснование в других, смежных темах.

При этом стоит заметить, что тема изучения дисморфофобических реакций у здоровых людей становится все более и более востребованной, так как современные исследования<sup>2</sup> показывают возрастающее количество людей, обеспокоенных своей внешностью и, в частности, весом. Несомненно, такого рода переживания не могут не отразиться на общем психологическом благополучии людей,

которые начинают нуждаться в адекватной и квалифицированной психологической помощи врача, способного ответить на их переживания и запросы. Полученные в исследованиях данные свидетельствуют о том, что дисморфофобические реакции преобладают у женщин<sup>3</sup>. По мнению исследователей, женщины скорее, чем мужчины, будут недовольны собой и, как следствие, пытаться изменить что-то в своей внешности.

По мнению многих современных исследователей, дисморфофобические реакции касаются прежде всего веса<sup>4</sup>. Как пишет Bernard Wajsfeld, «мы живем в эпоху, когда в обществе царит терроризм “худого тела”. Можно расценить современных женщин как жертв моды»<sup>5</sup>.

Таким образом, сегодня женщины как никогда нуждаются в адекватной и профессиональной психологической помощи. Помощь женщинам, имеющим дисморфофобические реакции, является важной задачей современного психологического консультирования и психотерапии.

Основная цель нашего исследования состояла в изучении некоторых аспектов Я-концепции женщин с дисморфофобическими реакциями в свете различных социально-психологических стратегий адаптации, а также отдельных аспектов аддиктивного поведения этих людей и его связи с выбранными адаптационными стратегиями.

Наше исследование обнаружило вариабельность отдельных аспектов психической жизни женщин в зависимости от условий их социально-психической адаптации (на примере активности женщин в борьбе с субъективно воспринимаемым лишним весом) и от результативности их усилий.

Клиническая беседа с респондентками, согласившимися принять участие в нашем исследовании, выявила, что, во-первых, дисморфофобические реакции (недовольство своим весом) присущи большинству опрошенных женщин (лишь 9 человек из 60 оказались абсолютно довольны своим весом). Во-вторых, женщины, испытывающие дисморфофобические реакции, прибегают к различной адаптационной стратегии и имеют вариабельность результатов своих усилий.

Заметим, что в результате исследования женщины обнаружили три известные и описанные стратегии адаптации<sup>6</sup>, таких как:

- адаптация личности путем преобразования или полного преодоления проблемной ситуации;
- адаптация путем ухода из проблемной ситуации;
- адаптация с сохранением проблемной ситуации и приспособления к ней.



Помимо этого было обнаружено, что, несмотря на субъективно оцениваемые большие усилия в совладании с собственным весом, у ряда женщин наблюдалась низкая результативность их усилий.

На основании данных параметров (наличие или отсутствие дисморфофобических реакций, а также субъективно оцениваемый уровень приложенных усилий и их результативность) было сформировано четыре группы испытуемых.

В первую группу вошли женщины, имеющие дисморфофобические реакции, но при этом занимающие довольно активную позицию в борьбе с субъективно переживаемым избыточным весом. Женщины, вошедшие в эту группу, имели достаточно высокие результаты (субъективно оцениваемые) своих усилий.

Во вторую группу вошли женщины, имеющие дисморфофобические реакции, но при этом не занимающие активной позиции в борьбе с субъективно переживаемым избыточным весом.

В третью группу вошли женщины, имеющие дисморфофобические реакции, занимающие довольно активную позицию в борьбе с субъективно переживаемым избыточным весом, но не добившиеся удовлетворительных (субъективно переживаемых) результатов.

Четвертую, контрольную, группу составили женщины, не имеющие дисморфофобических реакций.

Нами был выбран комплексный метод исследования, включавший в себя как предварительную, так и общую клиническую беседу с испытуемыми, а также экспериментальные методики разного уровня, отвечающие задачам нашего исследования. Испытуемым предъявлялось по четыре методики: методика «Субъективное шкалирование» (специально разработанная для нашего исследования анкета затрагивает сознательное отношение как к собственной внешности, так и к некоторым аспектам образа Я, сознательную оценку собственной активности в совладании с лишним весом, субъективную оценку отраженного отношения к собственной внешности, отношение к еде); методика «Незаконченное предложение» (модифицированная для нашего исследования методика отражает бессознательное отношение к некоторым аспектам образа Я, бессознательную позицию по отношению к собственной активности, бессознательную оценку себя и других в контексте «я–другой»), методика «Семантический дифференциал» (модифицированная для нашего исследования методика выявляет эмоциональное отношение к определенным параметрам (образ Я, образ другого, еда, красота, усилия и т. д.); опросник «Методика исследования самооотношения». Все переменные методик так или иначе апеллировали к взаимосвязи веса (отношения к весу) с различными явлениями и проявлениями психологической жизни человека.

Важно заметить, что выбранные нами методики отражают не только сознательную, но и бессознательную позицию испытуемых.

Обработка данных носила комплексный характер. С одной стороны, был проведен качественный анализ, с другой – количественный, статистический анализ. Статистическая обработка данных эмпирического исследования осуществлялась методами частотного и корреляционного анализа путем применения компьютерной статистической программы SPSS.

Обработка данных осуществлялась для каждой из выделенных групп, в результате чего были выявлены релевантные переменные по каждой из методик, межгрупповые различия, а также корреляции с формальными характеристиками испытуемых.

Важно отметить, что в результате обработки данных и выявления корреляций формальных данных с исследуемыми переменными взаимосвязь между весом и переменными обнаружилась по всем адаптированным методикам. Вес испытуемых в контексте нашего исследования является основным параметром, вокруг которого строится переживания и поведение респондентов.

На основании выявленных релевантных значений по всем обработанным методикам выявилось четыре важных параметра, через призму которых и были описаны все четыре группы:

- 1) отдельные аспекты образа Я;
- 2) «я – другой»;
- 3) отдельные аспекты социально-психической адаптации;
- 4) отдельные аспекты аддиктивного поведения.

Изучение и сопоставление групп по данным параметрам позволило нам дать следующие характеристики каждой группы.

#### *Первая группа*

Можно увидеть, что представители первой группы практически по всем переменным демонстрируют как высокую степень эмоциональной включенности, так и высокую степень активности, практически не предъявляя средних, мало показательных значений. Это люди эмоциональные, занимающие активную жизненную позицию, с успехом претворяющие в жизнь свои намерения, что проявляется в высокой результативности приложенных усилий в борьбе с лишним весом.

Представительницы первой группы осуществляют активную, незащитную адаптацию путем преобразования или полного преодоления проблемной ситуации.

Присутствует активное стремление к совершенству, стремление добиваться лучших показателей. Это люди с высоким уровнем самооценки, верой в себя и общей удовлетворенностью своей жизнью.

Тем не менее нельзя не отметить, что при формальном благополучии внешности (объективно нормальный индекс веса и положительные результаты усилий) группу выделяет высокий уровень тревожности, акцентуации на понятии «красота», тенденции к перфекционизму, наличие конфликта между Я-реальным и Я-идеальным (вывод возможен на основании анализа интенсивности негативных чувств к себе в случае набора лишнего веса, а также на основании тенденции к негативному самоотношению).

Помимо этого можно заметить, что определенный уровень зависимости от чужого мнения, а также взаимосвязь собственной самооценки с тем, что представляют из себя другие (в данном случае – собственная высокая самооценка базируется на неудачах других), говорят о том, что мир представительниц первой группы гомогенен, плохо дифференцируем. Респондентки существуют и ощущают себя в мире не независимо, а в соответствии с предлагаемыми условиями, что делает их сильно уязвимыми и зависимыми от них.

Данные конфликты позволяют сделать вывод о том, что при внешнем, поверхностном благополучии респонденток этой группы существует тенденция к изменению степени адекватности дисморфофобических реакций, к определенной акцентуации на своих недостатках и переживаниях.

Именно эти люди, по нашему мнению, входят в группу риска, когда возможен переход от просто психологической реакции к патологии (дисморфофобии), которая может стать радикалом всей психической и социальной жизни человека.

На это указывает и низкая степень эмоционального отношения к понятию «антикрасота». Респондентки точно знают, какими они хотят быть (на это указывает аффективное отношение к понятию «красота»), но обратный образ у них не сформирован. У респонденток присутствует ориентация только на идеал. Из этого можно сделать вывод о сложностях адекватной оценки изменений своей внешности, что свойственно при синдроме дисморфофобии.

При этом опасения респондентов первой группы набрать лишний вес не лишены основания, так как, по-видимому, еда не является для этих людей только лишь средством насыщения, а имеет также определенное психологическое значение, при определенном стечении обстоятельств еда может начать выполнять психологические функции, и ее употребление станет избыточным.

Предполагаемая работа психолога с представителями данной группы может заключаться в обнаружении и осознании внутренних конфликтов, выявленных у представительниц этой группы. Работа может вестись как на уровне открытия бессознательных

причин, приводящих к внутренним конфликтам, так и на когнитивном уровне, способствующем осознанию нерациональности некоторых убеждений представительниц данной группы.

В случае же если будет наблюдаться излишняя акцентуация на лишнем весе и появится риск возникновения дисморфофобии, следует обратиться к психиатру. Тем не менее важным критерием отсутствия патологии у наших респонденток может считаться общая удовлетворенность жизнью, позитивное отношение к себе, социальная адаптация и социальная активность человека.

### *Вторая группа*

Представительницы второй группы выбрали пассивную адаптацию с сохранением проблемной ситуации и приспособлением к ней.

Можно увидеть что представители второй группы по многим переменным демонстрируют среднюю, мало дифференцируемую степень эмоциональной включенности.

Тем не менее комплекс переменных, связанных с отношениями «я – другой», обнаружил высокую степень зависимости респонденток от мнения других. Можно заметить, что зависимость от чужого мнения, а также связь собственной самооценки с тем, что представляют из себя другие, говорят о том, что мир представительниц второй группы, так же как и первой группы, гомогенен, плохо дифференцируем. Респондентки существуют и ощущают себя в мире не независимо, а в соответствии с предлагаемыми условиями, что делает их сильно уязвимыми.

Низкие показатели активности как в сознательном, так и в бессознательном отношении свидетельствуют об осознаваемой и в каком-то смысле преднамеренной пассивной позиции. Наблюдается достаточно попустительское отношение к себе, отсутствие амбиций выглядеть лучше при высоком уровне общего недовольства своим весом. При этом респондентки обнаружили средний уровень веры в свои возможности похудеть, что, возможно, говорит о том, что пассивная позиция вытекает из бессознательного внутреннего конфликта, базирующегося на невысоком доверии к своим силам и возможностям что-то изменить.

Можно предположить, что пассивная стратегия адаптации у второй группы связана с защитным механизмом самоограничения (или эго-рестрикцией), связанного с прекращением собственной деятельности вследствие неудачных попыток справиться с фрустрирующей ситуацией или с осознанием того, что успехи других по преодолению фрустрирующей ситуации значительно выше, чем собственные. В данном случае нужен глубокий анализ лич-

ности и истории ее развития для того, чтобы успешно преобразовать ее психическую структуру, способствовать формированию положительных волевых, интеллектуальных качеств и навыков. При этом респондентки проявили высокую степень выраженности чувства самооценности, что, вероятно, говорит о том, что у респонденток нет глубинного конфликта, связанного с неверием в себя, что отсутствие удовлетворения своим весом не влияет кардинально на общее самоощущение и самоуважение. Внутренние конфликты порождают у представителей этой группы амбивалентное отношение как к себе, так и к некоторым жизненным аспектам. Например, общая пассивность сочетается со средней степенью аффективного отношения к активности; недовольство собой и своим весом сочетается с попустительским отношением к себе при наборе лишнего веса; недовольство собой и своим весом сочетается с высокой самооценностью; высокая самооценность сочетается с высоким уровнем зависимости от мнения других людей.

Следует отметить низкий балл, полученный по переменной «красота» методики «Семантический дифференциал». Возможно, что низкий балл, полученный для данной переменной, связан с защитным механизмом рационализации (защитной аргументации)<sup>7</sup>, когда снижение ценности объекта, к которому индивид безуспешно стремится, позволяет сохранить самоуважение, собственное представление о себе. Возможно, что обнаруженная амбивалентность, непонимание своего четкого отношения к жизни, неясная внутренняя позиция объясняют высокую степень ощущения грусти и подавленности.

Предполагаемая работа психолога с представителями данной группы может заключаться в выявлении и осознании возможного внутреннего конфликта, связанного с неверием в свои силы и возможность изменить свою внешность. Помимо этого, осознание амбивалентного отношения к себе и жизни может помочь представителям второй группы сделать внутренний осознанный выбор, который, независимо от того, выберет ли женщина путь борьбы с лишним весом или предпочтет довольствоваться существующим положением вещей, будет являться ее личным, сознательным решением. Именно сознательное решение, на наш взгляд, сможет предотвратить такие наблюдаемые в настоящий момент явления внутренней жизни представителей данной группы, как высокая степень «ощущения себя грустными и подавленными» (формулировка переменной из опросника «Субъективное шкалирование»), неверие в свои силы, чувство вины.

### *Третья группа*

С нашей точки зрения, представительницы этой группы избрали адаптацию путем бегства из проблемной ситуации, что проявилось в противоположных значениях сознательно и бессознательно воспринимаемой собственной активности. С одной стороны, эти женщины не хотят приспособливаться к ситуации, так как это подразумевает критическое отношение и к самой ситуации, и к своей роли в этой ситуации (как это происходит с представительницами второй группы). С другой стороны, они не готовы активно действовать и преодолевать фрустрирующую ситуацию, как это делают представительницы первой группы. Поэтому происходит «бегство», выражающееся в отсутствии результата по избавлению от лишнего веса по независящим от самой личности причинам. Вероятно, не критичное отношение к собственной активности у представительниц третьей группы связан с неадаптивным защитным механизмом, названным М. Аргайлом самообманом<sup>8</sup>. По его мнению, человек, пользующийся этим механизмом, может либо вовсе не воспринимать реальность, либо исказить ее.

Можно увидеть, что представители третьей группы являются наиболее проблемными людьми. Показывая высокий результат внутренней активности (высокие требования к себе, выраженные в недовольстве собой в случае лишнего веса и нарушения диеты), эти люди сталкиваются с отсутствием результатов своих усилий.

Видимо, следствием отсутствия результатов является низкий балл по шкале самооценности, «ощущение себя грустными и подавленными» (формулировка переменной из опросника «Субъективное шкалирование»), неверие в свои силы и возможности справиться с лишним весом («у меня ничего не получится»), негативным прогнозом будущего («все бесполезно»).

Можно заметить, что у представительниц третьей группы сформирована определенная беспомощность (как вид поведения в постоянно действующей фрустрирующей ситуации)<sup>9</sup>, что выразилось в отсутствии надежд на изменение ситуации, в неверии что-либо изменить. Задачей психолога в этом случае является формирование внутренней мотивации к активности.

Мы видим, что представительницы третьей группы обнаружили так называемую перемещенную агрессию (как защитный механизм адаптации)<sup>10</sup>, направленную на собственную личность. Это выразилось в самообвинении и самобичевании. Как мы видим, агрессия к себе сочетается с достаточно выраженным комплексом неполноценности, что подтверждается, в частности, низким значением «шкалы самооценности» МИС. Также обнаружилась высокая зависимость от мнения других.

Третью группу, так же как первую и вторую, отличают гомогенность, плохая дифференцируемость мира. Этот вывод можно сделать на основании зависимости собственных переживаний от того, как воспринимаются другие. Респондентки существуют и ощущают себя в мире не независимо, а в соответствии с предлагаемыми условиями, что делает их сильно уязвимыми и зависимыми от них.

Эти люди имеют глубокие внутренние конфликты, что выражается в наличии высокой степени чувства вины, негативном отношении к себе («я ничего не смогу с собой сделать»), в конфликте между Я-реальным и Я-идеальным (вывод возможен на основании анализа интенсивности негативных чувств к себе в случае набора лишнего веса).

У респонденток обнаружилось аффективное отношение к понятию «антикрасота», что свидетельствует о ярко выраженном образе «не-идеала» и четком представлении о том, какой быть не нужно. При этом очевидно, что «не-идеалом» респондентки считают самих себя, то есть происходит полное отвержение собственного физического образа. Мы также видим, что срабатывают защитные механизмы, свидетельствующие о психологической непереносимости собственной невозможности справиться с лишним весом. Помимо этого, представители третьей группы имеют ярко выраженное аффективное отношение к еде, что позволяет говорить об определенной степени пищевой аддикции.

Обращает на себя внимание несоответствие сознательной оценки собственной активности в борьбе с лишним весом и бессознательной позиции. Можно увидеть, что на сознательном уровне респондентки уверены в том, что прикладывают много усилий, в то время как на бессознательном уровне степень их активности проявляется крайне низко. Очевидно, что мы имеем дело с бессознательным, очень глубинным заблуждением людей, так как эти люди продемонстрировали высокий уровень открытости и внутренней честности.

Вероятно, в данном случае имеет место трудноразрешимый внутренний конфликт, основанный, с одной стороны, на необходимости использовать еду в качестве психологического допинга и приводящий к избыточности потребления пищи, а с другой стороны, на высоких требованиях к себе и желании что-то изменить. Фактически эти две сферы противоречат друг другу и вызывают не просто чувство неудовлетворенности собой (как мы это можем наблюдать у второй группы) или чувство тревоги (как мы наблюдаем у первой группы), а глубокое чувство отчаяния и неверие в позитивное решение ситуации.

Предполагаемая работа психолога с представителями данной группы может заключаться в выявлении сути их внутренних конфликтов. В данном случае, когда внутренние конфликты достаточно глубоки и не столь поверхностны, как у представительниц первой и второй групп, требуется настоящая психотерапевтическая работа.

Необходимо осознать наличие пищевой аддикции и обнаружить причину ее возникновения. Необходимо постараться снизить аффективное отношение к еде с помощью разнообразных психотерапевтических методик. Необходимо обнаружить несоответствие между настоящим положением вещей и собственным взглядом респондентки на степень ее активности и реальную включенность в процесс борьбы с лишним весом.

Обнаружение данного несоответствия может изменить весь внутренний настрой клиентов, так как выявленная причина нерезультативности усилий (их недостаточность) может существенно укрепить веру в собственные силы и дать надежду на избавление от лишнего веса. Осознание того, что человек сам может изменить свой вес и что он сам, а не внешние преграды и обстоятельства, регулирует ситуацию, перемещает локус контроля за происходящим с внешнего на внутренний, что, как известно, дает более позитивный психологический прогноз. Таким образом, то своеобразие образа Я, которое негативно отличает третью группу от четвертой (контрольной) группы, то отчаяние и безысходность, которые сопровождают представителей этой группы, могут измениться в сторону позитивного переосмысления своих возможностей и внутренних ресурсов.

#### *Четвертая (контрольная) группа*

Представители четвертой группы не проявляют никаких ярко выраженных внутренних конфликтов. Эти женщины при общем позитивном и конструктивном отношении к себе имеют демонстративно позитивное отношение к жизни. Они уверены в себе, не склонны акцентироваться на собственных проблемах, предпочитая реальные действия внутренним негативным переживаниям. Поскольку эти люди ориентированы прежде всего на конкретные действия, а не на переживания, то относительно других людей они также не склонны предаваться чувствам. Низкая степень сочувствия к тем, кто хуже их, в данном случае, на наш взгляд, говорит не о компенсаторных тенденциях повысить собственную самооценку за счет проблем других людей, а об отсутствии склонности тратить время и силы на бесплодные переживания.

Помимо этого, можно говорить о гетерогенности мира представителей четвертой группы. Они в незначительной степени зависят



от других людей в оценке себя (что подтверждается следующими пунктами данного параметра), а также не вовлекают других в решение собственных проблем (что согласуется с результатами по переменной «Степень искренности и открытости» параметра «Образ Я»). Поэтому в отношении других они проявляют себя так же, как и в отношении себя, предоставляя другим возможность самим решать проблемы и преодолевать препятствия.

Респондентки имеют здоровые амбиции относительно себя, что заставляет их честно участвовать в «конкурентной борьбе» с другими женщинами; это выражается в умеренной степени позитивных эмоций, проявляемых тогда, когда другой хуже. Можно говорить также о способности испытывать позитивные эмоции от осознания своей красоты, не базируясь при этом на дефекте другого.

Обращает на себя внимание взаимосвязь понятий «идеальный вес» и «способность нравиться другим». Безусловно, восприятие красивой фигуры, не акцентированное на определенном весе, кажется наиболее «здоровым» и некомплексуальным. Тем не менее то, что контрольная группа не отделяет друг от друга эти понятия, говорит о всеобщей акцентированности общества на проблеме веса, на устоявшихся среди большинства женщин канонов красоты, связанных с отсутствием лишнего веса. Таким образом, можно видеть, как постепенно стереотипы восприятия меняют мировоззрение людей и изменяют характеристики и оценки явлений.

Респондентки продемонстрировали, что активность является для них естественной нормой жизни, что они не ощущают свои действия по работе над собой как постоянную борьбу и испытание воли. Как мы уже подчеркивали, сочетание высокой активности на бессознательном уровне со средним уровнем активности на сознательном уровне говорит об отсутствии фиксации на том, сколько усилий и какого качества они приложили в работе над собой.

Таким образом, мы можем увидеть, что именно четвертая группа является психологически наиболее адаптированной, обнаружившей удовлетворение не только своим весом, но и собой в целом, уверенность в себе, в своих силах и возможностях. Такая установка на самого себя тесным образом связана с общей позитивной установкой на окружающий мир.

Сравнивая группы, в качестве нормы мы рассматривали четвертую, контрольную, группу, то есть группу женщин, не имеющих дисморфофобических реакций.

Мы можем видеть, что представительницы первой, второй и третьей групп находятся во фрустрирующей ситуации, заклю-

чающейся в том, что они недовольны телесным Я-образом, что затрагивает такой важный компонент самосознания личности, как уровень притязаний и самооценка<sup>11</sup>.

Третья группа практически не имеет сходных значений переменных с четвертой группой, существенно отличаясь от нее по многим показателям.

Достаточно сильно отличается от четвертой группы и первая группа, обнаружив ряд прямо противоположных значений переменных.

Менее всего отличается от четвертой группы вторая группа, обнаружив большую, чем остальные группы, схожесть в таких параметрах, как «Образ Я», «я–другие», «Отношение к еде».

Относительно различий в выбранных адаптационных стратегиях можно утверждать, что наиболее патологичной является адаптация путем ухода из проблемной ситуации, которую продемонстрировала третья группа.

Полученные данные указывают на определенное преимущество такого вида адаптации, как адаптация с сохранением проблемной ситуации и приспособлением к ней, перед другими видами адаптаций. В противовес мнению некоторых исследователей<sup>12</sup>, говорящих о том, что такого рода адаптация не способствует самоактуализации и самосовершенствованию личности, из наших данных следует, что не всегда активность является источником полного благополучия и однозначно положительным фактором. Нам представляется, что этот вывод очень важно учитывать в психотерапевтической работе с людьми.

Таким образом, наше исследование показало, что большинство женщин переживают из-за своего веса. Первая, вторая и третья группы находятся в постоянном внутреннем конфликте, подкрепляемом наличием дистанции между актуальным Я и идеальным Я-образом (в нашем случае – телесным Я-образом). Именно этот конфликт лежит в основе дисморфофобических реакций, обнаруженных у представительниц данных групп.

Практическая работа психолога может заключаться в выявлении степени выраженности дисморфофобических реакций, в определении поведенческих реакций (в том числе адаптивных стратегий), а также в исследовании причин отсутствия результатов в борьбе с лишним весом. Мы также обнаружили, что чрезмерная забота о собственном весе, как и полное отсутствие каких-либо усилий по изменению образа своего физического Я, могут иметь негативные последствия для психологического статуса человека. Таким образом, психолог может помочь своему клиенту исследовать степень и выявить психологическую причинность как эмо-

циональной, так и действенной включенности (либо их отсутствия) в процесс изменений своего внешнего облика.

В процессе нашего исследования выявлены внутренние конфликты, характерные для каждой из групп.

Выявление в процессе эмпирического опыта внутренних конфликтов и работа с ними могут рассматриваться как самостоятельный психотерапевтический процесс, выходящий за рамки первоначальных запросов, связанных только лишь с лишним весом.

Помимо этого, наше исследование установило ряд причин низкой результативности борьбы с избыточным весом (на примере третьей группы). Обнаружив эти причины в практической работе с клиентами, психолог может гораздо эффективнее оказать психологическую помощь и достичь позитивного результата в работе.

Обнаружение истинной причины низкой результативности борьбы с лишним весом (недостаточность элементарных усилий) может помочь людям повысить собственную самооценку, иметь терапевтический эффект и благоприятно отразиться на жизни человека в целом.

#### Примечания

- 1 Коркина М.В. Дистормомания в подростковом и юношеском возрасте. М., 1984; Новлянская К.А. Об одной из форм затяжных патологических реакций в пубертатном возрасте (синдром дистормофобии) // Журн. невропатол. и психиатрии. 1960. № 4.
- 2 Drewnowski A., Yee D.K. Men and body image: Are males satisfied with their body weight? *Psychosomatic Medicine*. 1987. № 49; McCauley M., Mintz L, Glenn A. Body image, self-esteem, and depression-proneness: Closing the gap. *Sex Roles*. 1988. 18; Phillips K. *The Broken Mirror Understanding and Treating Body Dysmorphic Disorder*. Oxford University Press. 1998. June 25.
- 3 Коркина М.В. Указ. соч.; Новлянская К.А. Указ. соч.; McCauley M., Mintz L, Glenn A. *Op. cit.*; Phillips K. *Op. cit.*; Jacomme D. *Étude sociologique de la dystormophobie*. P., 2002.
- 4 McCauley M., Mintz L, Glenn A. *Op. cit.*; Phillips K. *Op. cit.*; Jacomme D. *Op. cit.*; Breton D. *Anthropologie du corps et modernité*. Editions P.U.F. 1990; Waysfeld B. *Le poids et le Moi*. Armand Colin, 2006; Argyle M. *The Psychology of Interpersonal Behavior*. NY., 1978.
- 5 Waysfeld B. *Op. cit.* P. 241.
- 6 Налчаджан А.А. Социально-психологическая адаптация личности: Формы, механизмы, стратегии. Ереван, 1988.
- 7 Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М., 1993.
- 8 Argyle M. *Op. cit.*
- 9 Налчаджан А.А. Указ. соч.

К.В. Иванова

- 10 *Фрейд А.* Указ. соч.
- 11 *Налчаджан А.А.* Указ. соч.; *Фрейд А.* Указ. соч.; *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- 12 *Налчаджан А.А.* Указ. соч.

А.А. Максимов

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С КОМПЬЮТЕРНО-ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Излагаются результаты исследования людей, зависимых от компьютерных игр. Установлено, что общее количество времени, проведенное за игрой, не является показателем зависимости от нее. На выраженную компьютерно-игровую зависимость указывает низкий уровень развития субъекта игровой деятельности, то есть произвольности по отношению к собственной игре. Кроме того, выяснилось, что компьютерно-зависимые люди обладают ярко выраженным внешним локусом контроля и повышенной тревожностью по сравнению с независимыми. Также были выделены и проанализированы три типа игры, свойственные компьютерно-зависимым, и очерчен круг причин, лежащих в основе данной аддикции.

*Ключевые слова:* компьютерно-игровая зависимость, игра, компьютер, Интернет, произвольность, тревожность, локус контроля, режиссерская игра, игра-в-себя, правило.

Когда на заре развития компьютерных технологий появились первые компьютерные игры, они были развлечением для очень ограниченного круга людей. Но с конца XX столетия в связи с появлением игровых приставок, дальнейшим развитием и увеличивающейся доступностью компьютеров популярность компьютерных игр начала возрастать гигантскими темпами. По результатам социологических исследований, проведенных в России в конце 2005 г., более 50% обладателей персональных компьютеров используют их для игр. В связи с этим в последнее время компьютерные игры привлекают к себе внимание множества исследователей из различных областей – психологов, психофизиологов, социологов и др.

Исходя из уже имеющихся психологических исследований<sup>1</sup>, можно говорить о существовании довольно большой группы людей, которые отличаются зависимостью от компьютерных игр.

Так, уже используя самые простые игровые приставки, дети могли играть один на один с компьютерной программой или играть в одну и ту же игру со сверстниками. В наше время в связи с развитием Интернета идея совместной игры получила свое продолжение: выделился отдельный, резко отличающийся от других тип компьютерных игр – многопользовательские онлайн-игры, или игры через Интернет. Основными их отличиями являются одновременная игра нескольких тысяч игроков со всего мира в одном виртуальном пространстве, условный сюжет и невозможность пройти игру до конца.

Таким образом, в рамках компьютерных игр можно условно выделить два больших класса: первые отличаются тем, что компьютер выступает партнером субъекта по игре, в то время как вторые служат средством игрового общения между двумя и более субъектами. Последние исследования в этой области и наши наблюдения показывают, что компьютерно-игровая зависимость более часто развивается у людей, играющих в игры второго класса.

На данный момент большинство западных исследователей ставят компьютерную зависимость в один ряд с классическими аддикциями, такими как алкоголизм и наркомания, и применяют по отношению к ней похожие методы терапии. В Америке, Европе и Корее уже существуют несколько психологических центров, которые занимаются лечением компьютерно-игровой зависимости, однако люди, избавившиеся от такого рода зависимости, практически не пользуются компьютерами, а в некоторых случаях у них возникают иные проблемы, касающиеся алкогольной или наркотической зависимости, зависимости от азартных игр и т. п. Помимо этого слабо изучены механизмы и основания возникновения компьютерно-игровой зависимости, следовательно, нет адекватных эффективных методов ее предупреждения. Мы полагаем, что решение проблемы людей с компьютерно-игровой зависимостью невозможно вне рамок общей теории и методологии игровой деятельности.

Анализ исследований игровой деятельности в рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского позволил сделать два важных заключения, непосредственно связанных с проблемой компьютерных игр и особенностей людей, имеющих компьютерно-игровую зависимость. Во-первых, идея Е.Е. Кравцовой о дву-субъектности игры, основанная на высказывании Л.С. Выготского о том, что в игре ребенок «плачет как пациент и одновременно радуется как играющий», применительно к интересующей нас проблеме означает, что человек, играющий в компьютерную игру, должен, с одной стороны, реализовать ее на компьютере, а с другой

стороны, быть независимым от него<sup>2</sup>. Иными словами, если человек действительно играет в компьютерную игру, то его позиция как «пациента» связана с сюжетом, разворачиваемым на компьютере, определенной ролью и т. п. Но одновременно он должен не утратить позицию «играющего», позволяющую ему не «влипать» ни в игру, ни в компьютер.

Во-вторых, обнаружилось, что игра обеспечивает развитие произвольности лишь в том случае, когда существует так называемый субъект игровой деятельности (Т.С. Новикова)<sup>3</sup>. Субъект игровой деятельности, по мнению Г.Г. Кравцова и Т.С. Новиковой, отражает произвольность игровой деятельности. То есть овладевая игрой, человек постепенно приобретает способность управлять ею.

Обнаружилось, что становление и развитие субъекта игровой деятельности несколько запаздывает по отношению к развитию собственно игры. Иными словами, сначала человек учится играть и только потом у него возникает субъект игровой деятельности. Уровень развития игровой деятельности, как следует из исследований Е.Е. Кравцовой, Г.Г. Кравцова и М.Г. Копытиной, связан с двумя факторами – с преобладающим видом игры и со способностью человека создавать воображаемую ситуацию.

Субъект, имеющий произвольность по отношению к игре, должен подчинять игру определенным нормам, законам, правилам. При этом нужно отметить, что, как подчеркивал Л.С. Выготский, любая игра содержит внутри себя правило<sup>4</sup>. Из этого следует, что в произвольности по отношению к игровой деятельности правила внутри игры должны подчиняться каким-то внешним правилам, гораздо более реальным и конкретным.

Согласно имеющимся экспериментальным данным произвольность игровой деятельности проходит ряд стадий. Если на первых стадиях человек не управляет собственной игрой – ему необходимы специальные условия для того, чтобы развернуть или закончить игру, то по мере развития субъекта игровой деятельности он может не только одновременно находиться и внутри и вне игры, но в то же время играть и не играть. Он в любой момент начинает игру, использует ее столько, сколько ему необходимо, а затем легко ее прерывает и заменяет другой деятельностью.

По словам Т.С. Новиковой, критерием произвольности игры могут служить особенности создания сюжета. Она выделяет три вида сюжета: сюжет, созданный из реальной позиции, сюжет, сформированный на базе условной (игровой) позиции, и сюжет, при конструировании которого используются обе позиции<sup>5</sup>. Соответственно придумывание сюжета из реальной позиции означает, что субъект игровой деятельности еще не сформирован.

Придумывание сюжета из условной позиции в процессе игры свидетельствует о том, что субъект игровой деятельности начинает осознаваться и осуществляться играющим. И наконец, если субъект легко включает игру в любую реальную ситуацию или, наоборот, переводит любую реальную ситуацию в игру, то это позволяет делать вывод, что у человека полностью сформирована произвольность игровой деятельности.

Итак, если рассматривать компьютерную игру в логике и методологии теории игровой деятельности, то можно сказать, что, с одной стороны, эти виды игр должны быть двусубъектны, т. е. содержать позиции субъекта, непосредственно включенного в процесс игры, и того, кто как бы наблюдает за этим процессом извне. Помимо этого компьютерные игры, как и другие виды игр, можно рассматривать и как собственно игровую деятельность и как условия, способствующие становлению и развитию субъекта игровой деятельности, или произвольности игры.

Рассмотрение интересующей нас проблемы – особенностей людей, имеющих компьютерно-игровую зависимость, в контексте сделанных выводов позволяет выделить два аспекта этой проблемы. Во-первых, эти особенности могут быть результатами компьютерно-игровой зависимости. Во-вторых, эти особенности могут с самого начала побуждать людей к компьютерной и другим видам зависимости.

Свое исследование мы начали с разработки особой анкеты – опросника, с помощью которого попытались:

- 1) определить круг людей, играющих в компьютерные игры и согласившихся принять участие в исследовании;
- 2) определить внешние особенности и характеристики людей, имеющих компьютерно-игровую зависимость;
- 3) выявить общие причины, приводящие к компьютерно-игровой зависимости.

В нашем исследовании приняли участие 130 игроков в возрасте от 13 до 38 лет. Практически все они играют в многопользовательские онлайн-игры, и большая часть данных была получена из размещения соответствующих методик в Интернете и в процессе совместной игры.

Анализ полученных результатов позволил сделать несколько важных выводов. Во-первых, исследование особенностей разных игроков в компьютерные игры позволяет говорить о том, что длительность игры не является показателем зависимости от нее. Другими словами, человек может проводить большое количество времени в день за компьютерной игрой, но обладать другими увлечениями, находить время для общения с друзьями вне игры, успешно



ограничивать при необходимости время игры и пр. В любом случае он управляет собой и своим увлечением компьютерными играми.

Вместе с тем существуют люди, мало играющие, но они не могут оторваться от игры; сев за компьютер, стремятся во что бы то ни стало доиграть и из-за этого опаздывают на важные встречи, работу, учебу; злятся на близких людей, когда те пытаются хотя бы ненадолго оторвать их от игры и пр. Иными словами, не они управляют собственной игрой и собой в качестве игрока, а игра является подлинным субъектом их деятельности. Эти люди, с нашей точки зрения, и являются психологически зависимыми от компьютерных игр.

На основании анализа ответов участников исследования мы выделили следующие группы людей:

- малоиграющие, не имеющие компьютерной зависимости;
- малоиграющие, имеющие компьютерную зависимость;
- многоиграющие, не имеющие компьютерной зависимости;
- многоиграющие, имеющие компьютерную зависимость.

Исследование людей с компьютерно-игровой зависимостью позволяет говорить, что они неоднородны. Одни из них оказываются зависимыми практически сразу после небольшого опыта игры. Их анализ свидетельствует, что они, несмотря на погруженность в игру, не умеют играть и не играют не только в компьютерные игры, но и в другие виды игр. Другие же стали компьютерно-зависимыми вторично, сначала они произвольно пытались с помощью компьютерных игр уйти от реальности, «спрятаться» в том мире, который они совместно с авторами компьютерных игр придумали. Постепенно они все глубже погружались в этот воображаемый мир и начали зависеть от игры.

Второй этап нашего эксперимента был связан с исследованием особенностей развития личности людей, имеющих компьютерно-игровую зависимость. В исследовании приняло участие 142 человека, из них не имели, по нашим данным, компьютерной зависимости 96, а 46 имели компьютерную зависимость. С этой целью мы исследовали уровень развития тревожности и locus контроля.

Мы выбрали эти показатели неслучайно. Так, согласно западным исследованиям (L. Kraus, K. Young), у людей с компьютерно-игровой зависимостью наблюдается повышенный уровень устойчивой тревожности по сравнению с теми, у кого нет зависимости. Мы выбрали для исследования данную личностную особенность для того, чтобы, с одной стороны, проверить результаты, полученные западными коллегами, на российской выборке, с другой – получить более веские основания для формирования групп зависимых и не-зависимых. Помимо этого мы полагали, что особенности

уровня тревожности смогут стать фактором, объясняющим причины возникновения компьютерно-игровой зависимости.

Для получения результатов мы использовали шкалу «Manifest Anxiety Scale» (MAS) Дж. Тейлор для взрослых испытуемых и методику «Шкала классического социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша для подростков.

В исследованиях В.В. Еременко показано, что аддиктивные отклонения в поведении положительно коррелируют с формированием экстернальной ориентации контроля как в отдельных сферах деятельности, так и в целом на уровне базовых отношений личности<sup>6</sup>. Кроме того, мы предположили, что ситуация развития низкого уровня субъекта игровой деятельности предполагает наличие высокого уровня экстернального локуса контроля по той причине, что индивид, проводя значительную часть времени в компьютерной игре, предпочитает контролироваться этой игрой, вместо того чтобы управлять ею. То есть подлинным субъектом их деятельности является игра, как уже отмечалось выше. Для исследования локуса контроля мы предложили испытуемым опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) (Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд). Низкие показатели по шкалам УСК у компьютерно-зависимых, с одной стороны, косвенно подтверждают низкий уровень развития субъекта игровой деятельности, с другой – позволяют более четко обрисовать портрет человека, обладающего зависимостью от компьютерных игр.

Как оказалось, зависимые от игры люди в среднем обладают более выраженным внешним локусом контроля и более высоким уровнем тревожности, нежели независимые.

На третьем этапе исследования мы изучали особенности развития игры и субъекта игровой деятельности у людей, имеющих и не имеющих компьютерно-игровой зависимости. Для того чтобы оценить уровень развития игровой деятельности у испытуемых, им предлагалось описать воображаемое место, которое могло существовать в виртуальной реальности их игры, а также задать начало сюжета, который мог бы развернуться в этом месте.

Таким образом мы, во-первых, выделили характерный для каждого из участников исследования вид игры, во-вторых, испытуемые были отнесены к одному из уровней сформированности субъекта игровой деятельности, описанных Т.С. Новиковой.

На первой стадии играющий придумывает продолжение сюжета из реальной позиции. При этом придуманные истории очень краткие и примитивные по содержанию. На второй стадии становления субъекта игровой деятельности испытуемые в состоянии сконструировать сюжет из условной позиции. На третьей стадии

испытуемые конструируют сюжет, исходя из условно-реальной или реально-условной позиции.

Анализ полученных результатов позволяет сделать важные выводы. Во-первых, обнаружилось, что люди, имеющие и не имеющие компьютерно-игровой зависимости, достаточно однородны в плане использования ими разных видов игр. Так, можно выделить три вида игр, которые мы наблюдали у участников нашего исследования:

– *игра по правилам*. Эта игра преимущественно без сюжета, а если сюжет был, то он оказывался очень схематичным. Главное для играющего – правила. Концентрированность на них ведет к тому, что игрок в первую очередь контролирует выполнение правил партнером;

– *игра в «самого себя»*. Ее критерии связаны с тем, что играющий помещает себя (свой образ) в какие-то условия, ситуации и т. п., которых не было у него в опыте. Сюжеты, как правило, не очень большие, но разнообразные. В некоторых случаях можно сказать, что это не один сюжет, а некоторая сумма сюжетов, объединенных образом «Я».

– *режиссерская игра*, которая имеет своим продуктом сюжет. Он по сравнению с другими играми более длительный, интересный. При этом герои, которые его реализуют, в достаточной степени схематичны и мало проработаны. Помимо этого, критерием этой игры может быть желание субъекта быть режиссером и других игроков.

Итак, люди, имеющие и не имеющие компьютерной зависимости, реализуют одни и те же виды игр. Однако люди с компьютерно-игровой зависимостью имеют целый ряд особенностей. Во-первых, они в отличие от независимых реализуют преимущественно какой-то один вид игры, тогда как те, кто управляет своей игрой, довольно легко могут перейти от одного вида игры к другому. Помимо этого, в игре по правилам все отношения между героями игры или между партнерами по игре определяются правилами, которые бывает нельзя нарушать. Например, если один герой ненавидит другого, то они никогда не подружатся, так как таковы правила. Таким образом, можно сделать вывод о том, что не человек использует правила для создания сюжета, его реализации и т. п., а правило довлеет над ним. Например, на просьбу придумать и описать сюжет испытуемый пишет следующее: «...далее многоуровневый лабиринт, по мере прохождения которого увеличивается сложность, и каждый участок четко разделен на разные виды и заканчивается боссом, чем ниже, тем сложнее...». В данном случае сюжет, явно созданный из реальной позиции, скорее напоминает деятельность по правилам, нежели игру.

В игре «в самого себя» другие герои или партнеры по игре интересны играющему с компьютерно-игровой зависимостью и привлекают его внимание в той степени, в какой они связаны с его образом «Я». Следовательно, основным субъектом такой деятельности будет образ «Я», сложившийся у того, кто играет. Например: «В коридоре пусто, темно, слышны угрожающие звуки. Зажигаю факел, двигаюсь вперед. Смотрю на показатель двигающихся существ. Вижу приближающиеся объекты. Готовлюсь к бою. Призраки бесшумно вылетают из стен. Начинают атаку. Молча обороняюсь. Отхожу чуть назад, выбираю момент...»

В другой ситуации испытуемый имеет явные сложности при описании мыслей и чувств своего персонажа, в конечном итоге он начинает описывать собственные эмоции.

В режиссерской игре герои, реализующие сюжет, очень схематичны и мало проработаны. Более того, люди с компьютерно-игровой зависимостью не могут сделать их более «живыми» и реальными в отличие от игроков, не имеющих компьютерно-игровой зависимости. В некоторых случаях при лидирующей режиссерской игре игроки пытаются быть режиссерами для других игроков. Например, сюжет развивается следующим образом: «...Партия проходит несколько десятков метров и в этот момент слышит вдали нарастающий мерный бой барабанов и топот множества ног – из глубины горы на них несется огромная стая гоблинов. Партия рассредоточивается, паладин снимает со спины щит, достает оружие и готовится к бою. Монстры нападают с разных сторон, кричат умирающие маги, которых достали со спины, но перевес все-таки на стороне приключенцев...». И в этом эпизоде, и в других видно, что испытуемый пытается действовать от лица группы персонажей, каждый из которых представлен довольно схематично.

Обнаружилось, что независимо от того, сколько реально времени человек проводит за компьютером, люди, имеющие, по нашим данным, компьютерно-игровую зависимость, имеют низкий уровень развития субъекта игровой деятельности. Это, с одной стороны, видно из анализа реализуемых ими игр, а с другой стороны, из особенностей предлагаемых ими сюжетов.

Исследование локуса контроля и уровня развития тревожности у людей с компьютерной зависимостью, использующих разные виды игр, позволило выявить некоторые закономерности. Так, обнаружилось, что люди с компьютерной зависимостью, предпочитающие *игру по правилам*, имеют наиболее выраженный экстернальный локус контроля.

Вряд ли будет преувеличением сказать, что компьютерная игра представляет собой венец развития игры по правилам. Как подчер-

квивал Д.Б. Эльконин, игра по правилам является генетическим продолжением сюжетно-ролевой игры<sup>7</sup>. С этих позиций человек, хорошо владеющий игрой по правилам, должен не менее хорошо владеть сюжетно-ролевой игрой. Однако полученные нами результаты, с одной стороны, свидетельствующие о том, что люди с компьютерно-игровой зависимостью имеют низкий уровень развития субъекта игровой деятельности и, с другой стороны, «залипающие» на игре по правилам, позволяют предположить, что у них игра по правилам трансформируется в деятельность по правилам. Об этом свидетельствует то, что подлинным субъектом их деятельности являются не они сами, а правила, на которые они ориентируются. Помимо этого, правила, скорее всего, позволяют им успешно реализовать свою деятельность. Это отражается в низком, по сравнению с другими игроками с компьютерной зависимостью, уровне тревожности во время игры.

Мы полагаем, что в реальных играх таким игрокам трудно выполнять правила. В любых играх есть правила, а в играх по правилам они выходят на первый план. Вместе с тем в любых играх, в том числе и в играх по правилам, нарушение правил в целом возможно, пусть и карается определенными штрафами. В рамках компьютерной игры правила и ограничения являются сутью компьютерной программы, и нарушить их не представляется возможным. Таким образом, играющие всегда знают, что позволено в рамках этой компьютерной программы, а чего быть никак не может. Мы считаем, что люди, имеющие компьютерную зависимость и предпочитающие игру по правилам, с ее помощью «уходят» от проблем и трудностей, которые они имеют в реальных играх по правилам. Для них игра является превосходным способом компенсации, возможностью полностью контролировать свою деятельность.

Люди с компьютерно-игровой зависимостью, предпочитающие играть в *режиссерские игры*, в своих сюжетах реализуют отношения, которые весьма далеки от реальности. При этом они предпочитают иметь партнеров, с которыми не пересекаются в реальном мире.

Если человек имеет компьютерно-игровую зависимость и предпочитает игру «в самого себя», то у него, скорее всего, низкий уровень воображения. Часто такие люди жалуются, что не могут себе что-то представить, плохо воспринимают любой материал без опоры на зрительный анализатор и т. п. Об этом, в частности, свидетельствует то, что сюжеты их игр часто оказываются простыми, короткими и соединяют в себе отдельные истории, объединенные лишь устойчивым образом «Я».

Анализ особенностей развития личности людей с компьютерно-игровой зависимостью, предпочитающих разные виды игр, поз-

волил нам выявить три основные причины, лежащие в основе компьютерно-игровой зависимости.

Первая причина может быть названа *бегством от реальности*. Есть основания считать, что люди, по разным причинам боящиеся реальности и имеющие в реальной деятельности и особенно в общении проблемы и трудности, погружаются в другой мир, который создают себе при помощи компьютера. Компьютер является средством понижения уровня их тревожности, помогает участвовать в разных действиях, получить ощущения и т. п., на которые в реальности у них не хватает смелости.

Вторая причина касается *неудовлетворенности* человека своим реальным положением, реальным статусом. Игра, ее сюжет, роли, которые он в ней выполняет, позиция, которую он в ней занимает, являются некоторыми негативами (или позитивами) по сравнению с реальной жизнью.

Третья причина связана с условиями реализации игры «*в самого себя*» (И.В. Сысоева). Как показано в исследованиях, в этой игре человек соединяет устойчивый образ «Я» и разные условия, которых у него не было в опыте, он их конструирует, используя прочитанные произведения, рассказы окружающих, увиденные фильмы и спектакли.

Представляется, что у некоторых людей, имеющих компьютерно-игровую зависимость, есть трудности в конструировании таких условий. Компьютер дает возможность брать эти ситуации «в готовом виде», помещая в них свой образ «Я».

Суммируя результаты экспериментального исследования, направленного на изучение особенностей людей с компьютерно-игровой зависимостью, можно сделать следующие выводы.

В игре человек двусубъектен, он осознает себя внутри игры («пациент») и вне ее («играющий»). Люди с компьютерно-игровой зависимостью, с одной стороны, разнородны, но, с другой стороны, имеют общие свойства и характеристики, связанные с низким уровнем развития игры и отсутствием субъекта игровой деятельности. Можно сказать, что они не осознают позицию «играющего». С этой точки зрения термин «игровая зависимость» психологически бессмыслен.

Люди, имеющие компьютерно-игровую зависимость, не могут вовремя кончить (начать) игру. Помимо этого, они воспринимают игровые задачи, проблемы, успехи, неудачи как реальные, а не как условные. При этом они четко разделяют игровую и неигровую сферы действительности. С одной стороны, такие люди, как правило, имеют одни отношения в игре и совсем иные вне игры. Однако, с другой стороны, эти отношения никак не воспринимаются, не

осознаются ими в целом. Это приводит к тому, что реальные отношения никак не сказываются на игровых, и в то же время игровые ничего не меняют в реальных отношениях. Можно сказать, что у людей, имеющих компьютерно-игровую зависимость, и в игре и вне ее имеют место два вида реальных отношений, которые практически никак не связаны друг с другом.

Помимо низкого уровня развития игры и отсутствия субъекта игровой деятельности люди, имеющие компьютерно-игровую зависимость, имеют разные психологические причины, толкающие их на «уход от реальности». Компьютер с этой точки зрения позволяет создать условия, при которых человек компенсирует низкий уровень развития воображения, неудовлетворенность своим положением в реальном мире или неспособность подчиняться внутренним правилам и законам.

Выделенные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью должны стать основой для проведения с ними коррекционно-развивающей работы. Она должна включать, с одной стороны, методы, направленные на становление субъекта игровой деятельности, а с другой стороны, содержание и формы, способствующие гармонизации реальной жизнедеятельности человека.

#### Примечания

- <sup>1</sup> *Ducheneaut N., Yee N., Nickell E., Moore R.J.* 'Alone together?' exploring the social dynamics of massively multiplayer online games. ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI 2006); 2006 April 22–27; Montreal; N. Y., 2006; *Moore R.J., Ducheneau N., Nickell E., Yee N.* Understanding the nature of avatar-mediated interaction in MMOGs. Games, Learning & Society. 2006 June 15–16; Madison; WI; USA; *Yee N.* The Daedalus Project: Addiction The Daedalus Project July 9, 2004 [Электронный ресурс] // Nick Yee's Home Page. [2000–2007]. URL: <http://www.nickyee.com/hub/addiction/addiction.pdf> (дата обращения: 17.01.09); *Hauge M.R., Gentile D.A.* Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression. Presented at the 2003 Society for Research in Child Development Biennial Conference, Tampa, FL; *Gentile D.A., Walsh D.A.* The impact of video games on children and youth (The Informed Educator Series). Arlington, VA: Educational Research Service. American Psychiatric Association Considers 'Video Game Addiction' Science Daily, June 26, 2007 [Электронный ресурс] // Science Daily. [1995–2009]. URL: <http://www.sciencedaily.com/releases/2007/06/070625133354.html> (дата обращения: 17.01.09); Video game addiction: is it real? Harris Interactive April 2, 2007 [Электронный ресурс] // Harris Interactive. [2008]. URL: <http://www.harrisinteractive.com/news/allnewsbydate.asp?NewsID=1196> (дата обращения: 17.01.09). *Chak K., Louis L.* Shyness and Locus of Control as Predictors of Internet Addiction

А.А. Максимов

and Internet Use. *CyberPsychology & Behavior* October, 2004; *Charlton J.P.* A factor-analytic investigation of computer addiction' and engagement. *British Journal of Psychology*. 2002. № 93 [Электронный ресурс] // Computer Game Addiction. Berkeley Parents Network. [1996–2009]. URL: <http://parents.berkeley.edu/advice/teens/gameaddiction.html> (дата обращения: 17.01.09); *Griffiths M.D., Dancaster I.* The effect of type a personality on physiological arousal while playing computer games // *Addictive Behaviors*. 1995. Vol. 20. Issue 4; *Hansen S.* Excessive Internet usage or "Internet Addiction"? The implications of diagnostic categories for student users // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2002. 18 (2); *Shrieves L.* AMA to vote on "internet/video-game addiction" as medical condition. 2007, June 21 [Электронный ресурс] // Sun-Sentinel.com. [2008]. URL: <http://www.sun-sentinel.com/news/local/southflorida/sfl-flasands0621n> (дата обращения: 17.01.09).

- 2 *Кравцова Е.Е.* Генезис воображения в детском возрасте // Журн. фонда им. Л.С. Выготского. 2001. № 1.
- 3 *Новикова Т.С.* Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- 4 *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопр. психол.* 1966. № 6; Из записок конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
- 5 *Новикова Т.С.* Указ. соч.
- 6 *Еременко В.В.* Транскультурные особенности самосознания личности с аддитивным поведением в подростково-юношеском возрасте. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- 7 *Эльконин Д.Б.* Указ. соч.



## Человек в перспективе развития

---

С.М. Чурбанова., Н.А. Корягина

### ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

Получил свое развернутое подтверждение ранее сформулированный в ряде работ вывод о том, что в качестве психологической предпосылки успешного обучения младших школьников может выступать творческое развитие ребенка. Последнее оценивалось по показателям: детское экспериментирование, преобразование противоречивых проблемных ситуаций, продуктивное целеполагание, «беглость», «оригинальность» и «комплексность».

*Ключевые слова:* творческое воображение, феномены творчества, психологическая готовность к школе, учебно-познавательная мотивация, операционально-техническая готовность, старший дошкольный возраст, младший школьный возраст.

Более двадцати лет назад В.В. Давыдов отмечал, что важнейшей задачей современной начальной школы выступает формирование у младших школьников творческого отношения к учебной деятельности<sup>1</sup>. Предпосылки к успешному обучению младших школьников, как известно, складываются задолго до поступления ребенка в школу. Ссылаясь на работу Л.С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте»<sup>2</sup>, В.В. Давыдов писал, что игровая деятельность дошкольников порождает «...у ребенка воображение как психологическую основу *творчества*, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности...», в сфере теоретического сознания и становления основ личности<sup>3</sup>.

Д.Б. Эльконин отмечал, что дошкольный возраст – время интенсивного развития у детей ориентировочной основы их действий. Ориентация и пробы превращаются в развернутую поисковую деятельность, которая является одним из оснований мышле-

ния дошкольников. Также в этот возрастной период происходит становление личности, которое включает в себя систему мотивов (их соподчинение) и первичные этические нормы. Д.Б. Эльконин писал, что в дошкольный период у детей возникает и развивается произвольность, элементы самосознания, самооценки и оценки, наблюдается тенденция к осуществлению реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры (это выражается в желании ребенка быть школьником)<sup>4</sup>. Под предпосылками успешного обучения в исследованиях В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева<sup>5</sup> обозначены продуктивное воображение и творческое мышление, включенные в единый контекст творческого развития ребенка-дошкольника на правах его самоценных образующих. Это единство, отмечают авторы, и служит подлинным основанием преемственности дошкольной и школьной ступеней. Отметим, что на сегодняшний день еще остро стоит проблема преемственности и определения предпосылок, способствующих готовности к обучению в школе. Они касаются как проблем психологической готовности ребенка к школе, так и вопросов его педагогической и психофизиологической готовности, предпосылок со стороны его физического здоровья. В последние годы в связи с усложнением обучающих программ для младших школьников выдвигаются повышенные требования к показателям физического здоровья ребенка (при поступлении в школу необходимо получить специальное врачебное разрешение на обучение ребенка по программе повышенной трудности). С каждым годом процент детей, имеющих первую группу здоровья, сокращается. Данные обстоятельства вынуждают решать эти вопросы на государственном уровне в соответствующих министерствах.

Свою задачу мы видим в поиске эффективных путей психологического сопровождения психического развития дошкольников, обеспечивающего полноценные предпосылки для становления учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Такое сопровождение обеспечивает становление психологических новообразований в старшем дошкольном возрасте, способствуя психологической готовности ребенка к школе. Отметим, что остроту эта проблема приобретает исходя из недостаточно высокого количества детей старшего дошкольного возраста (около 15%), готовых к школьному обучению<sup>6</sup>. Часто данная неготовность может сопровождаться проблемами и со стороны соматического здоровья ребенка.

Поэтому возрастает ответственность возрастных психологов за обеспечение контроля за ходом полноценного психического развития ребенка (эта идея принадлежит Д.Б. Эльконину) и своевременного формирования психологических новообразований в старшем

дошкольном возрасте как предпосылок успешного обучения младших школьников.

В настоящее время большинство диагностических систем<sup>7</sup>, определяющих у ребенка уровень сформированности психологической готовности к школе и ориентированных на идею контроля за ходом полноценного психического развития ребенка, основаны на анализе предпосылок к учебной деятельности, обозначенных Д.Б. Элькониним<sup>8</sup>.

В психологии накоплен большой фактический материал по изучению разных сторон феномена творчества в детском возрасте, который часто оказывается вне реального практического применения при решении проблемы формирования учебной деятельности, создания предпосылок к ее успешному осуществлению. Это исследование по детскому экспериментированию<sup>9</sup>, изучению элементов диалектики в рассуждениях дошкольников в ходе преобразования противоречивых проблемных ситуаций<sup>10</sup>, выявлению психологических условий продуктивности решения дивергентных задач<sup>11</sup>, становлению продуктивного целеполагания<sup>12</sup> и др.

В работах Выготского<sup>13</sup>, Давыдова<sup>14</sup>, Кудрявцева<sup>15</sup>, Дьяченко<sup>16</sup>, Кравцовой<sup>17</sup> показано, что воображение как психологическая основа творческого развития ребенка выступает центральным новообразованием дошкольного возраста.

Остановимся более подробно на *феноменологии творчества* в дошкольном возрасте. Так, в качестве основного вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности детей Н.Н. Поддьяков<sup>18</sup> выделяет деятельность экспериментирования, эту истинно детскую деятельность, которая является ведущей на протяжении всего дошкольного возраста, начиная с младенчества. Он указывает на два вида детского экспериментирования: бескорыстное, направленное на выяснение связей и отношений безотносительно к решению какой-либо практической задачи, и деятельность утилитарная, направленная на решение частной практической задачи.

Отмечая важные особенности детского экспериментирования, Н.Н. Поддьяков пишет, что в этой деятельности ребенок сам ищет и создает проблемные ситуации. Это принципиально отличает данный процесс от проблемного обучения, в котором проблемные ситуации разрабатываются и создаются взрослым. Таким образом, детское экспериментирование носит, как правило, креативный характер и стимулирует формирование творческой направленности личности ребенка.

Н.Б. Шумакова в ходе своего эксперимента выявила некоторые проблемы поисковой (познавательной) активности детей дошкольного и младшего школьного возраста<sup>19</sup>. Например, автор от-

мечает трудности дошкольников и младших школьников в формулировании вопросов, также их стереотипность и др.

Согласно исследованиям Л.Г. Лысюк<sup>20</sup> (2000) по выявлению эмпирической картины становления продуктивного целеполагания, способность самостоятельно ставить продуктивные цели и достигать их возникает у детей в возрасте от 2 до 3 лет. Однако этот период автор характеризует лишь как период зарождения указанной способности. Время после трех с половиной лет Л.Г. Лысюк характеризует как период, в котором способность самостоятельно ставить и достигать продуктивные цели становится стабильной и типичной для большинства детей. Также в своем исследовании Л.Г. Лысюк обнаружила взаимосвязь цели и результата. Она делает важное заключение: становление способности самостоятельно образовывать продуктивные цели состоит, как минимум, из двух взаимосвязанных между собой процессов: процесса становления у ребенка способности создавать и выделять продуктивные результаты и процесса превращения продуктивных результатов в цель.

Экспериментальные факты и факты наблюдения в исследовании Л.Ф. Обуховой и С.М. Чурбановой<sup>21</sup> свидетельствуют о том, что предпосылки для возникновения феномена продуктивности при решении дивергентных задач дошкольниками создаются в условиях упорядочивания хаотичной мысли ребенка и зависят от уровня его актуального развития, который проявляется в спонтанной, нестимулированной активности детей, в любопытстве и любознательности и в их способности к актуализации многообразного, широко осведомленного детского опыта. Продуктивность решения дивергентных задач дошкольниками зависит также от сформированности у них таких качеств мыслительной деятельности, как: умение видеть целое раньше частей; выделение в объекте разных сторон; гибкость образов; овладение способами построения образов («опредмечивание» и «дополнение»), важную роль играет ориентация на получение новых и нестандартных решений. Л.Ф. Обухова и С.М. Чурбанова делают вывод, что все вышесказанное рисует сложную картину психической организации ребенка, способного продуцировать с легкостью разнообразные идеи в задачах «открытого» типа.

В своем исследовании Н.Е. Веракса<sup>22</sup> рассматривает противоречивые проблемные ситуации в качестве внутреннего механизма движения мышления ребенка. Анализ ответов детей позволил сделать следующие выводы: 1) процесс движения мышления ребенка связан с преобразованием экспериментальных ситуаций (это характеризуется определенным порядком смены стратегий ответов детей); 2) причина движения мышления ребенка обусловлена про-

творческими проблемными ситуациями (ППС), которые формировались в ходе эксперимента; 3) ППС способствуют поиску опосредования противоречия, замены системы объяснительных представлений; 4) ППС также способствуют ориентации познавательной деятельности на выделение таких особенностей ситуации, которые помогают раскрыть ее противоречивость; 5) условием возникновения ППС выступает определенный уровень развития образного предвосхищения дошкольников; 6) процесс образования ППС включает в себя следующие звенья: предвосхищение изменений ситуации в плане образа; синтезирование сложного предвосхищающего образа, отражающего наличие в ситуации взаимоисключающих свойств и отношений предметов; осознание противоречивости ситуации (правомерности существования взаимоисключающих свойств и отношений и невозможности однозначно предсказать изменения ситуации); осознание непригодности выбранной системы интерпретации ситуации в силу невозможности ее адекватного применения и возникновение ППС как необходимости изменить, заменить эту систему средств.

В своем пилотажном эксперименте<sup>23</sup> мы изучали взаимосвязь учебно-познавательной мотивации, креативности (Дж. Гилфорд, П. Торренс) и творческого воображения (О.М. Дьяченко) детей младшего школьного возраста (с первого по третий классы). В ходе исследования были внедрены специальные программы по развитию творческих способностей младших школьников<sup>24</sup>. Эти программы обеспечивали положительную динамику креативности в период ее критического развития от 6 до 8 лет<sup>25</sup>. В ходе исследования были обнаружены значимые корреляции между показателями креативности, творческого воображения и развитием учебно-познавательных интересов младших школьников.

Полученные экспериментальные данные в исследовании Е.Е. Кравцовой<sup>26</sup> позволили предположить, что магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в сфере поведения, общения, что психологический механизм становления произвольности связан с развитием воображения. Именно произвольность, указывает Е.Е. Кравцова, непосредственно связана с компонентами ведущей деятельности нового возрастного периода, именно она обеспечивает ребенку безболезненный переход к новому, младшему школьному периоду развития и создает условия для формирования у него полноценной учебной деятельности. Ранее Д.Б. Эльконин отмечал, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным<sup>27</sup>.

Таким образом, представляется важным *включить в анализ психологических предпосылок успешного обучения младших школьников целый ряд показателей, полученных при исследовании феноменов творчества и воображения*, и с этой целью соотнести их с развитием учебно-познавательной мотивации и операциональной готовности к обучению в школе на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, а также младшего школьного и подросткового возраста.

Для подтверждения обозначенного выше положения относительно переходного периода на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста мы провели новое пилотажное исследование (май–сентябрь 2007). Пилотажный эксперимент проводился в трех возрастных группах: старшая (5 лет, 43 человека) и подготовительная (6 лет, 48 человек) группы детского сада № 2426 г. Москвы, первый класс (7 лет, 60 человек) школы № 1967 г. Москвы.

Цели эксперимента:

– выявление связи творческого воображения с другими показателями операционально-технической готовности к обучению в школе и учебно-познавательной мотивации на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста;

– составление рабочего диагностического комплекса, направленного на выявление психологической готовности детей к школе и включающего специальный блок методик на выявление уровня развития феноменов творческого воображения.

Задачи пилотажного эксперимента.

1. Собрать необходимые данные для выявления динамики качественного и количественного развития феноменов творческого воображения как основного новообразования дошкольного возраста. Провести диагностическое исследование дошкольного и младшего школьного возраста по методикам, включающим несколько блоков: а) методики, направленные на выявление уровня развития творческого воображения («Перестановка спички», автор Т.В. Чередникова, модификация В.Т. Кудрявцева; «Девочка или мальчик?», автор К. Дункер, модификация В.Т. Кудрявцева; «День рождения гномика», авторы В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева; «Как спасти зайку?», автор В.Т. Кудрявцев; «Соответствия», автор В.Т. Кудрявцев); б) методики, направленные на выявление различных феноменов творчества: детского экспериментирования, способности выделения противоречивых проблемных ситуаций на основе образного предвосхищения, способности к решению дивергентных задач (показатели оригинальности и комплексности), способности детей самостоятельно образовывать продуктивные цели; в) методика «Характеристика сюжетно-ролевой игры» (автор

Е.И. Захарова), направленная на выявление уровня развития сюжетно-ролевой игры.

2. Собрать материалы по развитию учебно-познавательной мотивации и операционально-технической готовности к обучению в школе в подготовительной группе (6 лет) детского сада и в первом классе (7 лет). Провести диагностику по методикам, включающим несколько блоков: а) методики, направленные на выявление уровня развития учебно-познавательной мотивации (анкета школьной мотивации «Что тебе нравится в школе?» Н.Г. Лускановой; «Беседа о школе» М.Р. Гинзбурга); б) методики, направленные на выявление уровня развития операциональной готовности к обучению в школе («Графический диктант», автор Д.Б. Эльконин, модификация В.Т. Кудрявцева; ориентировочный тест школьной зрелости, автор А. Керн, модификация Й. Йирасека).

3. Провести статистический анализ количественных результатов по всем методикам на достоверность по критерию Пирсона; анализ значимости отличий (по критерию Пирсона) по уровням развития параметров попарно в двух возрастах: в старшей (5 лет) и подготовительной (6 лет) группах детского сада и подготовительной группы (6 лет) и первого класса (7 лет).

4. Установить корреляционные связи по методикам (коэффициент корреляции Пирсона). Осуществить отбор методик диагностики для главного исследования на основе корреляционных связей.

#### Методики исследования

В ходе эксперимента мы использовали следующие блоки методик.

1. Методики, направленные на выявление уровня развития творческого воображения.

1. «Перестановка спички» (автор Т.В. Чередникова, модификация В.Т. Кудрявцева).

*Цель:* оценка способности к поиску и использованию формообразующего (целостнообразующего) элемента в ходе превращения одного изображения в другое.

2. «Девочка или мальчик?» (автор К. Дункер, модификация В.Т. Кудрявцева).

*Цель:* оценка способности к мысленному экспериментированию в ситуации выбора (исследование связи экспериментирования и надситуативности).

3. «День рождения гномика» (В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева).  
«Как спасти зайку?» (В.Т. Кудрявцев).

*Цель:* оценка способности к превращению задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию.

4. «Соответствия» (В.Т. Кудрявцев).

*Цель:* оценка способности к выходу за рамки обыденных связей в ходе поиска реалистического решения.

II. Методики, направленные на выявление различных феноменов творчества.

1. Методика «Построй башню» (модификация методики Н.Н. Поддьякова) направлена на оценку детского экспериментирования.

*Цель:* оценка деятельности экспериментирования (способности к построению все более сложных иерархических структур собственной деятельности: мысленной постановки определенной последовательности целей, их иерархизации, отражения в плане представлений всей динамики изменения условий, в которых эти цели даны); выявление способности анализировать ситуацию: выявлять проблему и самостоятельно ее решать.

2. Методика по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций детьми дошкольного возраста (Н.Е. Веракса).

*Цель:* выявить уровни развития способности выделения противоречивых проблемных ситуаций (ППС) на основе образного предвосхищения.

Методика «Построй башню» была нами разработана на основе методики детского экспериментирования Н.Н. Поддьякова.

*Материал:* конструктор «Геометрические фигуры» (4 куба, 2 пирамиды треугольной формы, 3 параллелограмма, 6 прямоугольных призм, 3 шара).

*Инструкция к проведению:* 1) Построй самую высокую, какую только сможешь, башню из этого конструктора. Можно использовать только три любые детали; 2) Построй башню, используя две пирамиды.

3. Образный тест «Конструирование картин» (из батареи тестов МТТМ П. Торренса, модификация Л.Ф. Обуховой и С.М. Чурбановой) (показатели оригинальности и комплексности).

*Цель:* выявить продуктивность решения дивергентных задач.

4. Методика исследования продуктивного целеполагания (Л.Г. Лысюк).

*Цель:* оценка уровня способности детей самостоятельно образовывать продуктивные цели.

III. Методика, направленная на выявление уровня развития сюжетно-ролевой игры.



1. Анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» (Е.И. Захарова).

*Цель:* выявить уровень развития сюжетно-ролевой игры и сопоставить с показателями психических качеств, соответствующих готовности к школьному обучению.

IV. Методики, направленные на выявление уровня развития учебно-познавательной мотивации.

1. Анкета школьной мотивации «Что тебе нравится в школе?» (Н.Г. Лусканова).

*Цель:* определить уровень развития учебной мотивации.

2. Методика «Беседа о школе» (М.Р. Гинзбург).

*Цель:* определить виды мотивов учения.

V. Методики, направленные на выявление уровня развития операционально-технической готовности к обучению в школе.

1. Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин, модификация В.Т. Кудрявцева).

*Цель:* исследовать умение действовать по инструкции.

2. Ориентировочный тест школьной зрелости (А. Керн, модификация Й. Йирасека).

*Цель:* оценить уровень развития школьной зрелости.

В результате проведенного исследования (май–сентябрь 2007) были получены следующие данные.

I. При оценивании детских рисунков по методике «Конструирование картин» (Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова) мы обнаружили рост показателей оригинальности и комплексности мышления. Изменения уровней развития по данным показателям в подготовительной группе (6 лет) и в первом классе (7 лет) являются статистически значимыми ( $p < 0,05$ ). Критерий Пирсона по показателю «оригинальность»  $\chi^2_{эм} = 11,074$ , по показателю «комплексность»  $\chi^2_{эм} = 9,646$ .

II. Количественный анализ результатов анкетирования сюжетно-ролевой игры (анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» Е.И. Захаровой) выявил, что изменения уровней развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте (5–6 лет) и на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7 лет) являются статистически значимыми (при  $\leq 0,01$ ). Критерий Пирсона в дошкольном возрасте (5–6 лет)  $\chi^2_{эм} = 9,862$ . Критерий Пирсона на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7 лет)  $\chi^2_{эм} = 16,410$ . Таким образом, выявлена положительная возрастная динамика развития по показателям сюжетно-ролевой игры во всех трех возрастных группах.

Качественный анализ анкет сюжетно-ролевой игры свидетельствует о положительной динамике роста уровня развития некото-

рых психических качеств, соответствующих готовности к школьному обучению в трех возрастных группах.

III. Исследование по выявлению уровня развития способности выделения противоречивых проблемных ситуаций на основе образного предвосхищения по методике Н.Е. Вераксы показало, что данная способность к концу старшего дошкольного возраста (6 лет) делает скачок в своем развитии (критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 10,591$ ). В младшем школьном возрасте (7 лет) развитие способности выделения противоречивых проблемных ситуаций на основе образного предвосхищения идет менее интенсивно (критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 6,282$ ).

IV. Анализ результатов по методике продуктивного целеположения Л.Г. Лысюк свидетельствует о том, что на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7 лет) данная способность делает резкий скачок в своем развитии. Критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 15,438$ .

V. Анализ результатов детского экспериментирования по методике «Построй башню» (модификация методики Н.Н. Поддъякова) показал, что при переходе в старший дошкольный возраст ярко прослеживается положительная динамика развития детского экспериментирования. Критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 21,111$ . При переходе в первый класс положительная динамика менее интенсивна. Критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 7,119$ .

VI. Исследование способности к мысленному экспериментированию в ситуации выбора по методике «Девочка или мальчик?» (К. Дункер, модификация В.Т. Кудрявцева) зафиксировало положительную динамику развития данной способности в трех возрастных группах. В дошкольном возрасте (5–6 лет) критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 14,665$ . На рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7 лет) критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 14,100$ .

VII. Результаты исследования по превращению задач на выбор в задачи на преобразование по методикам «День рождения гномика» (1 класс, подготовительная группа) и «Как спасти зайку?» (старшая группа) (В.Т. Кудрявцев) выявили резкий скачок в развитии данной способности на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7 лет). Критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 17,455$ .

VIII. Анализ результатов способности к поиску и использованию формообразующего (целостнообразующего) элемента в ходе превращения одного изображения в другое по методике «Перестановка спички» (Т.В. Чередникова, В.Т. Кудрявцев) показал, что данная способность к концу старшего дошкольного возраста (6 лет) делает скачок в своем развитии (критерий Пирсона

$\chi^2_{эм} = 12,353$ ). В младшем школьном возрасте (7 лет) развитие способности к поиску и использованию формообразующего элемента идет менее интенсивно (критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 3,527$ ).

IX. Исследование способности к выходу за рамки обыденных связей в ходе поиска реалистического решения (первое задание), а также возможности создания связи между несоответствиями (второе задание) по методике «Соответствия» (В.Т. Кудрявцев) показало, что данная способность к концу старшего дошкольного возраста (6 лет) делает скачок в своем развитии (критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 15,619$ ). В младшем школьном возрасте (7 лет) развитие способности к выходу за рамки обыденных связей в ходе поиска реалистического решения идет менее интенсивно (критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 5,111$ ).

X. Анализ результатов по ориентировочному тесту школьной зрелости (А. Керн, модификация Й. Йирасека) свидетельствует о том, что существует положительная динамика в развитии школьной зрелости на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7 лет). Критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 19,261$ .

XI. Исследование умения действовать по инструкции по методике «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин, модификация В.Т. Кудрявцева) показало, что на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7 лет) происходит рост показателей умения действовать по инструкции. Критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 21,659$ .

XII. Результаты анкетирования учебной мотивации по анкете школьной мотивации «Что тебе нравится в школе?» (Н.Г. Лусканова) свидетельствуют о наличии роста учебной мотивации на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7 лет). Критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 11,464$ .

XIII. Исследование мотивов учения по методике «Беседа о школе» (М.Р. Гинзбург) показало, что фактически не происходит резких изменений относительно мотивов учения между детьми подготовительной группы (6 лет) и первого класса (7 лет). Критерий Пирсона  $\chi^2_{эм} = 5,583$ .

Таблица 1

## Значимые корреляции Пирсона по результатам методик в первом классе, подготовительной и старшей группах

Корреляция Методики	Пирсона по методикам на уровне значимости 0,01 и 0,05		
	Старшая группа	Подготовительная группа	Первый класс
1. По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций	«Построй башню»; «Девочка или мальчик?»; «Перестановка спички»; «Как спасти зайку?»; «Соответствия»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	«Построй башню»; «Перестановка спички»; «День рождения гномика»; «Соответствия»; «Девочка или мальчик?»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	«Построй башню»; «День рождения гномика»; «Соответствия»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»; ориентировочный тест школьной зрелости
2. «Построй башню»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; исследование продуктивного целеполагания; «Девочка или мальчик?»; «Как спасти зайку?»; «Перестановка спички»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; исследование продуктивного целеполагания; «Перестановка спички»; «Девочка или мальчик?»; «День рождения гномика»; «Соответствия»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»; ориентировочный тест школьной зрелости	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; исследование продуктивного целеполагания; «Девочка или мальчик?»; «День рождения гномика»; «Соответствия»; ориентировочный тест школьной зрелости; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»
3. «Конструирование картин», показатель оригинальности	«Конструирование картин», показатель комплексности	«Конструирование картин», показатель комплексности	«Конструирование картин», показатель комплексности
4. «Конструирование картин», показатель комплексности	«Конструирование картин», показатель оригинальности	«Конструирование картин», показатель оригинальности	«Конструирование картин», показатель оригинальности; «Девочка или мальчик?»
5. Исследование продуктивного целеполагания	«Построй башню»	«Построй башню»; ориентировочный тест школьной зрелости	«Построй башню»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»; ориентировочный тест школьной зрелости

Творческое развитие как психологическая предпосылка...

6. «Девочка или мальчик?»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Построй башню»; «Как спасти зайку?»; «Соответствия»; «Перестановка спички»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	«День рождения гномика»; «Соответствия»; по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Построй башню»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	«День рождения гномика»; «Соответствия»; «Построй башню»; «Конструирование картин», показатель комплексности; ориентировочный тест школьной зрелости
7. «Перестановка спички»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Как спасти зайку?»; «Соответствия»; «Построй башню»; «Девочка или мальчик?»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «День рождения гномика»; «Графический диктант»; «Построй башню»; анкета «Что тебе нравится в школе?»	«Графический диктант»; «День рождения гномика»; «Беседа о школе»; анкета «Что тебе нравится в школе?»
8. «Как спасти зайку?» («День рождения гномика»)	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Перестановка спички»; «Построй башню»; «Девочка или мальчик?»; «Соответствия»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Перестановка спички»; «Девочка или мальчик?»; «Соответствия»; «Построй башню»; «Беседа о школе» («-» корреляция)	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Девочка или мальчик?»; «Соответствия»; «Построй башню»; «Перестановка спички»
9. «Соответствия»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Девочка или мальчик?»; «Перестановка спички»; «Как спасти зайку?»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Девочка или мальчик?»; «День рождения гномика»; «Построй башню»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Девочка или мальчик?»; «День рождения гномика»; «Построй башню»
10. Анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Перестановка спички»; «Построй башню»; «Девочка или мальчик?»; «Соответствия»; «Как спасти зайку?»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; «Девочка или мальчик?»; «Построй башню»; ориентировочный тест школьной зрелости	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; исследование продуктивного целеполагания; «Построй башню»; ориентировочный тест школьной зрелости

11. Ориентировочный тест школьной зрелости		«Построй башню»; исследование продуктивного целеполагания; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»	По преобразованию противоречивых проблемных ситуаций; исследование продуктивного целеполагания; «Построй башню»; «Девочка или мальчик?»; анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры»
12. «Графический диктант»		«Перестановка спички»	«Перестановка спички»; анкета «Что тебе нравится в школе?»
13. Анкета «Что тебе нравится в школе?»		«Беседа о школе»; «Перестановка спички»	«Беседа о школе»; «Перестановка спички»
14. «Беседа о школе»		Анкета «Что тебе нравится в школе?»; «День рождения гномика» («-» корреляция)	Анкета «Что тебе нравится в школе?»; «Перестановка спички»

Анализируя результаты корреляции, представленные в табл. 1, мы можем сделать следующие выводы.

1. На протяжении всех трех возрастов отмечена значимая корреляция (при  $p \leq 0,01$  и  $p < 0,05$ ) по методикам:

– по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Построй башню» и «Как спасти зайку?» («День рождения гномика») (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и феноменов творчества);

– по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Построй башню» и анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития сюжетно-ролевой игры и феноменов творчества);

– по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Соответствия» и «Как спасти зайку?» («День рождения гномика») (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и феноменов творчества);

– исследование продуктивного целеполагания и «Построй

башню» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития феноменов творчества);

– «Девочка или мальчик?», «Как спасти зайку?» («День рождения гномика») и «Построй башню» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и феноменов творчества);

– «Конструирование картин» по показателям оригинальности и комплексности (связь внутри методики, направленной на выявление уровня развития феноменов творчества);

– «Девочка или мальчик?», «Как спасти зайку?» («День рождения гномика») и «Соответствия» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения);

– «Перестановка спички» и «Как спасти зайку?» («День рождения гномика») (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения).

2. На протяжении двух возрастов (старшая и подготовительная группы) отмечена значимая корреляция (с коэффициентом значимости 0,01 и 0,05) по методикам:

– по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Построй башню», «Как спасти зайку?» («День рождения гномика») и «Девочка или мальчик?» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и феноменов творчества);

– по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Соответствия», «Как спасти зайку?» («День рождения гномика») и «Девочка или мальчик?» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и феноменов творчества);

– по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Перестановка спички», «Как спасти зайку?» («День рождения гномика»), «Построй башню» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и феноменов творчества);

– по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Построй башню», анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» и «Девочка или мальчик?» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения, сюжетно-ролевой игры и феноменов творчества).

3. На протяжении двух возрастов (подготовительная группа и первый класс) отмечена значимая корреляция (с коэффициентом значимости 0,01 и 0,05) по методикам:

– по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций,

«Соответствия», «День рождения гномика» и «Построй башню» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и феноменов творчества);

– «Соответствия», «День рождения гномика», «Построй башню» и «Девочка или мальчик?» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и феноменов творчества);

– «Перестановка спички» и «Графический диктант» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и операциональной готовности к обучению в школе);

– «Перестановка спички» и анкета «Что тебе нравится в школе?» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития творческого воображения и учебной мотивации);

– анкета «Что тебе нравится в школе?» и «Беседа о школе» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития учебно-познавательной мотивации);

– ориентировочный тест школьной зрелости и анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития сюжетно-ролевой игры и школьной зрелости);

– ориентировочный тест школьной зрелости, «Построй башню» и исследование продуктивного целеполагания (связь между показателями по методикам, направленным на выявление уровня развития школьной зрелости и феноменов творчества).

Таким образом:

1. Установлена взаимосвязь между уровнем развития творческого воображения и уровнем сформированности операционально-технической готовности к обучению в школе на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам «Перестановка спички» и «Графический диктант» (график 1).

2. Обнаружена взаимосвязь между уровнем развития творческого воображения и уровнем развитием учебно-познавательной мотивации на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам «Перестановка спички» и анкета «Что тебе нравится в школе?» (график 2).

3. Обнаружена значимая корреляция результатов по методикам, направленным на развитие учебно-познавательной мотивации (анкета «Что тебе нравится в школе?» и «Беседа о школе») на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.



График 1

Сравнение показателей на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов по методикам «Графический диктант» и «Перестановка спички»

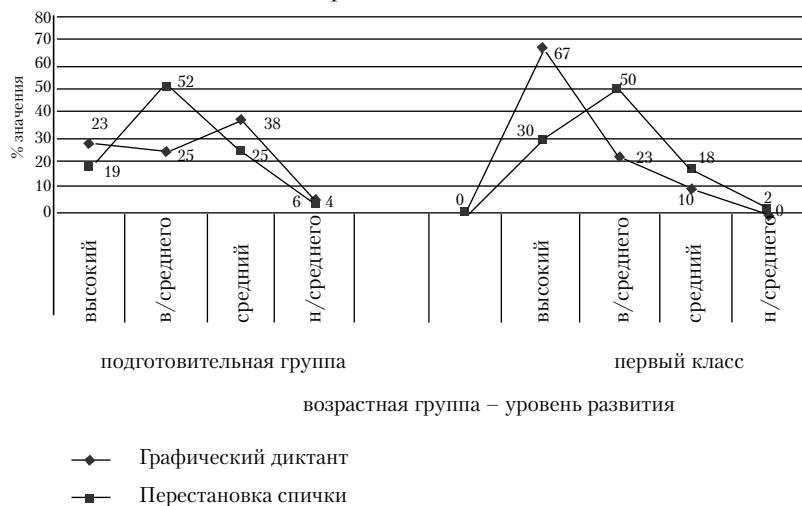
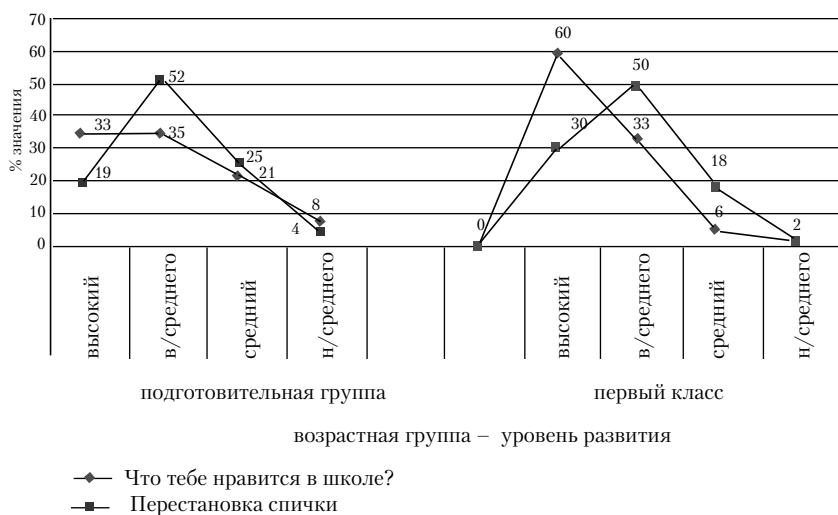


График 2

Сравнение показателей по анкете «Что тебе нравится в школе?» и методике «Перестановка спички» в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте



4. Была установлена взаимосвязь между уровнем развития сюжетно-ролевой игры и школьной зрелости на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам «Ориентировочный тест школьной зрелости» и анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» (график 3).

5. Обнаружена взаимосвязь между уровнем развития школьной зрелости и феноменами творчества на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам «Ориентировочный тест школьной зрелости», «Построй башню» и исследование продуктивного целеполагания (график 4).

6. Была установлена взаимосвязь между уровнем развития творческого воображения и феноменами творчества в дошкольном возрасте (старшая и подготовительная группы), а также на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Значимая корреляция была установлена по методикам «Соответствия», «Как спасти зайку?» («День рождения гномика»), по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций, «Построй башню», «Девочка или мальчик?».

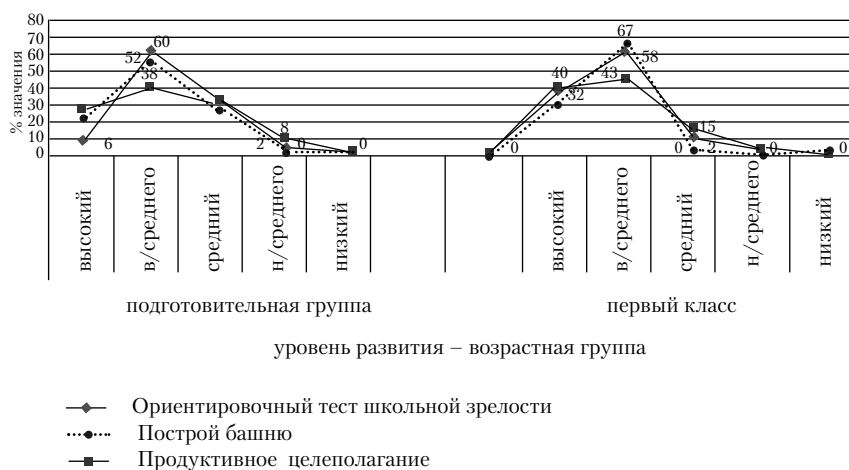
График 3

Сравнение показателей на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов по ориентировочному тесту школьной зрелости и анкете «Характеристика сюжетно-ролевой игры»



График 4

Сравнение результатов по исследованию продуктивного целеполагания, ориентировочному тесту школьной зрелости и методике «Построй башню» на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов



7. Обнаружена значимая корреляция результатов по показателям оригинальности и комплексности по методике «Конструирование картин» в дошкольном возрасте (старшая и подготовительная группы), а также на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.

8. Осуществлен отбор методик диагностики для главного исследования на основе корреляционных связей. Составлен рабочий диагностический комплекс, направленный на выявление психологической готовности детей к школе и включающий специальный блок на выявление уровня развития феноменов творческого воображения.

#### Общие выводы

1. Для проведения дальнейшего исследования по результатам статистического корреляционного анализа (коэф. корр. Пирсона  $\chi^2$  при  $p \leq 0,01$  и  $p < 0,05$ ) отобраны методики для диагностики психологической готовности к школе, включающие блок методик, направленных на выявление уровня развития сюжетно-ролевой игры, творческого воображения и других феноменов творчества (детское экспериментирование, преобразование противоречивых проблемных ситуаций, продуктивное целеполагание, «беглость», «оригинальность» и «комплексность») для дошкольного и младшего школьного возраста.

2. На диаграмме 1 представлено процентное распределение детей по результатам методик. В каждом возрасте (подготовительная группа и первый класс) были выделены по три подгруппы детей: с высоким, средним и низким уровнем развития по показателям сюжетно-ролевой игры, учебно-познавательной мотивации, операционально-технической готовности, творческого воображения и феноменов творчества. В результате в первом классе мы обнаружили тенденцию роста значений высокого уровня развития: сюжетно-ролевая игра – от 23% в подготовительной группе до 80% в первом классе; учебно-познавательная мотивация – от 29 до 42%; операционально-техническая готовность – от 19 до 70%; творческое воображение – от 21 до 42% и феномены творчества – от 21 до 30%. Обратная тенденция прослеживается по показателям среднего уровня развития по методикам в подготовительной группе и в первом классе. Отметим, что в первом классе отсутствуют показатели низкого уровня развития изучаемых явлений.

Диаграмма 1  
Процентное распределение детей по показателям методик  
в подготовительной группе и первом классе

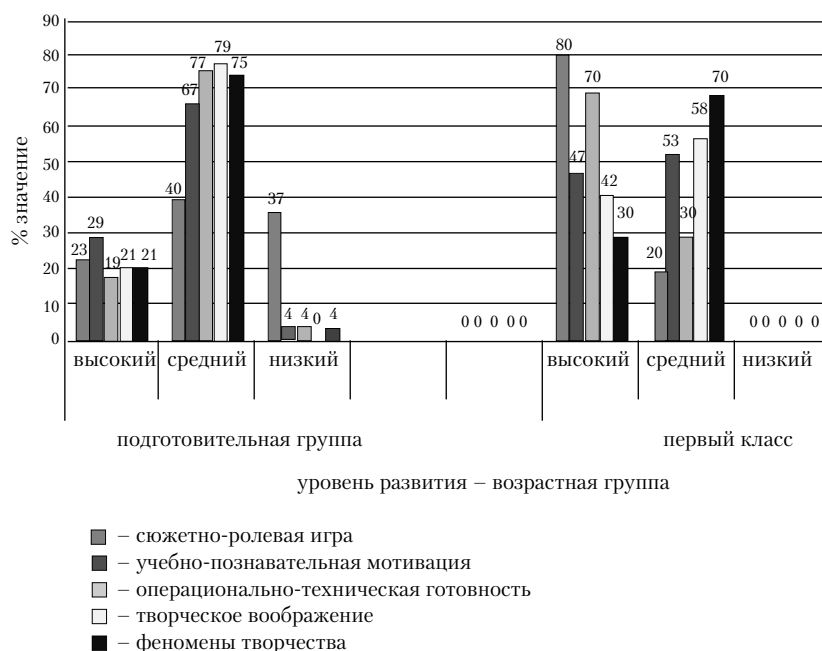


Диаграмма 2

Сравнение показателей *высокого уровня развития творческого воображения* с другими показателями психологической готовности к школе в подготовительной группе и первом классе

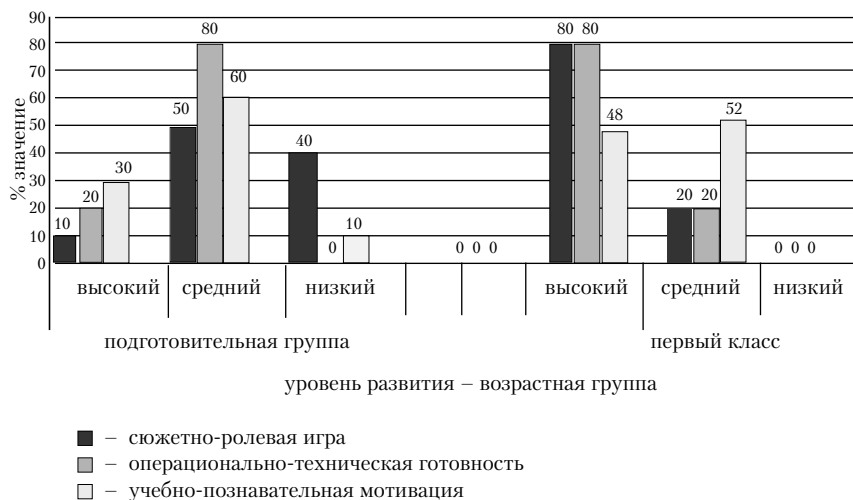


Диаграмма 3

Соотношение *высокого уровня развития феноменов творчества* с основными показателями психологической готовности ребенка к школе в подготовительной группе и первом классе



Диаграммы 2 и 3 позволяют провести попарный сравнительный анализ показателей высокого уровня развития творческого воображения / феноменов творчества с основными показателями психологической готовности ребенка к школе и сюжетно-ролевой игры. В первом классе также наблюдается рост показателей высокого уровня развития сюжетно-ролевой игры, операционально-технической готовности и учебно-познавательной мотивации.

3. Тем самым мы можем предположить, что в качестве психологической основы предпосылок успешного обучения младших школьников может выступать творчество (творческое воображение и различные феномены творчества: детское экспериментирование, преобразование противоречивых проблемных ситуаций, продуктивное целеполагание, «беглость», «оригинальность» и «комплексность»). Также считаем, что в младшем школьном возрасте в процессе обучения необходимо создавать специальные условия для творческого развития детей. Мы полагаем, что такие условия обучения будут способствовать дальнейшему развитию учебно-познавательной мотивации в подростковом возрасте.

#### Примечания

- 1 *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- 2 *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.
- 3 *Давыдов В.В.* Указ. соч. С. 81–82.
- 4 *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
- 5 *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // *Вопр. психол.* 1997. № 1.
- 6 *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб., 2006.
- 7 *Венгер А.Л., Гинзбург М.Р.* Методические рекомендации по наблюдению за психическим развитием учащихся подготовительных классов школ и подготовительных групп детских садов / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1981; *Венгер Л.А., Марцинковская, Венгер А.Л.* Готов ли ваш ребенок к школе. М., 1994; *Венгер Н.Л., Цукерман Г.А.* Психологическое обследование младших школьников. М., 2001; *Гуткина Н.И.* Указ. соч.
- 8 *Эльконин Д.Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946–1980 гг.* / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1981; *Он же.* Избранные психологические труды.
- 9 *Поддьяков Н.Н.* Творчество как проблема личности // *Вопросы психологии.* 1985. № 4; *Он же.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград, 1995.

- 10 *Веракса Н.Е.* Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками в связи с зачатками диалектического мышления // Вопросы психологии. 1981. № 3.
- 11 *Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М.* Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. М., 1994.
- 12 *Лысюк Л.Г.* Эмпирическая картина становления продуктивного целенаправленного мышления у детей 2–4 лет // Вопросы психологии. 2000. № 1.
- 13 *Выготский Л.С.* Указ. соч.
- 14 *Давыдов В.В.* Указ. соч.
- 15 *Кудрявцев В.Т.* Воображение ребенка: природа и развитие // Психологический журнал. 2001. № 5–6; *Кудрявцев В.Т.* Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели. Интернет-доклад В.Т. Кудрявцева [Электронный ресурс] // Сайт Владимира Кудрявцева. [2003–2009]. URL: <http://www.tovievich.ru/book/3/101/1.htm> (дата обращения: 17.01.09).
- 16 *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
- 17 *Кравцова Е.Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопр. психол. 1996. № 6.
- 18 *Поддьяков Н.Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста.
- 19 *Шумакова Н.Б.* Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды // Вопросы психологии. 1986. № 1.
- 20 *Лысюк Л.Г.* Указ. соч.
- 21 *Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М.* Указ. соч.
- 22 *Веракса Н.Е.* Указ. соч.
- 23 *Корягина Н.А.* Проблема взаимосвязи учебной мотивации и творческих способностей в младшем школьном возрасте // Вопросы гуманитарных наук. 2006. № 6.
- 24 *Гатанов Ю.Б.* Программа «Умное поколение». Курс развития творческого мышления для детей 6 (5) – 8 лет. СПб, 1999; *Хухлаева О.В.* Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. М., 2001; *Курнешова Л.Е.* Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей. Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» / Отв. ред. Л.Е. Курнешова М.: Школьная книга, 2002; *Хуторской А.В.* Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Минск; М., 2000.
- 25 *Torrance E.P.* Education and creativity // Creativity: Progress and potential. N.Y., 1964; *Gardner H.* Art, Mind and Brain. N.Y., 1982.
- 26 *Кравцова Е.Е.* Указ. соч.
- 27 *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.



А.Н. Веракса

ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЧЕСКОЙ  
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СИТУАЦИИ  
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ МЛАДШИМИ  
ШКОЛЬНИКАМИ

Ставится проблема различия знаковой и символической форм опосредствования. Для символической репрезентации в большей степени характерна ориентировка во внешних особенностях ситуации, представленных в образном плане, в то время как знаковое отражение характеризуется переходом непосредственно к значению. Данное различие раскрывается на экспериментальном материале.

*Ключевые слова:* знак, символ, символическое опосредствование, знаковое опосредствование, ориентировка.

В отечественной психологии имеются данные, которые позволяют полагать, что развитие символического отражения действительности является центральным, системообразующим моментом в общем познавательном развитии детей (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев и др.). Однако психологическое изучение символического опосредствования сопряжено с известными трудностями. Как пишет Е.Е. Сапогова, «в психологической, философской, лингвистической, семиотической литературе представлены ранообразные попытки выстроить концепцию знаков и символов, деятельности означения. Однако многие вопросы, связанные с их природой, функциями, значением, по-прежнему остаются открытыми»<sup>1</sup>.

Одна из трудностей исследования проблемы символического отражения связана с разграничением понятий «символ» и «знак». Как отмечает американский исследователь процессов символизации Дж. Де Лоуш, современные авторы потратили немало сил для объяснения основ символизации, но до сих пор существуют разногласия по поводу использования таких терминов, как «символ», «знак», «признак», «сигнал». Однако сама Дж. Де Лоуш дает

---

© Веракса А.Н., 2009



такое определение символа, которое, на наш взгляд, не упрощает вопрос о разграничении понятий символа и знака, а фактически отождествляет их: «В нашей работе мы говорим о символических артефактах – сущностях, выполняющих репрезентативную функцию. Такой символ является сущностью, которая представляет собой нечто, отличное от самого себя»<sup>2</sup>.

Для сближения понятий «символ» и «знак» существует целый ряд оснований. Среди них можно выделить культурно-исторические, онтогенетические и структурные факторы.

В пользу появления символического отражения на ранних этапах становления человеческой культуры говорит, например, наскальная живопись. Первобытное сознание оперирует «потусторонними» смыслами, что является отчетливым признаком наличия символизации. Л. Леви-Брюль пишет: «Когда лекарь применяет какое-нибудь лекарство, то это дух снадобья воздействует на дух болезни. Собственно физическое действие не мыслится без мистического. Или, вернее, нет физического действия в собственном смысле слова: для первобытного человека существуют только мистические действия»<sup>3</sup>. Другими словами, символическая форма отражения реальности является первичной формой, в которой человек познавал действительность. Вместе с тем известный исследователь начальных форм мышления В.П. Алексеев подчеркивал, что если бы такие формы мышления не передавали реальных отношений, с которыми сталкивается человек в повседневной жизни, у человечества не было бы шансов не только развиться, но и выжить в условиях изменяющегося мира: «...элементарный анализ той сферы сознания, которая охватывает эмпирический опыт, показывает, что эта сфера у первобытного человека, как и у человека развитого современного общества, есть сфера чистой логики, никакой иррационализм, никакое сопричастие не по действительным, а по кажущимся связям в ней невозможны, эмпирический опыт сразу же перестает быть тем, что он есть, а именно могучим стимулом прогресса. Эмпирические наблюдения, иррационально истолкованные, сразу ввергают любой первобытный коллектив в пучину бедствий и автоматически исключают возможность его дальнейшего развития»<sup>4</sup>. Точно так же, исследуя мифологические формы культуры, Э.В. Голосовкер показывает наличие в них не только элементов символического плана, но и структурных отношений, характерных для современных научных знаковых моделей: «Категория причинности к тени Аида неприменима, ибо существование бесплотного образа самого по себе было бы причинно объяснимо только как галлюцинация. ... Тело тени, то есть ее видимый образ, столь же имагинативно, как и статистический образ позитрона. Масса их

негативна. Занимая пространство, они занимают только нулевое пространство. ... Пусть тень Аида выдумана, нереальна – позитивный электрон реален»<sup>5</sup>.

Внутренняя культурно-историческая связь символа и знака прослеживается в рассуждениях К.Г. Юнга, согласно которому развитие науки приводит к дегуманизации человеческого общества. Эта особенность исторического процесса заключается в том, что человек все больше теряет бессознательную идентичность с природой, что приводит к разрушению его символической причастности к природным явлениям. Символическая картина мира заменяется знаковой, подобно тому как современная химия пришла на смену алхимии. Отметим, что если знаковая форма отражения реальности приходит на смену символической, это означает, что они не только различны, но и обладают внутренней общностью, единством. Не случайно А.Ф. Лосев, характеризуя символ, подчеркивает, что символ всегда есть обобщение. Он выражает стоящее за ним существенное отношение, хотя внешне символ может быть и беден<sup>6</sup>.

Взгляды А.Ф. Лосева на природу символа сходны с пониманием символа Г.В.Ф. Гегелем, который говорил о переплетении в нем знаковых и образных характеристик. По Гегелю, символ в образной форме передает идею, т. е. понятие<sup>7</sup>. Если образная сторона является отличительной чертой символа, то понятийная выступает именно как значение развитого знака. Можно констатировать, что А.Ф. Лосев отождествляет символ и знак. Это отождествление он осуществляет дважды: со стороны символа и со стороны знака. Он отмечает, что «символ вещи есть ее знак, но только не мертвый, а рождающий собою многочисленные единичные структуры, обозначенные им в общем виде как отвлеченно-данная идейная образность»<sup>8</sup>. Если же проводить анализ в направлении от знака к символу, то, по А.Ф. Лосеву, любой «знак может иметь бесконечное количество значений, то есть быть символом»<sup>9</sup>. Другими словами, символ предстает как развернутый знак, а знак – как зародыш символа. Лосев пишет: «...всякое философское понятие является смысловым зародышем символа, поскольку содержит в себе активный принцип ориентации...»<sup>10</sup> Таким образом, и символ и знак представляют собой порождающие модели: «...всякий знак обязательно есть порождающая модель (он говорит сам за себя; он требует от нас признания той вещи, которую он обозначает; он демонстрирует и манифестирует ту вещь для нас...), тем не менее в символе эта порождающая модель дается максимально интенсивно, она особенно глубоко заинтересовывает нас в отношении символизируемой предметности, она обладает особенно общим характером, она использует свою образность в подчеркнуто значительном смысле, она

часто даже ее просто пропагандирует и острейшим образом за нее агитирует»<sup>11</sup>. Мы хотим подчеркнуть, что поскольку А.Ф. Лосев был выдающимся исследователем в области истории культуры, его взгляды выступают косвенным подтверждением культурно-исторического родства символа и знака. Это родство отмечает и Э. Кассирер, когда говорит о том, что и символ и знак относятся к одной и той же познавательной сфере человеческой культуры, а значит, обладают внутренним единством: «Образный мир мифа, знаковые образования языка и знаки, которыми пользуется точное естествознание, определяют отдельные измерения репрезентации; только в их целостности все эти измерения образуют единый духовный горизонт. Мы теряем из виду это целое, когда с самого начала ограничиваем символическую функцию уровнем понятийного “абстрактного” знания»<sup>12</sup>.

Исследователи онтогенетического развития познавательной деятельности человека также отмечают близость знакового и символического познания. Так, Ж. Пиаже убедительно доказывает, что символическая функция является важным этапом в ходе развития формального интеллекта. Б. Инельдер, обсуждая концепцию Ж. Пиаже, отмечает: «Вторая стадия характеризуется наличием периода формирования и периода уравнивания... Период формирования характеризуется зарождением репрезентирующего интеллекта. Внутри этого длительного периода формирования можно различить еще две фазы... В первой из них происходит формирование мышления в символах, что ведет к репрезентации. В действительности же сдвиг от сенсо-моторного действия у младенца к репрезентации в уме у ребенка более старшего возраста происходит благодаря символической функции, дифференцирующей средство обозначения от обозначаемого. Каждому известны первые попытки ребенка представить события или явления при помощи символической игры, рисунка или при помощи языка»<sup>13</sup>. Как видно из приведенного отрывка, символ в концепции Ж. Пиаже сходен со знаком по своей структуре и функции. Сходство знакового и символического отражения отмечается в исследовании Н.Г. Салминой, которая различает понятие знака как средства обозначения содержания и символа как средства изображения, выражения отношения к содержанию. Однако поскольку и знак и символ направлены на выявление сути чувственно-воспринимаемых вещей, то «эти различия не существенны», что приводит к использованию термина «знаково-символические средства», объединяющего все множество знаков и символов. При этом Н.Г. Салмина поясняет: «Многочисленные исследования психологов (и наши собственные данные) показывают, что нельзя генезис символической функции

представлять как переход детей от возможности пользоваться символами к знакам. Поэтому для характеристики самой функции (имеется в виду символическая функция. – А. В.) указание на то, каким именно видом знаково-символических средств пользуется ребенок, не столь существенно»<sup>14</sup>. Сходную позицию занимает Е.Е. Сапогова. Она пишет: «Уровень освоения знаковых средств, на наш взгляд, схватывается полюсами “иконическое” / “символическое”, где в первом случае подчеркивается непосредственная тесная связь знака и отображаемого содержания, а во втором – конвенциональность, произвольность этой связи»<sup>15</sup>.

Структурную общность символа и знака отмечают многие авторы. Так, А.Ф. Лосев, характеризуя символ со структурной стороны, отмечает, что в символе смысл одного предмета переносится на другой и тогда другой становится символом первого. При этом А.Ф. Лосев подчеркивает: «...самое интересное здесь то, что смысл, перенесенный с одного предмета на другой, настолько глубоко и всесторонне сливается с этим вторым предметом, что их уже становится невозможно отделить один от другого. Символ в этом смысле есть полное взаимопроникновение идейной образности вещи с самой вещью»<sup>16</sup>. Когда же он говорит о знаке, то фактически также говорит о слитности знака и вещи, поскольку знак заставляет вещь всплыть в сознании. Таким образом, структурная общность знака и символа обусловлена не только тем, что и в знаке и в символе присутствуют обозначаемое и обозначающее, но и тем, что они составляют единство. Так, по С.С. Аверинцеву, символ есть «образ, взятый в аспекте своей знаковости... Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, немислимые один без другого... но и разведенные между собой и порождающие между собой напряжение, в котором и состоит сущность символа»<sup>17</sup>. Структурное сходство знакового и символического отражения подчеркивается в следующем рассуждении Н.В. Кулагиной: «В вопросе обозначения коренится то общее, что роднит символ со знаком и дает основание для терминологической невнятицы. ... Если же символы рассматривать с точки зрения несходств их формы с символизируемым, то здесь это несходство как никогда сильно и выражается в полном различии обозначающего и обозначаемого... С этой точки зрения символ ничем не отличается от знака»<sup>18</sup>.

На структурную близость символических и знаковых средств познавательной деятельности человека указывает и то обстоятельство, что знак может трансформироваться в символ, а символ – в знак. Так, если в знаке удерживается соотнесенность со своим значением, он сохраняется как знак; если же обозначающее отры-

вается от обозначаемого и начинает анализироваться само по себе, то знак обретает свойства символа. Характеризуя знак-индекс, Ч.У. Моррис отмечает, что он не должен быть похож на обозначаемое. Если знак обладает теми же свойствами, которыми обладает обозначаемый им объект, то знак становится иконическим знаком; если же он сходными свойствами не обладает, то превращается в символ. Отечественный исследователь знакового отражения С.Е. Ячин понимает структурную связь знака и символа как результат структурного преобразования: «Звуковая, а потому эфемерная субстанция отдельного слова не позволяет назвать его полноценным символом, обязательная черта которого – вещественная плотность присутствия. Отсюда и надо полагать, что истоки слова коренятся в символе. Слово – символически преобразованный голос (звуковой знак). И по этой же причине только весь язык слов – полноценная символическая система»<sup>19</sup>. Сходную мысль мы встречаем у М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского. Они пишут: «Оказываясь внутри наших знаковых систем, символы переходят ... из ситуации понимания в ситуацию знания (то есть в ситуацию активно действующего автоматического режима нашего индивидуального психического механизма). Этим мы постоянно уменьшаем количество символов в обращении и увеличиваем количество знаков. По существу, богатейший опыт научного семиотизирования третьей четверти XX века – это опыт перевода символов сознания в знаки культуры»<sup>20</sup>.

Наряду со сходством знака и символа исследователи подчеркивают и их различия. Так, согласно К.Г. Юнгу, знак всегда меньше понятия, которое он представляет, а символ всегда больше, чем его непосредственный смысл. Символ имеет спонтанное и естественное происхождение в том смысле, что он не изобретается намеренно (по мысли К.Г. Юнга, например, в снах символы случаются, а не сознательно придумываются). Н.В. Кулагина видит различия между символом и знаком прежде всего в том, что значение знака фиксированно и, как правило, однозначно, в то время как символ обладает множеством значений: «...любой знак обычно обладает устойчивым значением и противится множественности его толкований. ... Знак, обозначая что-то, указывает на определенные стороны вещи, извлекая их из всего целого смыслов или значений. Символ же втягивает в себя все мыслимые множества смыслов вещи... Для знака полисемия есть скорее бессодержательная помеха, вредящая его рациональному функционированию в однозначном контексте. Символ же тем содержательнее, чем он более неоднозначен»<sup>21</sup>. При этом знак объективен, а символ личностен и эмоционален.

А.Г. Асмолов и А.В. Цветков также проводят сравнение символа и знака, выделяя в символе, в отличие от знака, не только когнитивный, но и аффективный компонент. Знак, с их точки зрения, характеризуется жестким, трудноизменяемым значением, а символ обладает широким, подвижным смысловым полем, допускающим включение его в различные контексты. По мысли авторов, «символ понимается как результат взаимодействия комплекса образных, абстрактно-логических и эмоционально-мотивационных компонентов, как результат интегративной работы вербально-логического, наглядно-образного мышления, сопровождаемой эмоциональными реакциями. Символ указывает на отличные от него предметы, для которых является неразвернутым знаком»<sup>22</sup>. На принципиальное отличие символа от знака указывал Ф. де Соссюр: «Для обозначения языкового знака или, точнее, того, что мы называем означающим, иногда пользуются словом *символ*. ... Символ характеризуется тем, что он всегда не до конца произволен; он не вполне пуст, в нем есть рудимент естественной связи между означающим и означаемым. Символ справедливости, весы, нельзя заметить чем попало, например колесницей»<sup>23</sup>.

А.М. Поляков в работе, посвященной роли символического отражения в построении продуктивного действия, видит различие между символом и знаком в том, что символ не указывает прямо на другие объекты, но как бы заслоняет собой нечто иное. В этом смысле он выступает образом этого иного, т. е. того, что само по себе не может быть предметом осознания и выражения в обычном его понимании. Другими словами, символ в предметном отношении бессодержателен, т. е. за ним не стоит конкретное культурно закрепленное значение. Такое понимание соотношения символа и знака фактически противоположно точке зрения, предложенной еще Гегелем: «Знак отличен от символа: последний есть некоторое созерцание, собственная определенность которого по своей сущности и понятию является более или менее тем самым содержанием, которое он как символ выражает; напротив, когда речь идет о знаке как таковом, то собственное содержание созерцания и то, знаком чего оно является, не имеют между собой ничего общего». Другими словами, согласно Гегелю, символ тем отличается от знака, что в образной форме передает некоторую идею, а знак ее лишь обозначает. Можно сказать, что знак условно связан с идеей, т. е. между телом знака и идеей нет сходства, а символ схож с ней своим внешним строением. А.В. Нарышкин различие между знаком и символом связывает с такой характеристикой, как пространственность. Если для знака пространственность, по мысли автора, не является характеристикой, то для символа она существенна, поскольку

с помощью пространственных отношений символизируются отношения смысловые<sup>24</sup>. Ссылаясь на Ч. Пирса, Р. Якобсон видит коренное отличие символа от знака не в пространственных, а во временных характеристиках: «Способ существования символа отличается от способа существования иконического знака и индекса. Бытие иконического знака принадлежит прошлому опыту. Он существует только как образ в памяти. ... Бытие символа состоит в том реальном факте, что нечто определенно будет воспринято, если будут удовлетворены некоторые условия, а именно если символ окажет влияние на мысль и поведение его интерпретатора. Каждое слово есть символ. Каждое предложение – символ. Каждая книга – символ... Ценность символа в том, что он служит для придания рациональности мысли и поведению и позволяет нам предсказывать будущее»<sup>25</sup>.

Проведенное сопоставление понимания знаковой и символической форм отражения показывает, что символическая репрезентация возникает в особой ситуации, идентифицируемой нами как ситуация неопределенности (непонимания, выражения невыразимого). Ситуация неопределенности представляет собой ситуацию, в которой субъект должен действовать, а способ действия неизвестен. Символическое опосредствование состоит в том, что символ используется для ориентировки в данной ситуации. В результате происходит построение символического образа ситуации, ориентировка в котором, во-первых, позволяет субъекту «удерживаться» в ситуации неопределенности за счет фиксации эмоционального напряжения в образе, а во-вторых, в случае построения символа, адекватно передающего структурные отношения между элементами ситуации, позволяет разрешить ситуацию за счет ориентировки в оболочке символа. Специфика символического пространства обусловлена тем, что символ, заслоняя (замещая, репрезентируя) собой реальность, позволяет субъекту находить различные интерпретации ситуации неопределенности на основе свойств символического образа.

Таким образом, мы исходим из предположения, что при столкновении с ситуацией неопределенности и необходимости действовать в ней могут наблюдаться следующие варианты реализации познавательной активности. Во-первых, субъект может решить поставленную задачу в логике значений, ориентируясь на конкретные признаки ситуации. Во-вторых, он может обратиться к образному плану. В-третьих, субъект может решить ситуацию в символическом плане. Символический план отличается от образного и знакового отражения. При знаковом отражении ребенок пользуется группированием объектов в определенный класс (круглые

объекты, деревянные объекты и т. д.). При образном отражении ситуации субъект ориентируется на представление, отражающее возможность совместного существования объектов, объединенных в комплекс. В символической репрезентации не строится единый класс объектов или образный комплекс, вместо этого каждый объект выступает как символ максимально обобщенной идеи (жизнь, красота и т. д.). Кроме того, субъект может обратиться к образу, который не является символом (субъект не может сформулировать общую идею, стоящую за ним), но и отличается от обычного образа, поскольку обладает ярко выраженной эмоциональной окраской.

Для того чтобы обнаружить предполагаемые стратегии поведения при решении познавательной задачи, мы разработали ряд методик, которые применялись индивидуально к испытуемым 3–4 классов (всего 47 человек).

В методике «Классификация задач» детям предлагалось решить четыре задачи (соответствующие школьной программе класса), две из которых решались с помощью действия сложения, а две – с помощью действия умножения; при этом две задачи имели спортивную тематику, а две были посвящены сбору урожая. После того как испытуемый заканчивал их решение, его просили разделить все четыре задачи на две группы и пояснить свое основание для классификации. Оказалось, что из 31 школьника, правильно решивших задачи, 26 в качестве такого основания выбирали арифметическое действие, позволившее найти правильный ответ, а остальные младшие школьники (16 решивших задачи неверно и 5 решивших их правильно) шли по пути классификации, построенной по внешним признакам (задачи про спорт и задачи про урожай). Необходимо подчеркнуть, что основания для классификации выбирались детьми спонтанно, поэтому мы можем утверждать, что в случае когда ребенок испытывает трудности ориентировки в ситуации, он обращается к ее внешней стороне (т. е. переходит от ориентировки на основе значения к ориентировке на основе символического образа). При этом такой переход не представляет собой, по нашему мнению, продуктивный способ снятия неопределенности.

Методика «Непроизвольное запоминание» заключалась в том, что испытуемым предъявлялся набор черно-белых картинок с изображением различных объектов (в каждом наборе – 5 картинок). При этом на каждой картинке в левом нижнем углу было написано двузначное число, а в правом верхнем нарисована геометрическая фигура. Школьнику предъявлялся набор изображений и давалась следующая инструкция: «Посмотри внимательно на эти картин-



ки... Скажи, какая из них больше подходит к слову...». Называемые экспериментатором слова различались по степени обобщенности. Так, например, для ряда картинок «очки – лыжи – ботинок – кошка – человек» говорилось слово «животное», а для ряда «ведро – слон – цветок – коньки – мяч» говорилось слово «мудрость». Очевидно, что в первом случае от испытуемого требовалось лишь установить соответствие между значением слова и изображением, в то время как во втором случае предъявляемое слово носило более абстрактный характер. Поэтому во втором случае предполагалось, что испытуемый будет ориентироваться в оболочке образа, а потому лучше освоит его содержание. Для того чтобы проверить это предположение, после выполнения данной методики испытуемого просили вспомнить, какая геометрическая фигура была изображена на выбранных им картинках. Нужно заметить, что серии конкретных и абстрактных слов предъявлялись в случайном порядке. Оказалось, что во всех шести сериях школьники выбирают практически одинаковые картинки, однако в припоминании фигур наблюдаются существенные различия. Так, из 47 детей 5 не смогли воспроизвести существительные различия. Так, из 47 детей 5 не смогли воспроизвести правильно ни одной фигуры (эти дети имели достаточно низкие показатели по уровню развития интеллекта), 6 детей вспомнили правильно по одной фигуре из «простой» и «сложной» серии; остальные дети вспомнили больше фигур из «сложной», чем из «простой», серии (четверо вспомнили правильно по 3 фигуры из «сложной» серии и лишь по одной из «простой»). Полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что в ситуации неопределенности субъект переходит к другому типу ориентировки – ориентировке на основе внешних особенностей ситуации, т. е. образного компонента символа, где идея передается через внешность.

Методика «Подбери картинку» состоит из трех вариантов, каждый из которых представлен тремя сериями. В каждом варианте младшему школьнику предъявлялось изображение объекта (в первом варианте – свечи, во втором – колеса, в третьем – меча), к которому необходимо было подобрать наиболее подходящее изображение из предъявляемой серии (в каждой серии было по 5 картинок). При этом первые две серии конструировались таким образом, что выбор картинки практически однозначно задавался определенным признаком, по которому испытуемый легко мог построить класс объектов (для свечи в качестве такого признака выступало свойство свечения, для колеса – форма, для меча – материал, из которого он сделан). В третьей серии моделировалась ситуация неопределенности: признак, которым ранее руководствовался ребенок, теперь был скрыт. Так, в варианте, когда необходимо было

подобрать картинку к изображению свечи, в первой серии среди пяти картинок было изображение лампочки, во второй – фонарика, а в третьей – трактора (вид сзади). Понятно, что объекты из первой и второй серий с легкостью объединялись со свечой в класс объектов по признаку «свечение», в то время как у объекта из третьей серии это свойство было скрыто. Кроме того, в последней серии присутствовало изображение лабиринта, цветка, бочки и стула. Предполагалось, что испытуемый, попадая в ситуацию неопределенности в последней серии каждого варианта, может: а) действовать в логике значений (например, станет искать скрытый признак «свечение», который, в частности, свойственен и трактору, поскольку в реальности у него есть фары, хотя он был изображен таким образом, что видна лишь его задняя часть); б) обратиться к символу (например, обратиться к идее, объединяющей свечу и цветок, – идее красоты, жизни и т. д.); в) создать символ, отражающий эмоциональное отношение испытуемого к ситуации неопределенности, но не позволяющий ее решить (например, ребенок выбирает изображение лабиринта, потому что он «непонятный», «загадочный», и эмоционально вовлекается в ситуацию его описания, но при этом не может объяснить его связь со свечой); г) действовать в логике совмещения двух изображений по типу образного комплекса («к свече подходит бочка, потому что ее можно положить внутрь» и т. д.). Оказалось, что из 141 ответа, полученного в третьих сериях трех вариантов, 43 принадлежат к знаковому типу, 19 – к символическому продуктивному типу, 72 построены на основе комплекса, 7 – на основе непродуктивного символа. Результаты методики показывают, что существуют различные типы ориентировки детей при столкновении с ситуацией неопределенности. В качестве продуктивных видов репрезентации ситуации выступают знаковая и символическая (продуктивная) формы отражения (на это косвенно указывают высокие показатели уровня развития интеллекта у детей, их использующих), которые позволяют, с одной стороны, снять неопределенность ситуации, а с другой – сохранить ее единство, т. е. удержать ее структуру. В то же время промежуточные формы отражения ситуации, такие как образное отражение в комплексе и отражение в непродуктивном эмоциональном символе, не могут рассматриваться в качестве высоко продуктивных ответов, поскольку они упускают структурную организацию ситуации.

В заключение отметим, что проведенное исследование показывает принципиальные различия между отражением ситуации в знаковой и символической форме. Полученные данные свидетельствуют о том, что для символической репрезентации в большей

степени характерна ориентировка во внешних особенностях ситуации, представленных в образном плане, в то время как знаковое отражение характеризуется переходом непосредственно к значению.

Примечания

---

- 1 Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Тула, 1993. С. 18.
- 2 DeLoache J.S. Dual representation and young children's use of scale models // Child Development. 2000. № 71. S. 329.
- 3 Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994. С. 54.
- 4 Алексеев В.П. Становление человечества. М., 1984. С. 244.
- 5 Голосовкер Я.Э. Логика мифа. М., 1987. С. 76.
- 6 Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.
- 7 Гегель Г.В.Ф. Философия духа // Энциклопедия философских наук. М., 1977. Т. 3.
- 8 Лосев А.Ф. Указ. соч. С. 68.
- 9 Там же. С. 130.
- 10 Там же. С. 189.
- 11 Там же. С. 134.
- 12 Кассирер Э. Философия символических форм. СПб., 2002. Т. 3: Феноменология познания. С. 47.
- 13 Развитие ребенка // Под ред. А.В. Запорожца, Л.А. Венгера. М., 1968. С. 62.
- 14 Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988. С. 59.
- 15 Сапогова Е.Е. Указ. соч. С. 25.
- 16 Лосев А.Ф. Указ. соч. С. 56.
- 17 Аверинцев С.С. Символ // Философский энциклопедический словарь. М., 1989. С. 581.
- 18 Кулагина Н.В. Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 4.
- 19 Ячин С.Е. Слово и феномен. М., 2006. С. 74.
- 20 Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М., 1997. С. 102.
- 21 Кулагина Н.В. Указ. соч. С. 4.
- 22 Асмолов А.Г., Цветков А.В. О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 20.
- 23 Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Екатеринбург, 1999. С. 71.
- 24 Нарышкин А.В. Строение образа мира человека и соотношение понятий «знак»–«символ» и «значение»–«смысл» // Вопросы психологии. 2005. № 1.
- 25 Якобсон Р. В поисках сущности языка // Семиотика. Благовещенск, 1998. Т. 1. С. 115.



Т.И. Алиева

РЕБЕНОК В ДЕТСКОМ САДУ:  
РЕКОНСТРУКЦИЯ СУБКУЛЬТУРНЫХ  
СМЫСЛОВ ПОВЕДЕНИЯ  
(Взгляд из подросткового возраста)

На материале ретрорефлексии подростков делается попытка анализа смысла субкультурных моделей поведения дошкольников в детском саду. Показано, что существует принципиальное различие между групповым и индивидуальным нормотворчеством в рамках детского сообщества. Группа детей гипертрофированно утверждает заданную норму поведения, а отдельный ребенок преобразует ее и творит новые, более приемлемые для него как субъекта социальные нормы, придающие смысл его существованию в данном жизненном пространстве.

*Ключевые слова:* субкультурные модели поведения в группе детского сада, игровая позиция, смыслообразование в дошкольном возрасте, реконструкция опыта жизни в детском саду.

В современном профессиональном сознании под влиянием культурологических дискурсов (в первую очередь работ Й. Хейзинги<sup>1</sup>) и собственно психологических исследований закрепилось представление о склонности ребенка-дошкольника к экспериментированию, неразрывно связанному с его «игровой позицией», «игровым отношением к жизни» (по терминологии Н.Н. Поддьякова<sup>2</sup>). В частности, из этого «игрового отношения к жизни» вытекает, по мнению указанного автора, и экспериментирование с социальными нормами, бескорыстное их преобразование и примеривание к различным ситуациям, близкое по своей природе к моделированию социальных взаимоотношений в игре<sup>3</sup>. В процессе такого игрового моделирования происходит создание ребенком новых смыслов на основе известных ему общепринятых значений тех или иных социальных ситуаций. «Смыслообразование – результат, продукт значения. Смысл шире значения. ... Первые вопросы детей ... это суть вопросы о смысле предмета»<sup>4</sup>.

© Алиева Т.И., 2009

Многочисленные наблюдения и специальные исследования показывают, что так оно, собственно, и происходит, когда ребенок находится рядом с близким взрослым. Тогда он переворачивает и изменяет все на свете, пытаясь постичь смысл окружающего и выразить его в наиболее подходящих словах и действиях, а порой и приспособить для удовлетворения собственных желаний. Ребенок изменяет форму и значение слов (все это ярко описано К.И. Чуковским), назначение предметов и правила поведения (ложится ногами на подушку, пьет из чашки, лакая, как собачка, нарочито капризничает, наблюдая за реакцией взрослого, и др.). Дети придумывают различные хитрости, чтобы свести воедино общепринятую норму поведения и собственные желания. Приведем пример такого «хитроумия», обеспечивающего сочетание «своекорыстного желания и ... альтруизма», из знаменитой книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»: «Четырехлетняя Вера говорит своей матери: “Ты можешь пойти за мороженым... Я не для того говорю, что за мороженым, а для того, чтобы ты вышла немного на воздух”»<sup>5</sup>. Несомненно, во всем этом чувствуется «игривость» (С.Л. Новоселова), ситуация «как будто», ощущение двойственности (демонстрация знания нормы и одновременно ее смысловая модификация).

Таким способом ребенок привлекает взрослого к большой совместной игре в преобразование окружающего мира, экспериментирует с его стабильными элементами, на время, «как будто», изменяет их. К.И. Чуковский писал: «...Временами ребенок не столько приспособляется к истине, сколько истину приспособляет к себе...»<sup>6</sup>

Очень часто для описания феноменов такого смыслового экспериментирования авторы приводят воспоминания из собственного детства, рассказы других людей о детстве, отрывки из литературных произведений. Например, для наглядного представления ситуации социального экспериментирования дошкольников Н.Н. Подъяков приводит рассказ взрослого человека о том, как он в пятилетнем возрасте, придя с мамой на детский концерт, впервые увидел лилипута и показал ему язык, чтобы проверить: этот мужчина крошечного роста – живой человек или кукла. В рассказе взрослого человека содержится не только последовательность действий ребенка, но и смысл, который он в них вкладывал: «Если это живой человек, то ему будет неприятно, если же кукла, то ей безразлично, что делается в зале»<sup>7</sup>.

Действительно, в воспоминании в отличие от наблюдения или включенности в реальное событие смысл действий ребенка, экспериментирующее начало лежит на поверхности, в процессе реконструкции подвергается вспоминающим рефлексиям.

Совершенно иначе – не в игровом контексте, не в «игровой позиции» – происходит, на наш взгляд, преобразование и осмысление окружающей действительности в группе детей в детском саду. Здесь хотелось бы привести возникшую по этому поводу литературную ассоциацию. У Андрея Платонова есть удивительный рассказ – «Еще мама»<sup>8</sup>. Мальчик семи лет впервые идет в школу. Ему сразу же хочется вернуться домой к маме. Но учительница так мягко вписывается в его жизнь (защищая от опасностей и переживаний, поддерживая в любви ко всему родному, ценя важность думания об оставленном доме), что сразу же становится «еще мамой». Ситуация «со-бытия» с учительницей, т. е. «живой общности двух людей»<sup>9</sup>, становится подобной содержательному «со-бытию» с мамой. Это та мечта, к которой можно стремиться, но не достичь никогда.

Итак, вернемся к высказанному тезису: совершенно по-другому происходит преобразование и осмысление окружающей действительности в детсадовской группе, нежели в «со-бытии» с близким человеком.

Здесь поиски ребенком новых смыслов во взаимоотношениях с другими детьми и взрослыми не игровое примеривание, а, жестко говоря, серьезная борьба за психологическое выживание, трудное самостановление.

Группа детей, волею случая объединенная во времени и пространстве детского сада, постепенно преобразуется в детское сообщество, приспособленное к жизни в рамках определенного жизненного регламента. Данный регламент задается следующими условиями:

- изо дня в день повторяющимся циклом режимных моментов;
- требованиями взрослого, относящимися к содержанию каждого временного отрезка (обед, прогулка, сон, занятия и др.);
- индивидуальностью педагога, выраженной в его бессознательных эмоциональных предпочтениях и воспитательных установках, особенностях темперамента;
- характеристиками окружающей предметной и пространственной среды.

Ребенок приходит в детский сад несмышленным малышом, а выходит опытным функционером сложного социального организма, чувствует свою включенность в него, умеет жить по его неписаным правилам, позволяющим избегать ситуаций эмоционального дискомфорта. Осознать, обобщить и изложить суть этих правил ребенок, естественно, не может. Но адекватно реализует их смысл в действиях в условиях конкретной ситуации. Поэтому субкультурные модели поведения чаще всего скрыты от глаз взрослых – педагогов и родителей, а отдельные, порой странные, поступки ребенка воспринимаются ими как ситуативные действия. Такая за-

крытость детского «космоса» – «секретный мир детей в пространстве мира взрослых» – является классическим лейтмотивом психологических исследований, направленных на изучение особенностей детской субкультуры<sup>10</sup>.

При этом в педагогической литературе часто в качестве сложившихся моделей поведения в группе детей, посещающих детский сад, рассматриваются, например, следующие: равенство всех членов группы при пользовании предметами, материалами; право первенства на пользование игрушкой («Я первый взял эти кубики»); право на собственность («Это моя кукла – я из дома принесла»)<sup>11</sup>. Можно предположить, что в данных фиксациях речь идет не столько о субкультурных смыслах, сколько о реализуемых детьми моделях социально желательного поведения, направленного на получение одобрения взрослым. Исследования показали, что 94% детей старшего дошкольного возраста ориентированы на одобрение взрослым, 15% знают (вербализуют) нормы социально желательного поведения, а более чем 55% и знают, и реализуют их в своем поведении. Но только 2% детей демонстрируют гибкость и непосредственность поведения в соответствии с этими нормами<sup>12</sup>.

Субкультурные модели поведения в сложившейся группе детей являются серьезным ответом мира детства на требования мира взрослых – манифестацией отличия и способом установления диалога<sup>13</sup>. Они выполняют две противоположные функции. С одной стороны, они жестко и бескомпромиссно утверждают требования мира взрослых, главным носителем которых является воспитатель во всей его тонко подмечаемой детьми индивидуальности. Утверждение норм происходит путем безжалостного презрительного осмеяния детьми каждого их нарушителя: того, кто неаккуратно ест за столом, писает в постель, отбирает у других игрушки, плохо проявляет себя (молчит или ошибается) на занятиях, ведет себя иначе, чем конкретный ребенок, вызывающий симпатию у воспитателя, и др. С другой стороны, субкультурные модели поведения содержат в себе средства обхода этих внешних требований, что позволяет ребенку реализовать собственные желания, сохранить индивидуальность и самоуважение.

Продуктивным материалом для описания и рефлексии смысла субкультурных моделей поведения детей дошкольного возраста являются, на наш взгляд, воспоминания подростков, образная реконструкция ими содержания личностно значимого опыта жизни в детском саду. Прошедшее время снимает с ребенка негласный запрет на рассказ о переживаниях и вызвавших их событиях, о ситуациях нарушения им установленных «взрослых» норм и ситуациях гибкого избегания осуждения взрослым и осмеяния

группой сверстников. Временная отстраненность от проживаемого потока событий стирает «случайные черты» и позволяет подросткам рассказывать о тех или иных событиях в типологизаторском стиле, иначе говоря «как это было и что правильнее всего было делать в сложившихся обстоятельствах». Искажения, связанные с возрастной спецификой подросткового мировосприятия, конечно, неизбежны, но общий смысл прожитого сохраняется. Ценность автобиографического рассказа как способа создания субъектом ощущения реальности переживаемого события является теоретической и обоснована в исследованиях Б. Росс, В. Нурковой и др.

Приведенный ниже ретроспективный взгляд подростков на некоторые внутренние традиции прожившего вместе пять лет детсадовского сообщества является результатом беседы с двенадцатилетними подростками (мальчиками). Дети посещали с 2 до 7 лет малокомплектный детский сад, смешанные по возрасту группы: один год – ясельную, два года – младшую-среднюю и два года – старшую-подготовительную группы.

Из потока воспоминаний мы выделили описания лично осмысленных и трансформированных детьми нормативных ситуаций. Условно разделили их на тематические единицы.

#### *Большие и маленькие в одной группе*

Младшим быть плохо. Малышей все презирают, потому что они ничего не соображают. Зато когда ты сам становишься старшим, то чувствуешь себя совсем по-другому. И не обращаешь на малышей внимания.

#### *Откуда берется социальный статус*

– Я дружил с Тимуром, но над ним все всегда смеялись.

– Почему?

– Потому что когда он был маленьким, он откусил нос волку. Эта резиновая игрушка потом еще несколько лет была у нас в группе, и все знали, кто откусил нос волку. И даже когда ее уже не было, все все равно помнили, что Тимур откусил нос волку.

#### *Радости*

Когда проходишь мимо кухни и повар дает кусок морковки – это радость. У нас так часто бывало.

Однажды около нашего забора появились бетонные плиты. На них были черные пятна (мазут), на солнце они плавятся. На прогулке мальчишки пытались достать кусочки смолы, просовывали палки сквозь прутья решетки и отковыривали ее. Нужно было очень долго ковырять, чтобы набрать небольшой кусок. А когда



прогулка заканчивается, его жалко выбрасывать. Но у входа в сад стоят воспитатели и никого со смолой не пропускают. Мне однажды удалось пронести. Положил ее в башмак.

#### *Наказание*

Самым ужасным наказанием было, когда посылали в ясельную группу. Там мы помогали убирать со стола. А эти малыши все разливали, плевали на стол.

#### *Пищевые ритуалы*

– В детском саду очень вкусно готовили рыбу, но я ее никогда не ел. Никто ее не ел, все относили после обеда тарелки с несъеденной рыбой. Даже те, кому она нравилась.

– Почему?

– Потому что рыбу не любила Аня, очень противная девчонка, но она была самая умная, и ее любила воспитательница. Поэтому все девчонки хотели быть, как она, и не ели рыбу.

– Но мальчишки могли же есть рыбу?

– Нет. Девчонки бы стали над ними смеяться.

Если разольешь суп, то нужно поставить на это место тарелку, тогда никто не заметит, и тебя не будут ругать.

#### *Тайная жизнь во время «сна»*

Во время тихого часа нужно лежать тихо. Повезло тому, чья кровать стоит около батареи. Можно спрятать кусочек пластилина и незаметно играть.

– Никогда нельзя спать.

– Почему?

– Если уснешь, то можно случайно описаться. Когда другие замечают, что кто-то описался, над ним все смеются. Если это все-таки с тобой случится, то нужно лечь на пятно и лежать, пока оно не высохнет, тогда никто не заметит.

У нас были девчонки, которые во время тихого часа кидали конфеты. Воспитательница выходит, а она кидает «на шарап», и все бросаются их искать. Если ты находишь конфету, то не нужно ее сразу разворачивать, чтобы съесть, потому что могут отнять те, кто не нашел. Нужно ее спрятать, а съесть потом. Только не под подушку, там сразу найдут. Жалко, что не было никакой одежды, кроме трусов, приходилось прятать в трусы.

#### *Как преодолеть священное право собственности*

Вот эта старая машинка не моя, я ее нашел, но я знаю, чья она. Иногда так бывает, что у кого-то есть игрушка, которая тебе очень

Т.И. Алиева

нравится. Но если попытаться ее отнять, то он пожалуется воспитательнице, и тебя будут ругать. Можно сделать по-другому. На прогулке нужно играть рядом и следить за ним. Если он забудет свою машинку в песочнице, нельзя сразу брать ее себе, потому что он увидит у тебя свою машинку и скажет воспитательнице, что ты ее украл. Ее нужно незаметно закопать в песок. Сначала он будет искать, а потом перестанет. Тогда через некоторое время ты можешь ее «случайно» найти. Все знают, что если ты случайно что-то нашел, то эта вещь принадлежит тебе.

Приведенные примеры демонстрируют принципиальное различие между групповым и индивидуальным нормотворчеством в рамках детского сообщества. Группа детей гипертрофированно утверждает заданную норму поведения, а отдельный ребенок преобразует ее и творит новые, более приемлемые для него как субъекта социальные нормы, придающие смысл его существованию в данном жизненном пространстве.

Он не экспериментирует и не осуществляет игрового действия, умышленно совершая те или иные поступки, а отталкиваясь от существующей нормы, творит иную. Удачные находки становятся общими для всей группы детей. Гибкий вариативный диалог ребенка с нормой, порождающий новые смыслы для индивидуальной жизни в группе и для жизни всей группы, не является, на наш взгляд, проявлением игровой позиции ребенка, игрового моделирования, в отличие от многих других субкультурных проявлений, напрямую ориентированных на организацию игровой практики детей (к которым относятся, например, традиционные формы детского фольклора). Смыслообразование, решение «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев) в описанных ситуациях осуществляется ребенком исключительно в позиции реальных субъектных отношений: воспитатель – ребенок, воспитатель – дети, ребенок – дети.

В задачу нашей работы не входила этическая оценка возникающих в группе детей моделей поведения, их сравнение с общепринятыми представлениями, как должен поступать благовоспитанный ребенок в эффективно работающем дошкольном образовательном учреждении.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992.
- <sup>2</sup> Поддьяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка. Краснодар, 1997. С. 37.

Ребенок в детском саду: реконструкция субкультурных смыслов поведения

- 3 *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989. С. 324.
- 4 *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 1. С. 165.
- 5 *Чуковский К.И.* От двух до пяти. М., 1990. С. 166.
- 6 Там же. С. 105.
- 7 *Поддьяков Н.Н.* Указ. соч. С. 37.
- 8 *Платонов А.* Еще мама: Рассказ. М., 1990.
- 9 *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. М., 1995. С. 173.
- 10 *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
- 11 *Антонова Т.В.* Социальное развитие // Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Л.А. Парамоновой. М., 2004. С. 108.
- 12 *Салмина Н.Г., Тиханова И.Г., Иовлева Т.Е.* Социально желательное поведение детей и построение отношений в новой социальной ситуации // Вопросы психологии. 2007. № 4.
- 13 *Кудрявцев В.Т., Алиева Т.И.* Еще раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 1997. № 3, 4.



Е.Л. Бережковская, О.В. Лачина

## СТАНОВЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ДРУГУ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Прослежена картина развития и осмысления детьми школьного возраста своего отношения к другу. Это развитие идет от недифференцированного, эмоционально-положительного и простого отношения к более сложному, противоречивому, преодолевающему многие трудности и ориентирующемуся на внутренние, содержательные качества друзей. Для высших уровней характерна рефлексивность процесса общения, а также общего с другом способа личностного самоопределения.

*Ключевые слова:* отношение к другу, младшие школьники, подростки, общение, трудности в общении, уровни осмысления отношения к другу.

Внеклассная деятельность – важнейшая сторона жизни школьников. В коллективных творческих делах и занятиях в наибольшей мере происходит формирование их личности. Без этой составляющей школьная жизнь ребят остается отчужденной. Вместе с тем современная школа редко дает возможность полноценного участия в интересных, творческих делах. Все время учителей и учеников поглощено уроками и домашними заданиями.

Эта проблема отчасти решается за счет учреждений дополнительного образования. Ребята могут посещать их в соответствии со своими интересами. Однако и там сказывается недостаточность содержательного общения школьников. Дети приходят заниматься чаще всего по инициативе родителей и воспринимают кружок как дополнительное обучение.

С другой стороны, дружбе, которая складывается у ребят в школе и во дворе, часто не хватает содержательности. Одна из существенных проблем современной детской и подростковой дружбы – замкнутость ее на самое себя, превращение в своеобразный «социальный тренинг» бесконечных ссор, клятв в верности,

---

© Бережковская Е.Л., Лачина О.В., 2009

предательства, борьбы за влияние и т. д. Все это вполне естественно как этап становления коллектива сверстников. Но застревание на этом уровне, отсутствие перехода на стадию общих дел и интересов, превращение дружеских отношений в борьбу самолюбий и взаимных унижений – не лучший путь развития личности подростков.

По нашей мысли, именно в учреждениях дополнительного образования могут создаваться условия для формирования конструктивных дружеских отношений более высокого уровня, содержанием которых является совместная творческая деятельность. Мы склонны предположить, что у тех детей, у которых творческое самовыражение занимает более высокое положение в системе мотивации, и уровень развития дружеских отношений должен быть выше.

В исследовании приняли участие 30 школьников, в том числе 17 подростков (12–15 лет) и 13 младших школьников (7–10 лет). Все дети являются участниками творческих коллективов: театральной студии, студии эстрадной песни, вокально-драматического, вокально-хорового и хореографического кружков дома культуры одного из поселков городского типа в Подмосковье. Исследование проводилось по возрастным группам фронтально, во второй половине дня, во время занятий кружков.

#### *Методики*

##### 1. Проективная рисуночная методика «Портрет друга»

Испытуемым предлагали выполнить рисунок под названием «Три главных качества моего друга». Методика проводилась фронтальным методом, на стандартном листе А4 с помощью простого карандаша и резинки. После окончания работы детей просили написать на обороте рисунка, какие именно три качества своего друга они изобразили.

Таким образом, получалось два ряда показателей – вербальные (словесное указание на самые важные качества друга) и невербальные (особенности рисунка, в которых проявляются личностные черты и проблемы ребенка, связанные с общением).

Каждое «качество друга», указанное детьми, получило в нашем исследовании балльную оценку. Всего у нас получилось восемь типов качеств друзей, которые выделили дети. Самые маленькие ребята выделили просто друга, его существование («друг Никита», «подруга Оксана»). Мы оценивали такие ответы *0 баллов*.

Некоторые из малышей и ребят постарше, в том числе и подростки, давали друзьям абстрактно-позитивные характеристики («веселый», «радость»). Таким ответам мы давали оценку в *1 балл*.

Часто школьники выделяли у друзей внешние характеристики. Оценивались эти качества *2 баллами*. Выделение обобщенно-эмо-

циональных качеств («жизнерадостная») получало оценку в *3 балла*. Демонстративно-эпатажные ответы, выделение «взрослых», но социально не одобряемых качеств, свойственное подросткам, оценивалось *4 баллами*. Качества друзей, которые имели характер личностных, внутренних, получали оценку в *5 баллов*. Такие ответы в абсолютном большинстве свойственны детям старшего подросткового возраста.

Этому же возрасту, как и раннему юношескому, были свойственны и ответы, в которых нашли отражение человеческие качества, связанные с осознанием процесса общения. Эти качества были оценены *6 баллами*. Наконец, в нашей выборке было два ответа, авторы которых, судя по всему, вступают в период юности с ее рефлексивностью и обращенностью на мир человеческих целей, стремлений, принятия решений. Эти ответы были оценены *7 баллами*.

В связи с тем что многие младшие школьники назвали только одно или два качества вместо трех, нам пришлось рассмотреть отдельно такую характеристику, как первое выделенное качество друга. Для подростковой части выборки, давшей по три ответа, мы подсчитали и суммарный показатель, складывающийся из трех оценок за три выделенных качества.

## 2. Диагностика личностных и групповых базовых потребностей

Методика использовалась для определения особенностей и структуры базовых потребностей (по А. Маслоу) и, главное, для выяснения места в этой структуре социальных потребностей<sup>1</sup>. Методика позволяет выявить базовые потребности – мотиваторы личности или группы. Стимульный материал вполне доступен для ребят по уровню сложности. Методика проводится фронтально. Основой является процедура парных сравнений. Респондент последовательно сравнивает пары утверждений и таким образом ранжирует их.

Определяется количество баллов (т. е. предпочтений или выборов), выпавших на каждое утверждение, затем выбирают пять утверждений, получивших наибольшее количество баллов, и располагают их иерархически. Это главные потребности. В соответствии с концепцией А. Маслоу выделяются материальные потребности, потребность в безопасности, социальные (межличностные) потребности, потребность в признании, потребность в самовыражении.

Мы разработали дополнительный способ количественной обработки результатов данной методики. Это позволило нам выделить для каждого подростка два показателя: индекс потребности в общении и индекс потребности в самовыражении. Сначала опишем процедуру получения индекса потребности в общении.

Для этого мы присваивали каждому типу мотивов, выделяемому авторами методики, балльную оценку, выражающую ее отношение к сфере общения. Собственно социальные мотивы получили по 5 баллов. На следующую позицию (4 балла) мы поставили потребность в признании. Ведь она непосредственно связана с межличностными отношениями, с их значимостью. Следующее по весомости место (3 балла) заняла потребность в самовыражении. По нашей мысли, самовыражение подразумевает адресата, того, к кому оно обращено. Даже писатели или художники, работающие «в стол», всегда имеют в виду хотя бы гипотетического читателя или зрителя. Так что потребность в самовыражении, безусловно, связана с общением.

На четвертом месте по значимости (2 балла) оказалась потребность в безопасности. Мы полагаем, что для удовлетворения этой потребности человеку необходимо, среди прочего, чувствовать поддержку и доброжелательность других людей, ощущать их благополучие и уверенность. И наконец, на пятое место (1 балл) мы поместили материальные потребности. Этот вид потребностей тоже в некоторой мере связан с общением, так же как и любые виды человеческой деятельности, но эта связь наиболее отдаленная и опосредствованная.

У каждого из респондентов пять видов базовых потребностей расположились определенным образом, создавая индивидуальный профиль потребностной сферы. При этом каждый вид потребностей получил свое ранговое место – от первого до пятого. Мы присвоили каждому ранговому месту свой коэффициент, на который умножали балльную оценку разного вида потребностей. Так, балл потребности, вышедшей на первое место, умножали на 5, балл потребности, вышедшей на второе место, на 4 и т. д.

Аналогичным образом вычислялся и индекс потребности в творческом самовыражении, только распределение баллов между видами базовых потребностей здесь было иное. На первое место (5 баллов) была поставлена потребность в самовыражении, на второе место (4 балла) – потребность в признании. Она, по нашему мнению, чрезвычайно важна для творческих людей. На третье место (3 балла) мы поставили социальную потребность – ведь творчество всегда питается впечатлениями от взаимоотношений людей и само направлено к тем, кто будет его воспринимать. Четвертое место принадлежит материальным потребностям, в связи с тем что для любого творческого процесса необходимы некоторые материальные условия и средства, а также и само творчество часто становится средством достижения материального благосостояния. Наконец, пятое место (1 балл) было отдано потребности

в безопасности: ведь творческое самовыражение всегда подразумевает активность личности, часто – смелость, способность к отходу от старых норм для создания новых. Все это, по нашему мнению, прямо противоположно заботе о безопасности, сохранению привычного положения. Балл потребности, вышедшей на первое место, умножался на 5, вышедшей на второе место, на 4 и т. д. Мы вычисляли эти индексы для того, чтобы иметь возможность количественного сопоставления результатов, полученных с помощью данной методики, с другими данными.

3. Методика «Транспектива» – диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему

Данная проективная методика была разработана и нормирована А.М. Прихожан. Мы использовали ее для выяснения как общего отношения детей к своему прошлому, настоящему и будущему, так и в особенности для того, чтобы понять, какое место занимают в сознании ребят мысли о друзьях и общении с ними, а также о творческом самовыражении.

Методика состоит из двух частей. Первая – модификация метода неоконченных предложений, направленная на выявление содержательных представлений о своем прошлом и будущем. Перед началом выполнения первой части детям предлагалось два тренировочных предложения.

При обработке каждый ответ оценивался по пятибалльной шкале (от -2 до +2) в зависимости от того, насколько активные и позитивные представления в нем выявлялись. Для того чтобы оценить присутствие в представлениях ребят об их прошлом, настоящем и будущем общения с другими людьми, а также содержательных интересов и творческого самовыражения, мы отмечали в каждом протоколе те окончания предложений, которые можно было квалифицировать как относящиеся к тому или другому разряду. Мы подсчитывали количество таких фраз и получали количественный показатель, выражающий представленность общения и самовыражения в мыслях ребят о прошлом и будущем. Подсчитывалась алгебраическая сумма баллов по всем окончаниям предложений.

Вторая часть – графический вариант пробы «золотого возраста» Б. Заззо. Ребятам нужно было отметить на предложенной им вертикальной оси – «линии жизни» – то место, на котором они, по их мнению, находятся сейчас, и то, которое кажется им идеальным, в котором они хотели бы быть. Результаты оценивались по семибалльной шкале в зависимости от соотношения этих двух отметок на «линии жизни» (от -3 до +3 баллов). Выделялись уровни, отражающие балльные оценки в обобщенном виде.



Необходимо отметить, что в контексте нашей работы мы предпочитали иметь дело не с уровнями, а с индивидуальными конкретными показателями каждого ребенка, выраженными в «сырых» баллах. Именно эти индивидуальные показатели мы подвергали статистической обработке.

Обе детские выборки (младшие школьники и подростки) приняли участие в выполнении задания рисуночной методики «Портрет друга». Кроме этого, выборка подростков приняла участие в выполнении заданий остальных двух методик – на определение групповых и личных базовых потребностей и «Транспектива».

### *Результаты*

#### 1. Проективная рисуночная методика «Портрет друга»

А. Качества друга, выделенные детьми (вся выборка – 30 человек)

Задание написать, какие качества друга изображены на портрете, оказалось трудным для младших школьников. Некоторые не смогли назвать никаких качеств друга, портрет которого с готовностью нарисовали.

Например, Вова Я. (7 лет) просто сказал, что это его «друг Юра», Наташа Т. (8 лет) написала на своем рисунке, что это «подруга Оксана». В этих случаях «качество» друга сводилось, собственно, к наличию дружбы. Эти дети, с нашей точки зрения, находятся в таком возрасте, когда они еще и сами не понимают, чем им нравится товарищ по играм и занятиям. Как было сказано выше, такие «качества друга» мы оценивали нулем баллов.

Другие ребята в качестве характерных черт своих друзей дали расплывчатые, обобщенно-позитивные, диффузные характеристики. Так, Никита Б. (7 лет) написал на рисунке «радость, дружба», почти буквально повторил его Егор С. (7 лет) – «дружба, радость». Такие характеристики дают своим друзьям не только малыши. Например, Миша Н. (15,5), Яна Д. (12,5), Аня Л (14,4), Ира П. (15,8) тоже обозначили своих друзей, как «веселых». Такие ответы детей мы оценивали одним баллом.

Многие ребята обращали основное внимание на внешние черты своих друзей. Так, Юлия Ш. (8 лет) написала, что ее подруга «красивая, стройная», Алена М. (13,9) обратила внимание на «очки, глаза», Александр И. отметил у своего друга «рост». Такие ответы мы оценивали двумя баллами.

Некоторые школьники отмечали эмоциональные качества друзей. Например, Яна Г. (14,11) написала, что ее подруга «жизнерадостная», Таня В. (14,3) отметила «улыбку». Эти качества, точнее то, что ребята их выделили, как нам кажется, занимают промежуточное положение между абстрактно-положительными оценками

и внутренними, личностными качествами. Они несколько более индивидуальны, чем просто обозначение положительного отношения, и носят еще достаточно внешний, поверхностный характер. Мы оценивали их тремя баллами.

Другие школьники (чаще подросткового возраста) заостряли внимание на реальных или воображаемых качествах друзей, которые, подчеркивая их взрослость, являются в глазах учителей и родителей негативными, нежелательными. Например, Саша С. (15) описал своего друга емко и кратко: «урод, жмот, слабак», Леонид Е. (13,7): «курит, пьет, приколист». Такие ответы, характерные для подростков в негативистической фазе развития, мы оценивали четырьмя баллами.

Была и категория выделенных школьниками качеств друзей, которые можно отнести к внутренним, личностным. Это такие качества, как, например, «хитрый» и «любопытный» (Алексей Е., 15,4), «умный и добрый» (Миша Н., 15,5). Их мы оценивали пятью баллами. Отдельную категорию составили качества друзей, связанные с общением. Это такие характеристики, как «улыбается и поддерживает друзей» (Марина С., 14,5), «может выслушать» (Ира П., 15,8), «отзывчивость», «уважение» (Таня М., 15,9). Они свидетельствуют о том, что школьник уже осознает важность общения в своей жизни. Мы оценивали такие ответы шестью баллами.

Наконец, к отдельной группе мы отнесли личностные качества, которые обладают особой рефлексивностью, свойственной юношескому возрасту. Таких качеств выделено было немного, всего два. Яна Г. (14,11) написала, что для ее подруги характерно «стремиться к чему-либо», а Аня Л. (14,4) – что ее подруга «ответственная». Мы оценили эти два ответа семью баллами. В табл. 1 приведены балльные оценки первого выделенного качества друга по выборке из 30 школьников.

Из таблицы видно, как с возрастом изменяются качества, которые выделяют дети у своих друзей. В то же время, например, у семилетнего Влада Л. выступает характеристика друга, свойственная, скорее, подростковому возрасту – «злость». При этом мальчик дал, как того и требовала инструкция, все три характеристики, и каждая из них могла бы быть оценена 4 баллами по нашей шкале. А у Миши Н. (15,5), напротив, выступает на первый план «детская» характеристика друга – «веселый», которую мы оцениваем только одним баллом. Есть и другие исключения, так что прямой зависимости особенностей выделенных ребенком качеств друга от его паспортного возраста нет.

Таблица 1

Балльные оценки первого выделенного качества  
изображенного друга

Ребенок	Оценка качества друга, в баллах
Настя Я., 7 лет	1
Юра С., 7 лет	0
Алеша Д., 7 лет	1
Никита Б., 7 лет	1
Вова Я., 7 лет	0
Влад Л., 7 лет	4
Егор С., 7 лет	1
Ксения Л., 7 лет	1
Наташа Г., 8 лет	0
Юля А., 8 лет	2
Юля Ш., 8 лет	2
Рома С., 10 лет	1
Оля С., 10 лет	1
Яна Д., 12,5 лет	1
Леонид Е., 13,7 лет	4
Алена М., 13,9 лет	2
Катя М., 13,9 лет	2
Таня В., 14,3 лет	3
Ваня К., 14,4 лет	2
Аня Л., 14,4 лет	5
Марина С., 14,5 лет	6
Наташа С., 14,7 лет	2
Ваня Н., 14,9 лет	2
Яна Г., 14,11 лет	3
Саша С., 15 лет	4
Алексей Е., 15,4 лет	5
Миша Н., 15,5 лет	1
Александр И., 15,5 лет	2
Ира П., 15,8 лет	6
Таня М., 15,9 лет	6

Б. Особенности проективных рисунков (30 человек)

Для анализа рисунков «Портрет друга» мы воспользовались интерпретацией методики Дж. Бука «Дом. Дерево. Человек» в той ее части, где она касается рисунка человека. Исходя из наших целей, мы обратили особое внимание на особенности рисунков, имеющие отношение к проблемам общения. В табл. 2 даны показатели проблемности общения (по данным рисунков) и их количество для каждого ребенка.

Таблица 2

Характер и количество проблем в общении,  
выявленных по рисунку «портрет друга»

Ребенок	Показатели проблем общения	Число показателей
Настя Я.	1. кокетливость, желание демонстрировать себя, 2. ощущение своей силы, озабоченность силой и властью	2
Юра С.	1. осторожность, защита	1
Алеша Д.	1. кокетливость, склонность к* обольщению, желание демонстрировать себя, 2. чувство унижения и малоценности	2
Никита Б.	1. кокетливость, желание демонстрировать себя, 2. ощущение своей силы, озабоченность силой и властью	2
Вова Я.	1. озабоченность отношениями с другими или своим внешним видом, 2. погруженность в себя, 3. грубость, черствость	3
Влад Л.	1. озабоченность отношениями с другими, озабоченность внешним видом, 2. погруженность в себя, 3. примитивная агрессия	3
Егор С.	1. озабоченность отношениями с другими, озабоченность внешним видом, 2. чувство унижения	2
Ксения Л.	1. погруженность в себя, 2. чувство унижения и малоценности	2
Наташа Г.	1. слабость и нерешительность	1
Юля А.	1. чувство унижения и малоценности	1
Юля Ш.	1. грубость, черствость, 2. проблемы в общении, 3. ощущение своей силы, озабоченность силой и властью	3
Роман С.	1. слабость и нерешительность, 2. кокетливость или желание демонстрировать себя, 3. грубость	3
Оля С.	1. боязливость, застенчивость, 2. кокетливость, желание демонстрировать себя	2
Яна Д.	1. робость, замкнутость, 2. ощущение силы или озабоченность властью, 3. формальные контакты	3
Леонид Е.	1. потребность доминировать, 2. чувство унижения и малоценности, 3. формальные контакты	3
Алена М.	1. застенчивость, 2. робость, боязливость, 3. стремление не принимать критики, заглушить ее	3
Катя М.	1. кокетливость, демонстрация себя, 2. черствость, агрессивность, 3. ощущение силы или власти	3
Таня В.	1. погруженность в себя, 2. презрение, 3. изоциренность	3
Ваня К.	1. слабость и нерешительность, 2. наличие враждебности, 3. самопрезрение, 4. примитивная агрессия, 5. потребность в опеке	5
Аня Л.	1. озабоченность отношениями с другими, внешним видом, желание демонстрировать себя, 2. грубость, черствость, 3. компенсация слабости	3

\* См. пояснения в тексте.

Становление отношения к другу в школьном возрасте

Ребенок	Показатели проблем общения	Число показателей
Марина С.	1. <i>потребность доминировать, не признавать критики,</i> 2. <i>демонстративность, кокетливость,</i> 3. <i>погруженность в себя,</i> 4. <i>агрессивность,</i> 5. <i>амбиции</i>	5
Наташа С.	1. <i>озабоченность отношениями с другими, внешним видом,</i> <i>кокетливость, желание продемонстрировать себя,</i> 2. <i>погружен-</i> <i>ность в себя,</i> 3. <i>презрение,</i> 4. <i>изоциренность</i>	4
Ваня Н.	1. <i>агрессивность,</i> 2. <i>грубость, черствость,</i> 3. <i>проблемы</i> <i>в общении</i>	3
Яна Г.	1. <i>грубость, черствость,</i> 2. <i>дерзость,</i> 3. <i>озабоченность отноше-</i> <i>ниями с другими, внешним видом</i>	3
Саша С.	1. <i>слабость и нерешительность,</i> 2. <i>агрессивность,</i> 3. <i>грубость,</i> <i>черствость,</i> 4. <i>чувство унижения и малоценности,</i> 5. <i>формальные контакты</i>	5
Алексей Е.	1. <i>грубость, черствость,</i> 2. <i>дерзость,</i> 3. <i>враждебность,</i> 4. <i>компенсация слабости</i>	4
Миша Н.	1. <i>слабость и нерешительность,</i> 2. <i>чувство унижения,</i> <i>малоценности</i>	2
Александр И.	1. <i>озабоченность отношениями с другими,</i> 2. <i>слабость,</i> <i>нерешительность</i>	2
Ира П.	1. <i>озабоченность отношениями с другими, внешним видом,</i> 2. <i>кокетливость, желание продемонстрировать себя,</i> 3. <i>слабость</i> <i>и нерешительность,</i> 4. <i>конфликтность,</i> 5. <i>осторожность,</i> 6. <i>потребность в защите</i>	6
Таня М.	1. <i>потребность доминировать,</i> 2. <i>кокетливость, стремление</i> <i>демонстрировать себя,</i> 3. <i>грубость, черствость</i>	3

При рассмотрении трудностей в общении, определяемых по характеру рисунков, можно заметить, что у некоторых детей эти трудности имеют более простой, непротиворечивый характер, они как бы однонаправлены. А у других детей эти трудности противоречивы. В таблице противоречивые проблемы общения у детей выделены курсивом.

Например, трудности в общении Юры С. (7 лет) не имеют внутренних противоречий: «чрезмерная осторожность, защита». То же и у Миши Н. (15,5 лет) – «слабость и нерешительность» и «чувство унижения, малоценности», а также – у Насти Я., Никиты Б., Егора С. и у других ребят. В то же время у других школьников трудности носят внутренне противоречивый характер. Например, Алеша Д. (7 лет): «кокетливость, желание продемонстрировать себя» и тут же «чувство унижения и малоценности». Или Алексей Е. (13,9 лет) – «грубость, черствость, дерзость, враждебность», и тут же «компенсация слабости и нерешительности». Вполне понятно, что во втором случае противоречивость сферы общения

Е.Л. Бережковская, О.В. Лачина

не может не накладывать отпечатка на характер дружеских отношений и на то, какое они занимают место в формирующемся самосознании ребенка.

Мы подсчитали среднее количество проблем общения, диагностированных с помощью рисунков, у тех ребят, чьи проблемы не имеют внутренних противоречий, и тех, чьи проблемы общения противоречивы. Эти данные приведены в табл. 3. Там же содержатся и данные балльных оценок качеств друга, выделенных детьми.

Таблица 3

Данные по проблемам общения и балльные оценки качеств друга

Дети с непротиворечивыми проблемами общения			Дети с противоречивыми проблемами общения		
Ребенок	Оценка качества друга в баллах	Число проблем общения	Ребенок	Оценка качества друга в баллах	Число проблем общения
Настя Я., 7 лет	2	1	Алеша Д., 7 лет	2	1
Юра С., 7 лет	1	0	Вова Я., 7 лет	3	0
Никита Б., 7 лет	2	1	Влад Л., 7 лет	3	4
Егор С., 7 лет	2	1	Рома С., 10 лет	3	1
Ксения Л., 7 лет	2	1	Оля С., 10 лет	2	1
Наташа Г., 8 лет	1	0	Яна Д., 12,5	3	1
Юля А., 8 лет	1	2	Леонид Е., 13,7	3	4
Юля Ш., 8 лет	1	2	Алена М., 13,9	3	2
Катя М., 13,9 лет	3	2	Таня В., 14,3	3	3
Миша Н., 15,5 лет	2	1	Ваня К., 14,4	5	2
Александр И., 15,5	2	2	Аня Л., 14,4	3	5
			Марина С., 14,5	5	6
			Наташа С., 14,7	4	2
			Ваня Н., 14,9	3	2
			Яна Г., 14,11	3	3
			Саша С., 15 лет	5	4
			Алексей Е., 15,4	4	5
			Ира П., 15,8	6	6
			Таня М., 15,9	3	6
Среднее	1,63	1,18	Среднее	4,7	3,05

Из таблицы видно, что, во-первых, большая часть младших детей (7–8 лет) имеет не противоречивые, а более простые трудности общения. В то же время у некоторых семилеток (Алеша, Вова, Влад), а также у десятилетних Ромы и Оли трудности в общении противоречивы.

Большинство подростков в нашей выборке имеют противоречивые трудности общения, но у некоторых из них (Катя, Миша,

Александр) трудности непротиворечивы. Значит, поставить противоречивость трудностей общения в прямую связь с возрастом невозможно.

Второе – это тот факт, что у ребят с противоречивыми трудностями в общении существенно выше как средняя по группе балльная оценка выделенного ими качества друга, так и количество трудностей в общении, диагностированных по рисунку. Мы подсчитали для этих данных критерий Q Розенбаума. Оказалось, что Q эмпирическое (при сравнении балльных оценок качеств друзей у детей с противоречивыми и непротиворечивыми трудностями в общении) равно 23, т. е. различия для двух выборок достоверны на уровне  $p \leq 0,01$ . При сравнении количественного показателя трудностей в общении (по рисунку) Q эмпирическое равно 10, значит, различия также достоверны на уровне  $p \leq 0,01$ .

Мы отдаем себе отчет в том, что эта разница связана во многих случаях с различным возрастом наших респондентов. Вместе с тем именно в аспекте возрастного развития дружеских отношений, их особенностей и места в жизни школьников и является очень интересной тенденция к нарастанию противоречивости проблем, связанных с общением, с одной стороны, а с другой – возникающая взаимосвязь между сложностью и рефлексивностью выделяемых у друзей качеств и количества трудностей в общении, диагностируемых по рисунку.

При вычислении коэффициента корреляции Пирсона (взаимосвязь между количеством проблем в общении и балльной оценкой выделяемых у своего друга качеств) оказалось, что он равен примерно 0,67, т. е. для данной выборки взаимосвязь достоверна на однопроцентном уровне.

Иными словами, чем более осмысленны, глубоки, рефлексивны дружеские отношения ребенка, тем больше проявляется в его рисунке и проблем, связанных с общением. Это, конечно, связано с возрастом детей, но есть индивидуальные вариации. Мы отдаем себе отчет в том, что наша выборка – разновозрастна, поэтому нарастание в ней в связи с возрастом, с одной стороны, уровня осознанности и глубины дружеского общения, а с другой – количества проблем, связанных с этим общением, закономерно и легко объяснимо. В связи с этим мы вычислили коэффициенты корреляции между данными двумя рядами показателей (балльные оценки качества друзей и количество проявившихся в рисунке трудностей общения) отдельно для младших школьников и для подростков.

Выяснилось, что для выборки младших школьников (13 человек) эти два показателя не связаны достоверно, а для выборки подростков (17 человек) они связаны с однопроцентной достовер-

ностью. Таким образом, взаимосвязь между показателями общей выборки, статистически достоверная, задается в основном взаимосвязью данных показателей у подростков, т. е. относительно однородной по возрасту частью выборки.

В. Результаты, полученные на подростковой выборке (17 человек)

Как мы уже упоминали, для подростковой части выборки мы выполнили подсчет балльных оценок качеств друзей, суммируя баллы трех названных ребятами качеств. Таким образом, у нас получился обобщенный количественный показатель «качества друга», являющийся суммой трех балльных оценок. Некоторые ребята выделяют все три качества друга какого-то определенного типа (например, все три качества – внешние, как у Вани Н. и Наташи С., или все три – эпатажные, нарочито вызывающие, как у Саши С. и Леонида Е.).

У других же школьников разброс глубины и содержательности качеств друга чрезвычайно велик. Например, Ира П. два качества друга выделяет такие, которые имеют явное отношение к юношескому, задумчивому, рефлексивному общению. Эти качества – «может выслушать» и «отзывчивая». А третье выделенное ею качество – обобщенно-абстрактная позитивная характеристика, «веселая». Правда, возможно, что в данном случае «веселая» – это содержательная характеристика, рисующая отличие подруги от других людей.

Характерным для подростковой выборки оказалось выделение «внешних» качеств друзей. Некоторые подростки (Ваня Н., Катя М., Наташа С., Ваня К.) выделили только такие качества и никаких других. Всего ребята выделяли внешние качества друзей 18 раз.

Для трех мальчиков (Миша, Саша и Леонид) оказалась очень существенной возможность привлечь к себе внимание посредством упоминания демонстративно плохих, асоциальных качеств своих друзей. При этом в реальности эти друзья не обладают этими негативными особенностями. Такое стремление шокировать взрослых, поразить их своей «крутизной» и «лихостью» – характернейшая черта подросткового возраста.

Другой подросток, Леонид Е., два качества своего друга описал как вредные привычки (пьет, курит). Это можно рассматривать как проявление антисоциальных тенденций, поскольку неодобрительное отношение общества к курению подростков хорошо известно. В то же время курение и употребление алкоголя в глазах многих подростков являются признаками взрослости, так что указание на них как на отличительные черты своих друзей носит демонстративный характер и свидетельствует пусть не о самом желательном, но о довольно обычном проявлении возрастного новообразования – чувства взрослости.



2. Диагностика личностных и групповых базовых потребностей  
Для определения степени удовлетворенности пяти типов главных потребностей мы подсчитывали сумму баллов по пяти соответствующим шкалам. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Ранговые места разных видов мотивации

Ребенок	Место				
	1	2	3	4	5
Алена М.	М	СЦ	СВ	Б	ПР
Ваня Н.	М	Б	ПР	СВ	СЦ
Яна Г.	М	ПР	СЦ	СВ	Б
Алексей Е.	СЦ	ПР + Б	ПР+Б	М	СВ
Аня Л.	М	ПР	СВ	Б	СЦ
Катя М.	М	Б + СЦ	Б+СЦ	ПР	СВ
Наташа С.	СВ	Б + М	Б+М	ПР	СЦ
Таня В.	Б	М	СЦ	СВ	ПР
Леня Е.	СЦ	Б	СВ	ПР	М
Яна Д.	СВ	СЦ	М	ПР	Б
Миша Н.	СВ	М	ПР	СЦ	Б
Марина С.	СЦ	М	СВ	Б	ПР
Ваня К.	М	СЦ	Б + СВ	Б+СВ	ПР
Ирина П.	М	ПР	Б	СВ	СЦ
Таня М.	СВ	СЦ	ПР	М	Б
Александр И.	СВ + ПР	СВ + ПР	Б + М	Б + М	СЦ
Саша С.	М + СВ	М + СВ	СЦ	ПР	Б

М – материальные потребности; Б – потребности в безопасности; СЦ – социальные (межличностные) потребности; ПР – потребности в признании; СВ – потребности в самовыражении.

В табл. 5 эти же результаты даны в обобщенном виде.

Таблица 5

Количество детей, поставивших разные виды мотивации на разные ранговые места

Базовые потребности	1 место	2 место	3 место	4 место	5 место
М – материальные потребности	8 детей	5 детей	2 детей	1 ребенок	1 ребенок
Б – потребности в безопасности	1 ребенок	5 детей	2 детей	4 детей	5 детей
СЦ – социальные потребности	3 детей	6 детей	3 детей	3 детей	5 детей
ПР – потребности в признании	1 ребенок	2 детей	6 детей	3 детей	4 детей
СВ – потребности в самовыражении	6 детей	–	5 детей	6 детей	1 ребенок

Материальную потребность поставили на первое место 8 подростков. Потребность в самовыражении поставили на первое место почти столько же детей (6 человек), что и материальное стимули-

рование. Это закономерно, так как мы имеем дело с детьми, занимающимися в творческих коллективах. Социальные потребности оказались на первом месте только у трех детей. Потребность в признании и в безопасности вывели на первое место только по одному подростку. Таким образом, у подростков в большей степени доминируют материальные потребности, затем следуют потребности в самовыражении, социальные потребности и на последнем месте находятся потребность в признании и потребность в безопасности.

#### Количественная обработка данных

Как уже говорилось, мы разработали способ количественной обработки результатов данной методики. Для каждого подростка было получено два показателя, которые мы назвали *индексом потребности в общении* и *индексом потребности в самовыражении*.

В табл. 6 отражены данные по индексам потребности в общении и потребности в творческом самовыражении по нашей подростковой выборке (17 человек).

Таблица 6

Индексы потребностей в общении и самовыражении  
(по данным методики на определение базовых потребностей)

Ребенок	Индекс потребности в общении	Индекс потребности в самовыражении
Яна Д.	48	52
Леонид Е.	51	44
Алена М.	42	43
Катя М.	44	37
Таня В.	39	36
Ваня К.	44	41
Аня Л.	39	46
Марина С.	46	44
Наташа С.	40	46,5
Ваня Н.	36	39
Яна Г.	44	46
Саша С.	43	45
Алексей Е.	53	41,5
Миша Н.	43	52
Александр И.	49	51
Ира П.	38	43
Таня М.	51	54

Из таблицы видно, что у одних подростков индекс потребности в общении и индекс потребности в творческом самовыражении близки друг к другу (Алена М., Саша С., Александр И.), а у других они существенно различаются. При этом у одних более высоким является индекс потребности в общении (Леонид Е., Катя М., Алек-

сей Е.), а у других, напротив, заметно выше индекс потребности в творческом самовыражении (Яна Д., Наташа С., Аня Л., Миша Н.).

Лишь у немногих подростков мы нашли высокие значения индекса потребности в самовыражении. По сути дела, индексы, превышающие планку в 50 (напомним, что индекс может колебаться от 35 до 55, так что высокими мы считали индексы, если они превышали 50, а низкими – если не достигали 40), мы увидели только у четырех подростков (Яна Д., Миша Н., Александр И., Таня М.). Удивительно, что у подростков, занимающихся дополнительно, по собственному желанию, в творческих коллективах, так редко встречается ярко выраженная потребность в творческом самовыражении. Правда, высокий индекс потребности в общении встречается еще реже – всего 3 раза (у Леонида Е., Алексея Е., Тани М.). Преобладают же у ребят средние значения обоих индексов.

Ниже мы сопоставим полученные нами индексы потребностей в общении и творческом самовыражении с данными других методик.

### 3. Методика «Транспектива»

Первая часть методики – отношение к прошлому и будущему

В табл. 7 приведены данные, полученные при проведении первой части данной методики – «незаконченные предложения», отражающие отношение подростков к прошлому и будущему.

Таблица 7

Отношение подростков к прошлому и будущему

Ребенок	Баллы	Уровень
Яна Д.	17	II
Леонид Е.	18	II
Алена М.	10	II
Катя М.	14	II
Таня В.	13	II
Ваня К.	14	II
Аня Л.	17	II
Марина С.	15	II
Наташа С.	21	II
Ваня Н.	17	II
Яна Г.	12	II
Саша С.	23	II
Алексей Е.	21	II
Миша Н.	12	II
Александр И.	4	III
Ира П.	8	III
Таня М.	19	II

У абсолютного большинства подростков из нашей выборки был зафиксирован вполне благополучный, средний, адекватный

реальному положению вещей второй уровень восприятия своего прошлого и будущего. Только двое подростков (Александр И. и Ира П.) относятся к своему будущему и прошлому с большей настороженностью, с тревогой и неуверенностью.

Напомним, что первая часть методики представляет собой незаконченные предложения. Мы проанализировали содержание предложений, получившихся у детей, частоту упоминаний в них разных сторон жизни, в том числе общения со сверстниками и творческого самовыражения.

По нашим данным, общение со сверстниками занимает в мыслях подростков не такое уж большое место. Если упоминаний об общении с родителями оказалось 22, то высказываний о взаимодействии со сверстниками (и с друзьями вообще, и со сверстниками противоположного пола) набралось всего 17. Еще 7 высказываний касались обобщенных взглядов на общение с другими в прошлом и будущем, их трудно отнести к общению только со сверстниками или только с родителями.

Достаточно редко упоминалось при завершении предложений что-либо связанное с интересами, увлечениями, самореализацией. Четверо подростков ни словом не упомянули о каких-либо интересах. Еще пятеро дали по одному завершению фразы, которые можно с некоторой натяжкой связать с их творческими планами и увлечениями. Пожалуй, только одна девочка, Яна Д., дала высказывание, действительно касающееся ее творческих планов: «В будущем я мечтаю... дальше заниматься танцами».

У трех девочек встретилось по два упоминания об их планах на будущее. Это довольно глобальные, направленные в неопределенно далекое будущее радужные представления: «Когда-нибудь я... изменю окружающий меня мир» (Таня М.), «В будущем я мечтаю... стать великим политиком в нашем государстве», «Когда-нибудь я... проведу школьную реформу» (Ира П.). У четверых ребят мы нашли по три упоминания каких-либо планов (Саша С., Алексей Е., Леонид Е., Катя М.). При этом у Саши и Алексея все три окончания фраз относятся к прошлому. А у Леонида все три фразы касаются планов на будущее, причем вполне конкретных: «В будущем я мечтаю... работать на МАЗе-Интернационал со своим папой» и т. п.

Катя М. дала три завершения фраз, говорящие о наличии интересов и творческих планов. Она пишет: «В будущем я мечтаю... стать журналисткой или певицей», «Когда я буду взрослой... я поеду в дальнее путешествие», «То, о чем я мечтала в прошлом... завести много животных». Здесь мы видим то, что Л.С. Выготский называл «доминантой дали», «доминантой романтики». И наконец, двое ребят дали по четыре подобных высказывания. Это Аня Л. и

Ваня К. При этом у Вани высказывания касаются исключительно самореализации в автоделе и вождении, а у Ани относятся к обучению музыке и носят то эмоционально-позитивный, то негативный характер.

Все это говорит о том, что у подростков из нашей выборки за редким исключением (Катя М. и отчасти Леонид Е.) отсутствуют выраженные интенции к творческому саморазвитию. Их личностные проекции, связанные с этой стороной человеческой жизни, носят характер либо туманных и масштабных представлений о своей будущей значимости, либо сообщений об очень конкретных предпочтениях, не имеющих тенденции к развитию. Недаром Леонид Е., явно уже определившийся с будущей профессией (мальчик хочет, как и его отец, стать водителем-дальнобойщиком), пишет: «Когда я думаю о своем будущем... мне кажется, будущее уже наступило».

Характерным является еще один факт. Выполнение задания первой части методики «Транспектива» предваряется пробным этапом. На бланке даны две пробные незаконченные фразы: «Каждый день...» и «Мне нравится...». Выяснилось, что при заканчивании этих пробных фраз большая часть наших подростков (12 человек из 17) хотя бы в одном случае из двух упомянули свои увлечения и творческие занятия, причем их список был много разнообразнее, чем в основной части задания. Здесь были и занятия танцами, и разные виды спорта, и компьютерные игры, и техника, и обобщенный «кружок». Ничего похожего в основной части задания не было.

Создается впечатление, что при установке на пробу, на ту часть задания, которая не учитывается, дети ориентируются на свои интересы. В отличие от этого при выполнении основной части задания они всерьез думают о своей жизни, о прошлом и будущем и не принимают во внимание внешкольные увлечения, считают их чем-то, не заслуживающим внимания.

Понятно, что дети чаще всего не относятся к занятиям в художественных коллективах как к будущей профессии, что в большинстве случаев адекватно. Беда в другом: подростки вообще не догадываются о том, что их будущая профессиональная деятельность может быть связана с чем-то, что им нравится, что может доставлять удовольствие.

При этом дети, почти все без исключения, пишут о своем будущем как о весьма благополучном и успешном в профессиональном плане. Они мечтают «сделать бизнес» и одновременно «стать военным» (Алексей Е.), «выйти замуж и устроиться на хорошую работу» (Алена М.), «жениться, занять ребенка-мальчика» (Ваня М.), «устроиться в жизни более комфортно, чтобы продолжать в ней

пребывание» (Таня М.), «работать на престижной работе, окончить институт» (Яна Г.). Все эти мечты остаются совершенно абстрактными, и занятия ребят не имеют к ним не малейшего отношения.

В табл. 8 приводятся данные по второй части методики «Транспектива», диагностирующие отношение подростков к настоящему.

Таблица 8

Восприятие подростками настоящего

Ребенок	Баллы	Уровень
Яна Г.	+1	II
Аня Л.	+1	II
Алексей Е.	+1	II
Таня М.	-1	II
Марина С.	-1	II
Ира П.	+1	II
Саша С.	+1	II
Ваня К.	+1	II
Яна Д.	+2	II
Леонид Е.	+3	III
Наташа С.	-2	IV
Катя М.	+1	II
Ваня Н.	+1	II
Александр И.	+1	II
Миша Н.	+2	II
Алена М.	+1	II
Таня В.	+3	III

По второй части методики у Александра И. и Иры П. оказался вполне благополучный второй уровень, но зато выявились другие подростки, которые не принимают собственное настоящее, либо сильно ориентируясь на будущее (Таня В., Леонид Е. – третий уровень), либо страшаясь взросления, желая вернуться в детство (Наташа С., четвертый уровень).

Обсуждение результатов

Для получения более ясной картины данных подростковой выборки мы составили сводную таблицу, в которой результаты трех методик приведены все вместе.

Мы вычислили коэффициенты корреляции Пирсона между рядами показателей. В результате выявилась взаимосвязь на пятипроцентном уровне между показателем балльной оценки первого выделенного качества друга (вероятно, самого важного) и числа проблем общения, диагностированных по рисунку «портрет друга». Иными словами, чем выше балл выделенного подростком главного качества его друга, тем больше трудностей при общении он испытывает.

Таблица 9

## Количественные показатели по трем методикам для выборки подростков

Ребенок	Оценка качества друга в баллах (З)	Проблемы в общении по рисунку	Транспектива 1 часть (балл)	Транспектива 2 часть (мм)	Общение по незак. предлож.*	Творческ. самовыраж. по незаконным предложениям	Индекс потребности в общении	Индекс потребности в самовыражении
Миша Н.	9	2	12	2	3	1	43	52
Алексей	16	4	21	1	0	3	53	41,5
Ваня Н.	6	3	17	1	3	0	36	39
Александр	14	2	4	1	4	0	49	51
Яна Г.	12	3	12	1	3	1	44	46
Яна Д.	6	3	17	2	2	2	48	52
Таня В.	10	3	13	3	12	0	39	36
Катя М.	6	3	14	1	4	3	44	37
Марина	14	5	15	-1	5	1	46	44
Алена М.	10	3	10	1	3	1	42	43
Нагаша	6	3	21	-2	8	0	40	46,5
Аня Л.	13	3	17	1	2	4	39	46
Леонид	12	3	18	3	9	3	51	44
Саша С.	12	5	23	1	1	3	43	45
Таня М.	17	3	19	-1	3	2	51	54
Ира П.	13	6	8	1	4	2	38	43
Ваня К.	6	5	14	1	3	4	44	41

\* Хотя мы в процессе обработки данных анализировали общение ребят по отдельным категориям (см. выше) – общение со сверстниками, со сверстниками противоположного пола, с родителями, но при статистической обработке никаких значимых корреляций, связанных с этим показателем, не выявилось, и мы приводим здесь суммарный показатель.

Еще один коэффициент корреляции, статистически значимый на пятипроцентном уровне, свидетельствует о закономерном характере взаимосвязи между балльной оценкой качества друга, выделенных подростками, и индексом потребности в общении, вычисленным на основании анализа данных методики на определение базовых потребностей. Этот коэффициент обозначает, что чем выше у ребенка уровень осознания своих дружеских отношений со сверстником, тем выше в его индивидуальном профиле мотивации место социальных, межличностных потребностей.

## Выводы

1. У школьников 7–15 лет были выявлены 8 уровней осмысления своего отношения к другу. Эти уровни в целом являются онто-

Е.Л. Бережковская, О.В. Лачина

генетическими, т. е. у младших детей преобладают низшие из них, а у старших – высшие. Вместе с тем даже у самых младших (семи-летних) встречается отношение к другу, которое можно отнести к среднему (четвертому) уровню, а у старших подростков встречается недифференцированно-позитивное отношение к другу, характерное для младших школьников.

2. Уровень отношения к другу по выборке из 30 школьников разного возраста достоверно взаимосвязан с количеством трудностей в общении, диагностируемых по проективному рисунку «портрет друга» ( $p \leq 0,01$ ). При этом в отдельно взятой части выборки младших школьников ( $n = 13$ ) эта взаимосвязь не достигает уровня значимости, а в подростковой выборке ( $n = 17$ ) уровень значимости однопроцентный.

3. У части детей (и младших школьников, и подростков) характер трудностей в общении, диагностируемых по проективному рисунку, более простой, однонаправленный. У другой части детей (и младших школьников, и подростков) характер трудностей в общении более сложный, противоречивый.

4. Подгруппы школьников с противоречивыми и непротиворечивыми трудностями в общении различаются ( $p \leq 0,01$ ) по количеству трудностей в общении: оно выше у детей с противоречивыми трудностями.

5. Подгруппы школьников с противоречивыми и непротиворечивыми трудностями в общении достоверно различаются ( $p \leq 0,01$ ) по балльной оценке качеств друга: она выше у детей с противоречивыми трудностями.

6. Выявилась статистически достоверная ( $p \leq 0,05$ ) взаимосвязь между балльной оценкой качеств друга, выделенных подростками, и индексом потребности в общении, вычисленным на основании анализа данных методики на определение базовых потребностей.

Полученные результаты дают содержательную картину развития и осмысления детьми школьного возраста своего отношения к другу. Это развитие идет от недифференцированного, эмоционально-положительного и простого отношения к более сложному, противоречивому, преодолевающему многие трудности и ориентирующемуся на внутренние, содержательные качества своих друзей. Для высших уровней характерна рефлексивность процесса общения, а также общего с другом способа личностного самоопределения.

Примечание

---

<sup>1</sup> Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психиатрии, 2002.





М.Е. Богоявленская

НА ПУТЯХ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ:  
СООТНОШЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА  
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА  
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Рассматривается соотношение становления субъекта учебно-познавательной деятельности и творческого потенциала в подростковом возрасте. Показано, что позиция субъекта деятельности обеспечивает наличие творческого потенциала человека. Раскрывается тормозящая функция мотивации достижения в процессе формирования творческих способностей и одаренности в подростковом возрасте. Разработана таблица приращения субъектности в рамках исследовательской деятельности. Приведены данные экспериментального исследования учащихся с признаками одаренности по методу «Креативное поле». Автор утверждает, что для развития одаренности необходимо учитывать механизмы становления субъекта учебно-познавательной деятельности. Рассмотренный подход к становлению субъектности внутри учебной деятельности может быть использован при психологическом сопровождении детей с признаками одаренности.

*Ключевые слова:* субъект, учебно-познавательная деятельность, развивающее обучение, творческие способности, одаренность, внешняя мотивация, внутренняя мотивация.

В настоящее время вопросу становления субъектной позиции у современных школьников отводится одно из центральных мест при разработке стратегий общего образования. Ее наличие является важнейшим критерием компетентностно обученного выпускника. Под этим, как правило, понимается способность школьника не только глубоко усваивать знания, но и самостоятельно выстраивать образовательную траекторию, «самостоятельно создавать средства и способы достижения своих целей»<sup>1</sup>, максимально реализуя свой творческий потенциал. Фактически речь идет о процессе становления субъекта жизнедеятельности в образовательном пространстве.

---

© Богоявленская М.Е., 2009

Синтез субъекта деятельности, а затем и субъекта социальных отношений происходит в период отрочества и ранней юности<sup>2</sup>. Основы этого процесса закладываются в дошкольном детстве, но именно с момента включения ребенка в школьную жизнь начинается пора его целенаправленного формирования.

Исследования по проблематике детской одаренности показывают, что подлинно одаренным может быть только ребенок, внутренне мотивированный к той деятельности, которая соответствует области его высоких способностей<sup>3</sup>. Это означает обязательное наличие позиции автора по отношению к осуществляемой деятельности, т. е. наличия субъектной позиции в психологической структуре одаренности.

Становление субъекта деятельности формируется в первую очередь как становление субъекта учебно-познавательной деятельности, так как вне зависимости от области реализации высоких способностей (от конкретного вида одаренности) ребенок находится в стадии ее освоения. Поэтому в работе по развитию одаренности необходимо учитывать механизмы становления субъекта учебно-познавательной деятельности. В этом аспекте необходимо понимание детерминант, структурных компонентов и зримых объективных показателей протекания процесса становления субъектности в школьном возрасте.

В современных исследованиях делается упор на раскрытие условий и механизмов освоения детьми и подростками нормативной структуры учебной деятельности как основания развития их субъектности. Освоение учебной деятельности в младшем школьном возрасте связывается с освоением ее компонентов – учебных действий, в подростковом возрасте в основном – с выходом за пределы учебно-предметного содержания в пространство учебного и социального позиционирования<sup>4</sup>.

При анализе связи развития творческих способностей и процесса становления субъекта деятельности мы опирались на понимание субъекта в широком смысле как способности быть автором (хозяином, распорядителем) собственной жизнедеятельности<sup>5</sup>. Для субъекта деятельности характерна открытость для самосовершенствования и саморазвития, способность осуществлять выбор, самостоятельно ставить цели собственной деятельности, реализовывать задуманное.

Таким образом, позиция субъекта деятельности характеризуется наличием внутренней мотивации, инициативностью и самодостаточностью. В отличие от носителя деятельности – человека, овладевшего способами ее успешного осуществления, субъект деятельности является ее творцом, расширяя границы уже существующего.

Поэтому с необходимостью позиция субъекта деятельности обеспечивает наличие творческого потенциала человека, понимаемого как способность к проявлению познавательной самостоятельности, т. е. способности к не стимулированному извне развитию деятельности, обеспечивающему выход за рамки требований исходной ситуации (Д.Б. Богоявленская).

«Субъектность, по В.В. Давыдову, – это фактически овладение деятельностью – умение рефлексировать, управлять и преобразовывать ее», – считает Ю.В. Громыко<sup>6</sup>. И здесь возникает следующий вопрос: любое ли развитие исходной деятельности, выход за ее изначальные рамки может считаться творческим актом и характеризовать деятеля как субъекта? Здесь, как нам кажется, определяющим будет решение вопроса об инициации преобразований, т. е. о соотношении внешних и внутренних мотивов, их иерархии и структуре ценностной сферы. Как показано в работах Д.Б. Богоявленской<sup>7</sup>, творческие способности в вышеописанном понимании не связаны прямой линейной зависимостью с уровнем общих умственных способностей. Последние являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно способности к ее развитию. Их вклад реализуется, преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации. Д.Б. Богоявленская отмечает, что в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. Либо процесс познания обрывается, как только решена задача, либо познание становится целью, что и определяет творческий статус деятельности человека.

При рассмотрении вопроса о соотношении внешней и внутренней мотивации, их роли в становлении субъектности, наиболее дискуссионным является вопрос о роли мотивации достижения в формировании компетентно обученного и конкурентоспособного выпускника. Может ли она выступать как внутренняя мотивация или она всегда является внешней по отношению к выполняемой деятельности? Особенно этот вопрос дискутируется по отношению к одаренным детям. Считается, что, как правило, у них существуют проблемы развития блока реализации их способностей в деятельности, а так как одаренные дети проявляют интерес к какой-либо области познания (т. е. внутренняя познавательная мотивация развита достаточно), то проблема заключается именно в несформированности достиженческой мотивации, отсутствии воли к победе и стремления преобладания в ситуациях конкуренции и соперничества. Поэтому в педагогической практике

в целях формирования мотивации к учебно-познавательной деятельности распространены формы внешнего поощрения способных и одаренных учащихся в виде премий и стипендий, материальное стимулирование их участия в конкурсах, исследовательских работах, олимпиадах и т. д., а также подчеркивается важная роль ситуации соревнования и конкуренции с самого раннего возраста в формировании волевых качеств у детей. В этой связи вызывают большой интерес работы Э. Деси и Р. Райана, которые провели детальный анализ исследований по данной теме и в противовес сторонникам бихевиористских взглядов показали губительное влияние «ощутимых и ожидаемых вознаграждений» на развитие внутренней мотивации. Было обнаружено, что снижение интереса к задачам обнаруживает себя при «использовании внешних наград... если они представлены как ощутимые... и если они ожидалось субъектом деятельности. ...Эти негативные эффекты имеют место у испытуемых от дошкольного до студенческого возраста, в самых разных интересующих их деятельности... и с наградами, варьирующими от денежных вознаграждений... до пастилы»<sup>8</sup>. В качестве факторов, подрывающих внутреннюю мотивацию, кроме материальных поощрений (наград), выделяют также разного рода оценки деятельности (включая отметки), отрицательную обратную связь (вплоть до угрозы наказания), а также ее отсутствие – игнорирование, контролирующей стиль обучения и воспитания и, что, на наш взгляд, очень важно, – ситуацию соревнования и конкуренции. Учитывая, что мотивация достижения всегда связана с фиксацией результата деятельности и ее успешностью и в предельном выражении – с получением результата любой ценой, то адекватной ей деятельностью будет деятельность по получению результата, возможно, без учета содержания самой деятельности. Таким образом, доминирование мотивации достижения может привести к замене интереса к содержанию деятельности интересом к ее результату. Тенденция к такому феномену за последние годы возрастает. Это нашло подтверждение в наших наблюдениях за рейтингом ценностей при поступлении подростков в один из престижных московских физико-математических лицеев. При ответе на вопрос «Зачем ты поступаешь в лицей?» подростки 11–15 лет все чаще отвечают, что обучение в лицее – гарант их успешности в жизни, что это им поможет поступить в престижные вузы, иметь высокооплачиваемую работу, быть успешными в бизнесе, иметь возможность уехать за рубеж. Доля ответов, отражающих интерес к профилирующим предметам, за последние несколько лет резко сократилась и «опустилась» в строках рейтинга. Обращает на себя внимание не столько факт «меркантилизации» ответов, а то, что

в ситуации поступления, когда лучше выдавать социально ожидаемые ответы, подростки перестают бояться подобной откровенности. Это означает, что данные ценности воспринимаются большинством современных детей как норма взрослого социума, и данная картина изменений подростковых ценностных ориентаций является отражением более широкого пласта социокультурных изменений, затронувших наше общество. Поэтому для детального изучения процесса становления субъекта учебно-познавательной деятельности и диагностики творческих способностей в подростковом возрасте мы обратились к системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова как наиболее адекватной по своему содержанию, формам и методам и, как нам казалось, наиболее «защищенной» от современных тенденций.

Система развивающего обучения, ставя задачу формирования субъекта деятельности, создает необходимые условия для становления и развития творческих способностей. Цель системы развивающего обучения, как писал В.В. Давыдов, как раз и состоит в том, чтобы «углубить... и расширить» творческий потенциал ребенка<sup>9</sup>. Развитие теоретического мышления, кроме обеспечения инструментальных факторов – формирования высокого уровня обобщений и необходимой системы интеллектуальных операций, формируя собственно личностную установку на самоценность мыслительной деятельности, влияет и на развитие мотивационных факторов творческих способностей. Безотметочное, качественное оценивание учебной деятельности учащихся, практикуемое в системе развивающего обучения, также способствует формированию внутренней для познавательной деятельности мотивации.

Таким образом, исследование проводилось с целью выявления у учащихся «переходных» (от начального – к среднему звену и от среднего – к старшему, то есть 5–6-е и 8-е) классов сформированности учебных действий и компонентов теоретического мышления, выделенных в системе развивающего обучения как необходимые условия развития субъекта учебной деятельности, а также выявления способности к проявлению познавательной инициативы как позиции субъекта учебно-познавательной деятельности. Возраст испытуемых был выбран с учетом того, что к концу начальной школы в системе развивающего обучения должны уже быть сформированы основные компоненты учебной деятельности и субъект учебного действия как основная база для дальнейшего становления субъектности, а в старшем звене от учащихся уже требуется проявление достаточно зрелой позиции субъекта учебной деятельности для выбора индивидуальной образовательной траектории.

Подход к диагностике, ставящей своей целью прогноз развития ребенка как полноценного субъекта деятельности, возможен при его включении в целостный познавательный процесс и отслеживание всех этапов этого процесса. Такую диагностическую информацию дают проектная и исследовательская деятельность, система пробных занятий по разным предметным областям, длительный психолого-педагогический мониторинг развития ребенка. Подобной прогностической функцией обладает психологический эксперимент по методу «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской.

Метод «Креативное поле» направлен на исследование и диагностику способности к не стимулированному извне развитию деятельности, проявлению познавательной инициативы, отражающей позицию субъекта деятельности. Метод образует система принципов: отсутствие внешнего и внутреннего оценочного стимула; отсутствие «потолка» (ограничений) в системе деятельности в целом; длительность и многократность эксперимента. Эти принципы могут быть воплощены в любом материале, любой деятельности, но лишь в своем единстве они образуют данный метод. Возможность его реализации обеспечивает такая модель эксперимента, где экспериментальным материалом выступает система однотипных задач, содержащая ряд общих закономерностей. Такая система задач обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный, слой – заданная деятельность по решению конкретных задач. Второй слой – деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения. Этот слой не задан явно в экспериментальной ситуации, а содержится в ней как возможность. Требование решить задачу выступает в качестве стимула мыслительной деятельности до тех пор, пока испытуемый не находит и не отрабатывает надежный и оптимальный алгоритм решения. Дальнейший анализ материала не диктуется «утилитарной» потребностью выполнить требование (решить задачу). Переход во второй, имплицитный, слой осуществляется после требуемого решения задачи по *инициативе самого субъекта деятельности*. Тем самым созданы условия для изучения действий, осуществляемых не как ответ на стимул, т. е. творческого (авторского) действия.

В целях нивелирования различия в специальных способностях в эксперименте предусмотрена обучающая серия, в которой испытуемый отрабатывает до уровня навыка элементы деятельности, связанные со спецификой экспериментального материала.

На этапе овладения деятельностью в обучающей серии эксперимента выявляются параметры *развития умственных способностей*.

Анализ идет как по параметрам *обучаемости*: темпу продвижения, обобщенности способа действия, его характера, переноса, экономичности и самостоятельности, так и по *степени сформированности операционального и регуляторного аппарата*: полноте анализа условий (частичному или полному), планированию (стратегии поиска) – хаотическому, направленному, оптимальному.

Уровень развития умственных способностей анализируется и при переходе к основным сериям эксперимента по параметрам: способность к анализу условий задачи, применение алгоритма работы, освоенного в обучающей серии как средства для решения исходной задачи; нахождение способа решения задачи и рефлексия на способ действия; рациональность деятельности и ее осознанность. Фактически у учащихся выявляется *сформированность учебных действий*, выделенная в системе развивающего обучения.

Измерение умственных и творческих способностей одновременно в одном экспериментальном материале повышает достоверность получаемых результатов, так как нивелирует влияние на них разного состояния испытуемого, разной деятельности и т. д. Следовательно, данная экспериментальная ситуация моделирует учебно-познавательную деятельность.

Выделяются три качественных типа проявления исследуемого явления, имеющие одновременно вертикальную иерархию:

– *стимульно-продуктивный* – деятельность может иметь продуктивный характер, но она каждый раз определяется действием какого-либо внешнего стимула (требования). Высшие проявления на этом уровне отражают высокий уровень развития умственных способностей, высокий уровень самостоятельности и осознанности деятельности;

– *эвристический* – деятельность принимает творческий характер. Имея достаточно надежный способ решения, человек продолжает анализировать состав, структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых, оригинальных, более остроумных способов решения. Каждая найденная закономерность переживается самим эвристом как открытие, творческая находка. В то же время она оценивается только как новый, «свой» способ, который позволит ему решить поставленные перед ним задачи;

– *креативный* – самостоятельно найденная эмпирическая закономерность не используется как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Найденные закономерности подвергаются доказательству путем анализа их исходного генетического основания, что должно обеспечиваться в том числе сформированностью теоретического мышления. Действие индивида приобретает

порождающий характер и все более теряет форму ответа – его результат шире, чем исходная цель.

Таким образом, метод «Креативное поле», моделируя исследовательскую деятельность, позволяет проследить уровни развития всех этапов познавательного процесса – от степени принятия ребенком новой деятельности, ее освоения до подлинного проявления «авторской», субъектной позиции, выражающейся в выходе за пределы требований исходной ситуации. Результатом являются – открытие новых закономерностей, а также постановка новой познавательной проблемы.

Для того чтобы при анализе экспериментальных данных соотнести этапы становления субъекта деятельности и уровни проявления творческих способностей, нами были выделены основные поворотные точки освоения исследовательской деятельности, представленные в таблице<sup>10</sup>. Выделение поворотных точек (в отличие от этапов) связано с необходимостью диагностики приращения субъектности на каждом из этапов и попыткой определения норм освоения, необходимых для успешного формирования субъекта учебно-познавательной деятельности в целом. Диагностические индикаторы проявления субъектной позиции связаны с мотивацией и способами включения учащегося в исследовательскую деятельность.

В настоящем исследовании применялись два варианта методик: «Морской бой» для 5–6 классов и «Сказочные шахматы» для 8 классов.

В исследовании приняли участие 20 учащихся (по 10 человек из 5–6 и 8 классов).

Выборка формировалась на основе опроса ведущих педагогов по следующим параметрам:

- обучение в данной школе с 1 класса;
- уровень развития умственных способностей выше среднего;
- наличие познавательной инициативы в рамках учебного процесса или иных признаков одаренности.

Результаты показали достаточно высокий уровень сформированности компонентов теоретического мышления у учащихся как переходного звена (5–6 классы), так и их сохранность к 8 классу.

Из 20 учащихся, отобранных для обследования, 4 человека не смогли успешно овладеть предложенной деятельностью (один пятиклассник, одна учащаяся 6 класса и два – восьмиклассника). Все имеют проблемы со зрением, что сильно усложняло освоение деятельности уже на обучающем этапе. У пяти- и восьмиклассников выявлены грубые некомпенсированные нарушения развития, что не является характерным для выборки в целом. Для одной из обследованных шестиклассниц характерна очень высокая внутри-



Таблица

**Приращение субъектности  
в рамках исследовательской деятельности**

Поворотные точки	Способы освоения	Субъектность
Принятие учебно-познавательной задачи	Произвольное, осознанное включение в учебную задачу	Проявление познавательного интереса (познавательная активность, инициированная другим)
Движение в рамках проблемной ситуации	Построение образа конечного результата Овладение культурно-нормированными способами (сообразно структуре учебной деятельности)	Позиция «Я хочу узнать» Позиция «Я пытаюсь сделать, умею узнавать новое»
Получение исходно требуемого результата	Контроль за выполнением Анализ соответствия результата поставленной цели – переход к новой поставленной извне проблемной (учебной) ситуации	Позиции «Я знаю», «Я умею»
Конфликт внутри структуры учебной задачи	Анализ соответствия между компонентами: условия – средства; средства – результат; цель – результат Оценка эффективности Рефлексия на способы	Рефлексивная позиция по отношению к средствам Позиция «Я – аналитик» Позиция «исследователя» в рамках поставленной проблемы (задачи)
Выход за рамки исходной проблемной ситуации	Рассмотрение исходной ситуации на уровне особенного, анализ системы задач Обобщенные для системы задач способы	Проявление познавательной инициативы Позиция «Я первооткрыватель»
Поставновка новой проблемы	Расширение рамок исходного содержания Определение границ знания и незнания	Проявление познавательной инициативы Позиция «Я хочу узнать» Позиция «Я – автор»

личностная тревожность, что в ситуации неопределенности приводит к распаду деятельности и картине низкой обучаемости.

Характерным для выборки явилось формальное выполнение предложенной деятельности. Дети ограничивались уже успешно освоенным способом деятельности, несмотря на достаточно высокий уровень развития умственных способностей (которые дополнительно исследовались с помощью Прогрессивных матриц Равена). Деятельность не подвергалась с их стороны дополнительному анализу и поэтому часто носила нерациональный, неэффективный характер. Ориентация на собственную успешность, страх понизить свой статус по отношению к группе сверстников выступили факто-

ром, тормозящим проявление познавательной активности, несмотря на то что в основном дети проявляли любопытство к ситуации обследования в целом. Ряд учащихся демонстративно работали небрежно, все время подчеркивая низкую значимость для себя тех результатов, которые у них могут получиться. Такая картина характерна для детей с доминированием мотивации достижения, повышенной тревожностью, неуверенных в успешности выполняемой деятельности. Так, Г. Л.<sup>11</sup> (стимульно-продуктивный уровень), одна из самых сильных учениц класса, в начале обследования проявляла интерес к деятельности, но как только ситуация немного меняется и появляется «зона неопределенности», в которой могут не сработать уже усвоенные и приводящие к успеху способы деятельности, теряет уверенность в себе, ее работа начинает носить суетливый характер – анализ ситуации сменяется хаотичными пробами. Теперь она своим поведением демонстрирует, что ей все неинтересно. Эта стратегия проявляется на всех этапах обследования и по всем применяемым нами методикам. То, что у нее не получается сразу блестяще, вызывает реакцию неприятия. Характерно, что на всем протяжении работы она постоянно интересуется, хорошие ли у нее результаты и какие результаты у других ребят.

В работе И. В. (стимульно-продуктивный уровень) нет четкости и осознанности, хотя обучался очень успешно. Он постоянно демонстрирует, что предложенная деятельность для него несложна, пытается работать «в уме», но сбивается. Результаты дополнительных методик также выявили, что желание продемонстрировать легкость для него предложенной деятельности и «блеск ума», т. е. ориентация на внешний эффект, не позволяет мальчику глубоко проанализировать предложенные задания, он недодумывает. Это приводит к низкой осознанности способов деятельности и не позволяет выйти ему даже на уровень обобщения отработанного способа и его применение в аналогичных заданиях. Педагоги отмечают, что в учебном процессе он активно себя проявляет, задает много вопросов, считают, что у него очень высокие способности в гуманитарной сфере. И.В. – неформальный лидер, имеет большое влияние на одноклассников, хороший организатор, но даже ребята замечают, что он проявляет себя только в области собственных интересов. Увлекается журналистикой, любит публичные выступления.

У. Л. (стимульно-продуктивный уровень) выделяется педагогами как очень активная ученица. Любознательна, задает много вопросов, правда, часто не по существу. На всем протяжении нашей работы демонстрировала свою заинтересованность. Свою импульсивность пытается побороть рассуждением вслух. За счет этого проявляет хороший уровень планирования. Однако у нее наруше-

на функция контроля, деятельность носит хаотичный характер. Это говорит о неполном включении в деятельность. По-настоящему девочка заинтересована только ситуацией общения с новым взрослым, пытается продемонстрировать собственную взрослость (ведет себя рассудительно, критично: «Я – тормоз»). Ее интересует работа одноклассников. Пытается выведать, как она выглядит на фоне других детей.

Л. С. (стимульно-продуктивный уровень с элементами рационализации деятельности) работала на высоком уровне осознанности способа, поэтому ее деятельность носила рациональный характер. Но она была нестабильна: большой разброс во времени выполнения аналогичных заданий, ошибки при выполнении (т. е. выявлялась недостаточность функций планирования и контроля в деятельности). Это было вызвано желанием работать на самом высоком уровне: «Очень хочется быть гением!» Поэтому и увиденная в самом начале эксперимента частная эвристика так и осталась за рамками анализа и не была применена. Учителя отмечают, что, несмотря на высокий уровень развития общих способностей (особенно в языковой сфере), девочка не реализует свой потенциал, так как никогда не берется за «неэффективные» задания, поверхностна, не имеет глубокого познавательного интереса.

И. А. (стимульно-продуктивный уровень с элементами рационализации) – мастер спорта, неоднократный призер чемпионатов России по бальным танцам. Мнение педагогов – талантлива во всем. На нее равняются одноклассники. Это имеет свою оборотную сторону: девочка не может позволить себе не быть первой. На просьбу родителей не срываться, не делать так досконально уроки во время соревнований, она отвечала: «Не могу, я должна быть лучшей». Блестяще обучалась. Очень уверенно начинала работу в основной серии. Отработанное в обучающей серии умение применила как способ решения предложенного задания. Но высокая тревожность, внутренняя неудовлетворенность результатами, страх быть неуспешной привели к распаду деятельности в конце эксперимента. Работа подчас носила рациональный характер, но это пропадало при малейшем изменении ситуации. Диагностика умственных способностей по Равену показала высокий уровень сформированности интеллектуальных операций, высокую осознанность и самостоятельность их выполнения. Однако и там девочка осталась недовольна собой: «Что, так плохо?». Такая реакция возникала у нее в тех ситуациях, когда она не имела четкого критерия оценки собственной успешности.

Х. Р. (стимульно-продуктивный уровень с элементами рационализации) – один из лучших учеников школы, прекрасный организа-

тор, имеет высокий авторитет не только у одноклассников. Учителя отмечают очень высокие способности в области естественно-научного цикла предметов. Наибольший интерес проявляет к химии. Но, несмотря на то что просил педагога дать ему исследовательскую тему, самостоятельной активности не проявляет. Должен быть уверен, что его инициативы социально одобряемы. На всем протяжении нашего обследования работал четко, осознанно. Были элементы рационализации деятельности, но они носили ситуативный характер. Также нет стабильности в работе: часто сбивается, большой разброс во времени выполнения аналогичных заданий. Анализ за пределами предложенной деятельности не проводил. Работа не выходила за рамки найденного и отработанного способа деятельности. Мальчика интересовал, какой «практический смысл» в этой деятельности: «Наверно, это должно быть полезно. Ведь каждое новое умение для человека ценно!», – выражение не столько искренней заинтересованности, а скорее демонстрация взрослости.

З. Г. (переходный уровень) имеет лучший (с очень большим отрывом от остальных участников) результат на Московской олимпиаде по иностранному языку. Педагоги и психолог отмечают его склонность ставить сверхзадачи. Амбициозен, не боится конфликтов, даже с педагогами, если задето его самолюбие: «Меня сроки не волнуют, моя задача выпустить хороший качественный продукт, в отличие от того, что выпускает Ваша старшая школа, – говорит З. Г. завучу при подготовке школьной газеты. – Если это будет шущара, то я под этим не подпишусь!» Но одновременно он способен отстаивать и интересы группы, ребята отмечают его принципиальность. Все делает основательно. Такие факты создают впечатление, что З. Г. ориентирован на процесс деятельности и внутренне мотивирован. Данные нашего эксперимента показали, что З. Г. очень ориентирован на время выполнения заданий. Когда ошибается, расстраивается: «Что, надо сначала? Ведь время же идет...» Обучался в два этапа из-за быстрого утомления. Прекрасно и осознанно применил отработанный в обучающей серии навык для поиска способа решения. Решение носило оптимальный характер. Уже на первом задании ввел рационализацию способа деятельности, а также сформулировал высокого уровня эвристику. Выполнение следующей пробы заняло всего 3 сек., третьей – 1 сек. Несмотря на то что работа носила нестабильный характер (мальчик часто сбивается, так как очень утомляем), на протяжении первой серии пользовался вновь найденными «своими» способами решения. В конце немного именилась закономерность предъявления заданий, и З. Г. вернулся к исходному, «надежному», способу работы. В последующих сериях работа носила рациональный характер, но

в рамках исходного способа, хотя З. Г. и делал попытки решать по аналогии с другими заданиями серии, что говорит о стремлении анализировать систему. Но ориентация на время выполнения не позволила продумать более глубоко свою стратегию.

В. Г. (переходный уровень) – единственный из детей класса, кто ходит на экскурсии с удовольствием. Если он видит, что взрослый разбирается в чем-то, то «зависает», готов часами задавать вопросы. Очень любит учиться. Искренний и добрый. Но, по мнению психолога, у него возможны проблемы в семье, поэтому он прячется за «клоунадой». Педагоги считают его не очень серьезным, нестабильным, хотя единодушно отмечают у мальчика высокую любознательность.

Несмотря на ориентацию на время выполнения (В. Г. очень ревностно следил за действиями экспериментатора: вовремя ли был включен и выключен секундомер; даже хотел самостоятельно фиксировать время выполнения), был поглощен деятельностью: «Ой! Они же встретятся и взорвутся!» (методика «Морской бой»). Решение носило направленный поиск (целенаправленный перебор возможных вариантов). Уже с конца первой серии использовал эвристику, но не во всех заданиях (В. Г. сформулировал найденный прием лишь в конце эксперимента). Но он для мальчика явился всего лишь удобным способом, позволяющим резко сократить время выполнения деятельности. Далее работал чередованием исходного способа рационального характера и открытой им эвристикой. Время колеблется от 19 до менее 1 сек.

Г. И. (низкий эвристический уровень) профессионально занимается спортом, призер чемпионата России по водному поло и уже несколько лет занимается на «Малом мехмате». Математикой углубленно стал заниматься по собственной инициативе. Педагоги говорят, что у него высокие способности в области математики и естественных наук, он очень мотивирован, волевой, но для него важен спортивный интерес. Г. И. проявил заинтересованность к предложенной деятельности. Он поглощен ее выполнением. Его работа в эксперименте сочетала в себе противоречивые стратегии: несмотря на высокую степень осознанности по отношению к найденному способу деятельности, она часто носила нерациональный характер, с одной стороны, и использование элементарной эвристики как «своего» способа – с другой. К концу обследования работа носила стабильный характер: исчезли ошибки и неточности, появился уровень рационального выполнения (не было лишних действий). Г. И. сформулировал частную эвристику как способ более эффективной работы. Более углубленно материал не анализировал.

Б. К. (эвристический уровень) – очень тревожный, зажатый ребенок. Педагоги говорят, что он «хороший ученик», но абсолютно «серый», безынициативный. Отмечают очень высокие языковые способности. Психолог школы говорит, что у мальчика очень высокий потенциал был в начальной школе, но сказывается гиперопека со стороны отца. Папа отслеживает каждый шаг мальчика, боится «упустить», так как есть серьезные проблемы со старшим ребенком.

В обучающей серии Б. К. очень беспокоился, что работает не так аккуратно, как надо было бы. Пытался стирать и перерисовывать «некрасивые» линии, хотя экспериментатор говорил, что это не требуется.

В основной серии задачу решал оптимальным способом, проявляя высокий уровень осознанности. Работа носила рациональный характер, на четвертом задании сформулировал эвристику. Однако много времени уходило на перепроверку каждого решения. Во время второй серии работа носила нестабильный, не всегда успешный и рациональный характер. Во время третьей серии работа носила в основном рациональный характер. На восьмом задании он возвратился к высказанной в первой серии гипотезе нового приема решения. Несмотря на время, которое засекал экспериментатор, ребенок попросил его не торопить: «Мне надо кое-что обдумать... интересно». Фактически это – единственное во всей обследуемой выборке проявление позиции субъекта познавательной деятельности. К сожалению, на данный момент ребенок, пытаясь вырваться из-под давления родителей, проявляет тенденцию к девиантности и потерю интереса к учебе.

Таким образом, из учащихся восьмых классов только два ученика смогли выйти за рамки исходной задачи на уровне открытия некоторых обобщенных способов для ряда задач. С сожалением надо отметить, что эти способы были простейшими из всего богатства возможных вариантов, которые заключались в предложенном материале.

Приведенные примеры демонстрируют, что в основном деятельность подростков доминирована мотивами достижения внешней успешности и социального престижа. В.В. Давыдов подчеркивал, что именно в подростковом возрасте «...наблюдается повышенное внимание к своим успехам и достижениям в процессе деятельности, которые получают ту или иную социальную оценку»<sup>12</sup>. Это необходимый этап социализации, однако наше исследование показало, что ориентация на внешние по отношению к учебно-познавательной сфере мотивы приводит к ее редукции до феноменов конкуренции в среде сверстников. В 5–6 классах этот процесс менее выражен, но уже существует как тенденция. Дети данного возраста

более открыты для познания. В 5–6 классах только один ребенок выполнял деятельность формально, то есть не принял ее как познавательную. Три ребенка вышли на эвристический уровень выполнения деятельности, то есть проявили познавательную инициативу. Деятельность остальных пяти-, шестиклассников отличалась большей осознанностью и рациональностью, чем у восьмиклассников.

Таким образом, у учащихся выборки выявлена ярко выраженная социальная направленность. Идея общественной направленности деятельности соответствует характеристике возраста, однако если она не имеет содержательного наполнения, то выражается лишь в стремлении освоить внешние качества взрослых. По данным Т.В. Драгуновой, прежде всего это касается тех прав, обладающие которыми внешне выделяет взрослых по внешнему облику и манере поведения. В дискуссии с Д.Б. Элькониным по поводу ведущей деятельности у подростков В.В. Давыдов отмечал, что личное общение, безусловно, важное для нормального психического развития в подростковом возрасте, не должно рассматриваться вне контекста социально значимых форм деятельности, в которые подросток включен<sup>13</sup>. Наряду с учебной он выделяет также производственно-трудовую, общественно-организационную, спортивную, художественную деятельности. Нам кажется, что выделенные виды деятельности также по своей сути являются учебными и в большей степени несут операционально-техническую нагрузку (по Д.Б. Элькониному) в психическом развитии подростка, расширяя его кругозор и возможности. А без развития учебной деятельности в учебно-познавательную в широком смысле «как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию»<sup>14</sup> невозможно появление такого важного личностного новообразования, как содержательная взрослость – желание что-то знать и уметь по-настоящему. Поэтому для развития субъектности именно в подростковом возрасте познавательные интересы должны носить доминирующий характер. Наличие различных форм общности, сотрудничества подростков и взрослых, в процессе которых происходит становление новых способов социального взаимодействия, – необходимый путь развития. Однако мы хотели бы подчеркнуть, что активность, инициатива, «авторская позиция» в сфере социальных коммуникаций являются реализацией субъектности, «выращенной» в рамках учебно-познавательной деятельности. По мнению Т.Г. Ивошиной, «становление форм детской и подростковой субъектности определяется адекватностью форм организации учебной деятельности на разных ступенях образования»<sup>15</sup>, и для того чтобы коммуникации имели содержательный характер, необходима система орга-

М.Е. Богоявленская

низационных мер по «погружению» детей в содержание образовательного процесса и по формированию среды школьной общности, поддерживающей доминантную роль ценности познания.

Представленная работа не претендует на полноту раскрытия затронутой в статье проблемы. Вместе с тем рассмотренный подход к становлению субъектности внутри учебной деятельности будет полезен при психологическом сопровождении одаренных детей, в работе по развитию одаренности в соответствии с ее инструментальными и мотивационными признаками.

#### Примечания

- 1 *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения. М., 2006. С. 3.
- 2 Рабочая концепция одаренности. М., 2003. С. 281.
- 3 *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2003; Рабочая концепция одаренности.
- 4 *Ивошина Т.Г.* Проектирование подростковой школы: возрастно-нормативная модель // *Перемены*. 2005. № 3.
- 5 *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие. М., 2000. С. 27.
- 6 Цит по: *Алексеева Л.Н., Богоявленская М.Е., Ковалева Н.Б., Нестеренко-Костенко И.В.* Проблема содержания образования: надпредметные и метапредметные знания в становлении субъекта учебной деятельности // Обновление содержания образования. Проблемы и перспективы: Сб. ДО г. Москвы. Сер. «Экспериментальная и инновационная деятельность образовательных учреждений г. Москвы». М., 2008. С. 26.
- 7 *Богоявленская Д.Б.* Указ. соч.
- 8 Цит. по: *Гордеева Т.О.* Указ. соч. С. 240–241.
- 9 *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- 10 Данная работа выполнена в рамках проектной деятельности Отдела содержания образования НИИ ИСРОО.
- 11 Инициалы детей носят условный характер.
- 12 *Давыдов В.В.* Указ. соч. С. 112.
- 13 Там же. С. 111–113.
- 14 *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков.* М., 1967. С. 304.
- 15 *Ивошина Т.Г.* Указ. соч. С. 38.



Е.А. Казак

## РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

На основании проведенных экспериментальных исследований установлено, что воображение подростков можно условно подразделить на смысловой синкретический и предметный, «объективный», виды воображения. Установлено, что структурные компоненты воображения в подростковом периоде развития перестраиваются следующим образом: прошлый опыт – внеситуативная внутренняя позиция – предметная среда. Важной чертой воображения в подростковом возрасте является то, что оно становится сначала полисубъектным, а затем, в старшем подростковом возрасте, – диалогическим. Выявлено, что центральная линия развития личности в подростковом возрасте, касающаяся интересов, непосредственно связана с воображением, соотношением предметного и смыслового видов воображения.

*Ключевые слова:* смысловое синкретическое воображение, «объективное», или специальное, воображение, предметная среда, прошлый опыт, надситуативная внутренняя позиция, внеситуативная внутренняя позиция, полисубъектная позиция воображения, диалогическая позиция воображения, межпредметные связи.

Подростковый возраст является одним из тех периодов развития, который привлекает к себе постоянное внимание психологов, педагогов и родителей. Это связано и с той ролью, которую играет этот возраст в общем контексте развития человека (например, подростковая агрессивность или другие виды асоциального поведения, проявляемые в данном периоде, определяют всю последующую жизнь человека), и с тем, что в нем происходят бурные, иногда даже революционные изменения в психике и личности ребенка.

Подростковый возраст, несмотря на наличие, как и во всяком периоде развития, позитивной и негативной фаз – критического и литического возрастов, более известен с точки зрения ухудшения успеваемости, возникновения негативных отношений со взрослыми, появления асоциальных поступков и т. п. Вместе с тем есть основания и в общей периодизации психического развития, и в накопленных в современной психологии данных об особенностях подросткового возраста, свидетельствующие о том, что данный период не только может быть позитивно прожит человеком, но и существенно помочь ему в конструировании дальнейшей жизни и в самореализации.

Многие психологи рассматривают личностное развитие сквозь призму развития волевой сферы (А.Н. Леонтьев, В.А. Иванников и др.). По мнению Л.С. Выготского, развитие волевой сферы в детском возрасте непосредственно связано с воображением. Эта идея нашла подтверждение в работах Г.Г. Кравцова, который подчеркивает, что воображение с самого начала является высшей психической функцией и определяет особенности развития личности на каждом возрастном этапе<sup>1</sup>.

С одной стороны, воображение в последние годы стало предметом многочисленных исследований (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова, С.С. Петренко и др.). С другой стороны, воображение преимущественно рассматривается в контексте дошкольного возраста и непосредственно связанной с этим возрастом и с самим воображением игровой деятельностью.

Анализ данных экспериментальных исследований, посвященных развитию воображения, позволил сделать ряд важных заключений. Во-первых, удалось, в отличие от традиционной схемы, где воображение подразделяется на творческое и воссоздающее, выделить смысловое воображение, построенное на основе логики субъекта (именно поэтому мы в дальнейшем будем именовать его субъективным), и объективное, подчиняющееся логике предметного мира.

Помимо этого можно дать и другую классификацию воображения. Оно бывает синкретическое, в котором представлены, в некоторых случаях даже в зачаточном виде, самые разные виды воображения, и предметное, отражающее определенную сферу действительности (деятельности, предметной ситуации и т. п.).

Исследование развития воображения в дошкольном и младшем школьном возрастах позволило выделить структуру воображения. Так, оказалось, что в любом воображении можно выделить предметную среду, прошлый опыт и особую внутреннюю позицию. Однако характер этой позиции меняется в зависимости от возраста

ребенка. Если у дошкольника она надситуативная, то к младшему школьному периоду развития трансформируется во внеситуативную (Е.Е. Кравцова, А.А. Нурагунова, С.С. Петренко и др.).

Обнаружилось, что в дошкольном возрасте воображение синкретическое, а в младшем школьном периоде развития выделяются отдельные виды воображения – музыкальное, художественное, конструкторское и т. п. При хорошо развитом одном виде специального воображения другой вид может находиться практически в зачаточном состоянии.

Сравнение разных видов воображения и их структуры позволяет исследователям говорить, что при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту меняется логика воображения. Так, если в дошкольном возрасте можно выстроить такую логическую цепочку относительно компонентов воображения: предметная среда – прошлый опыт – надситуативная внутренняя позиция, то в младшем школьном возрасте: внеситуативная внутренняя позиция – прошлый опыт – предметная среда.

Итак, изучение развития воображения в дошкольном и младшем школьном возрасте позволило обнаружить, с одной стороны, качественные изменения в его структуре и характеристиках. С другой стороны, есть некоторые основания, свидетельствующие об определяющей роли воображения в психическом и личностном развитии детей. К примеру, в исследовании С.С. Петренко показано, что дети с разными особенностями развития воображения качественно отличаются друг от друга. Помимо этого целенаправленное развитие музыкального воображения в младшем школьном возрасте, проведенное ею, привело к изменениям в развитии психики и личности детей.

Мы начали изучение воображения в подростковом возрасте с исследования у детей особенностей развития разных видов воображения. Анализ полученных материалов позволяет выделить характеристики подросткового воображения. Во-первых, обнаружилось, что в воображении подростков можно увидеть и смысловое синкретическое воображение, свойственное дошкольникам, и предметные, «объективные» виды воображения, появляющиеся в младшем школьном периоде развития.

На основании развития у подростков разных видов воображения мы разделили детей на пять типов. *К первому типу* мы отнесли подростков с низким уровнем развития и смыслового (личностного), и «объективного» воображения. Как правило, эти ребята не проявляют творческой активности, чаще всего отказываются от выполнения заданий, связанных с воображением и воображаемой ситуацией.

Подростки с высоким уровнем смыслового (личностного) воображения и однородно низким уровнем «объективного» воображения были отнесены нами *ко второму типу*.

*Третий тип* составили подростки с высоким уровнем смыслового (личностного) воображения и неоднородным уровнем развития «объективного» воображения (какие-то виды «объективного» воображения развиты хорошо, какие-то плохо). При этом у них не наблюдается взаимодействия между личностным и «объективным» воображением.

Подростки с воображением *четвертого типа* имеют высокий уровень развития смыслового воображения и более однородный, нежели на предыдущем уровне, но невысокий уровень развития «объективного» воображения. При этом у подростков, отнесенных нами к этому типу, можно наблюдать некоторое взаимодействие между личностным и «объективным» воображением. Специальные виды воображения начинают осмысляться и задаваться личностными особенностями подростка, исходить из его внутренней позиции.

Наконец, *пятый тип* подростков отличается хорошо развитым и смысловым (личностным), и «объективным» воображением.

При этом необходимо отметить, что большинство подростков могут быть отнесены к первым трем выделенным нами типам. Подростков, отнесенных нами к пятому типу, удалось выявить всего несколько человек. Вполне возможно, что этот тип взаимодействия разных видов воображения более свойственен следующему за подростковым юношескому периоду развития.

Сопоставление успеваемости подростков разных типов и наблюдение за их деятельностью позволили нам сделать вывод, что структурные компоненты воображения в этом периоде развития тоже перестраиваются. В подростковом возрасте воображение может быть представлено следующей логикой: прошлый опыт – внеситуативная внутренняя позиция – предметная среда. Иными словами, в младшем подростковом возрасте продуктом воображения являются предметы и отношения между ними. Это может быть, в частности, подтверждено работами Ж. Пиаже, показавшего, что именно в подростковом возрасте у ребенка появляется понятийное мышление, когда подросток начинает оперировать отношениями между предметами, понимать логику построения понятий.

Помимо этого, такая логика развития воображения определяет практическую направленность подростков. Согласно данным литературы, это возраст изобретений, разного рода творческих начинаний, обязательного включения практических действий в процесс обучения.

Сравнение воображения подростков с воображением младших школьников показывает, что воображение подростка является более свободным. Оно не связано с определенной узкой предметной средой. В воображении подростка появляются межпредметные связи, которые раздвигают его пространство, меняют его характер. Это позволяет подростку переносить способы действия в одних предметных сферах на другие и делает его более компетентным.

Работа с подростками в специально организованной нами театральной студии свидетельствует, что по мере развития воображения в младшем подростковом возрасте меняется коллективный характер воображения. Во-первых, обычно уменьшается количество партнеров по совместному фантазированию. Так, если в начале подросткового периода компания, как правило, состоит из 8–10 человек, то к концу младшего подросткового возраста это уже 2–3 человека. Во-вторых, если вначале подросток хотел поучаствовать в нескольких компаниях, то к концу младшего подросткового периода можно наблюдать стабильные диады. В таких дружеских парах уже существует свой, порой никому не понятный контекст и, следовательно, свой общий продукт воображения.

Очень важной чертой изменяющегося в младшем подростковом возрасте воображения служит то, что воображение индивида по своей сути становится полисубъектным. Другими словами, ребенок в своем воображении получает возможность реализовать не одну, а несколько точек зрения. Это значит, что теперь подросток может воображать «на заказ». Отчасти именно эта особенность дает возможность подростку быть «разным» человеком в разных социальных ситуациях и при этом чувствовать себя вполне комфортно.

Полисубъектная позиция воображения подростков обеспечивается тем, что в их сознании сразу представлены и субъективное (личностное, или синкретическое), и «объективное» воображение. При этом последнее может быть представлено несколькими видами – математическим, вербальным, художественным и т. п.

Если, как было показано С.С. Петренко<sup>2</sup>, в младшем школьном возрасте «объективные» виды воображения в отличие от синкретического были детерминированы надситуативной внутренней позицией, то у подростков специальные виды воображения тоже начинают детерминироваться внеситуативной позицией субъекта. Таким образом, не предметная среда ведет за собой воображение, но сам подросток подстраивает предметную среду под свой замысел. Однако между субъективным и «объективным» воображением у подростков почти нет связи. Подросток в своей деятельности реализует или собственную смысловую позицию, или тот вид вооб-

ражения, который непосредственно связан с закономерностями определенной предметной среды.

В старшем подростковом возрасте воображение продолжает развиваться в логике младшего подросткового возраста и становится диалогичным. Это значит, что развившаяся к младшему подростковому возрасту полисубъектная позиция воображения в старшем подростковом возрасте перерастает в диалогическую. И если раньше подросток мог представить воображаемый образ с разных сторон в зависимости от своего партнера по воображению, то теперь он способен сам индивидуально менять, развивать, дополнять образ воображения. Причем он может это делать и в определенно заданных предметных условиях, и в коллективной деятельности, и просто сам с собой, экспериментируя со своим воображением и своим образом. Так, ища себя и свою нишу в обществе, подросток очень многое сначала моделирует во внутреннем воображаемом плане.

Надо сказать, что в старшем подростковом возрасте меняется и коллективный продукт воображения. Так, если в подростковом возрасте он был похож на мозаику, где плиточки были хорошо подогнаны друг к другу, но все же в каждом кусочке был виден один автор, то теперь продукт коллективного воображения больше будет напоминать полотно, в котором переплетены разные идеи. То есть мы можем говорить о некоторой целостности самого образа коллективного воображения. Это обеспечивается тем, что в старшем подростковом возрасте два вида воображения – смысловое (личностное) и «объективное» (специальное) начинают активно взаимодействовать друг с другом. Это приводит к тому, что личностное воображение приобретает целый ряд объективных характеристик и закономерностей, а специальные виды воображения окрашиваются личностными оттенками.

Полученные нами в исследовании результаты, с одной стороны, позволяют говорить о важной роли воображения в психическом и личностном развитии подростков. Так, к примеру, подростки с низким уровнем развития и смыслового, и «объективного» воображения, как правило, плохо учатся, имеют низкий уровень развития способностей и т. п. Однако, с другой стороны, вполне может оказаться, что низкий уровень обучаемости и плохие способности являются не следствием, а основой низкого уровня развития воображения.

Некоторые подсказки для решения этой дилеммы можно найти у Л.С. Выготского, подчеркивающего, что главным в подростковом периоде развития является проблема интересов.

Представляется, что есть некоторые основания связать проблему интересов с развитием воображения. Так, к примеру, как видно

из наших наблюдений и целенаправленной работы с подростками, многие дети с низким уровнем развития разных видов воображения, имеют компьютерную зависимость. При этом их не только не интересует ничто другое, но и сам компьютер они воспринимают однобоко, как правило, играя в одни и те же примитивные игры.

Есть целый ряд подростков, у которых имеются явные трудности в участии в творческих коллективных делах. К примеру, в специально организованной для подростков театральной студии были дети, стремившиеся участвовать в ней, но постоянно конфликтующие со сверстниками. На наш взгляд, это связано с тем, что даже в старшем подростковом возрасте некоторые ребята не способны ни вообразить вместе, ни участвовать своим воображением в коллективной деятельности. Причина этого, по нашему мнению, в том, что надо пройти все предшествующие этапы развития воображения, чтобы быть субъектом коллективного воображения. Иными словами, субъект коллективного воображения формируется в играх в большой компании детей, где каждый не только подчиняется замыслу других, но и вносит свой вклад в придумывание и реализацию игровой деятельности. Затем должны быть условия, когда воображение будет реализоваться в диалоге, где каждый участник сможет и реализовать собственную позицию (воображение), и научиться вставать на позицию собеседника, чтобы вообразить вместе. При этом такие подростки, с одной стороны, нередко реализуют агрессивное поведение, а с другой стороны, мало чем интересуются. Например, такие дети в театральной студии в реальности театром и постановкой спектакля не очень интересуются. Значительная часть такого типа подростков вообще не ходят ни в какие студии, не читают книг и т. п.

Роль воображения в психическом и личностном развитии подростков хорошо прослеживается при анализе так называемых инфантильных подростков. Под словом «инфантильный», как правило, понимается человек, личностно незрелый. Нередко для объяснения содержания этого понятия используются термины «мечтатель», «фантазер» и т. п. Этим подчеркивается, что такой подросток в большей степени живет в воображаемом мире. Исследование инфантильных подростков показало, что их воображение находится на более низкой ступени развития, чем у их сверстников, которые по сравнению с ними выглядят взрослыми. Обнаружилось, что инфантильный подросток не обладает полисубъектным воображением и вследствие этого не может встать на позицию другого и действовать не только в своей логике, но и в логике социальной ситуации или предметной среды.

Наблюдения за подростками с разными особенностями воображения, а также целенаправленная работа с ними в театральной студии показали, что они качественно по-разному играют.

Так, если придерживаться мнения Л.С. Выготского о том, что «в игре ребенок плачет, как пациент, и одновременно радуется, как играющий», то игра всегда двусубъектна. Однако эта двусубъектность проявляется в разных психологических возрастах по-разному. Как подчеркивают Е.Е. Кравцова и Н.В. Разина, в дошкольном возрасте ребенок умеет удерживать эти позиции одновременно, однако в полном объеме эта способность появляется у него к концу этого этапа развития<sup>3</sup>. При этом дошкольники и в начале, и в конце дошкольного периода довольно четко отделяют игру от неигры.

Эта же тенденция сохраняется и в младшем школьном возрасте. К примеру, когда мама попыталась с помощью фасоли объяснить своему сыну – ученику первого класса заданную ему задачу, он прервал ее, сказав: «Что ты мама, это же задача, а это жизнь».

Такое же деление можно увидеть и тогда, когда взрослые или более старшие сверстники пытаются использовать игру в других видах деятельности, например в обучении. Младший школьник, почти так же как и дошкольник, или играет, или реализует другой вид деятельности.

Такие особенности игры дошкольников и младших школьников позволяют сделать несколько выводов. Во-первых, синкретическое воображение дошкольников по своей направленности противоположно его восприятию. Это находит подтверждение в работах Н.В. Разиной<sup>4</sup> и других авторов, показавших, что содержание игры и роли, которые берут на себя дети, противоположны реальной действительности.

Другой вывод касается того, что в младшем школьном возрасте синкретическое и предметное воображение не связаны друг с другом. Именно поэтому младший школьник, у которого уже нет такого противопоставления смыслового воображения и действительности (пример Л.С. Выготского, когда два брата играют в двух братьев), тем не менее или играет, реализуя смысловое воображение, – или, к примеру, конструирует.

Характер двух видов воображения – смыслового и «объективного», связанный с тем, что и то и другое управляется внеситуативной позицией, по нашим наблюдениям и экспериментальным данным, позволяет снять «отчужденность» этих двух видов воображения. Подростки с нормально развитым воображением легко конструируют деятельность, в которой эти два вида воображения сосуществуют вместе.



Иными словами, если в младшем школьном возрасте для того, чтобы в деятельности были и синкретическое, и предметное, «объективное», воображение, нужен взрослый, который их совмещает, то подростки в силу закономерностей развития их воображения способны самостоятельно строить деятельность, где присутствуют эти два разных вида воображения.

Одновременное удерживание двух видов воображения позволяет:

- строить осмысленную деятельность (смысл – смысловое воображение);
- находить общее в разных ситуациях, задачах, науках, что является основой становления понятий и понятийного мышления;
- взаимодействовать с разными (предметными) видами воображения;
- строить межпредметные связи.

Мы полагаем, что эти особенности воображения подростков имеют непосредственное отношение к их интересам. Изучение особенностей подростков с точки зрения специфики развития их интересов позволило выделить четыре группы.

Подростки, которых мы отнесли к *первой группе*, преимущественно «живут» памятью, то есть предпочитают или умеют пользоваться лишь известным, не создавая и не придумывая нового. Это явно не творческие, очень репродуктивные люди. Они умеют действовать по образцу, но в очень похожих заданиях. У них нередко возникают проблемы с переносом способов решения или действия в другую сферу. Иными словами, такой подросток плохо обобщает и систематизирует. Ребенок, находящийся на данном уровне развития воображения, как правило, плохо учится или учится с большими проблемами. Как говорится, «попой берет», то есть его учеба опирается на зазубривание. У такого подростка практически нет стойких интересов, связанных с какой-либо деятельностью или сферой искусства.

При проведении психологических методик, направленных на исследование воображения, подростки, относящиеся к данному типу, часто отказывались от работы, объясняя это тем, что не понимают условия задания или не понимают, зачем должны что-то делать. Однако если они все же выполняли задание, в их работах не было оригинальных идей, развернутых рассуждений, осмысленной позиции. При исследовании личностных особенностей этих ребят мы почти всегда видим психологическую незрелость, несоответствие паспортному возрасту.

Подростки, принадлежащие ко *второму типу*, в отличие от предыдущего типа имеют интересы и увлечения в какой-то смысло-

вой сфере. Это своего рода фантазеры – креативы. Однако в повседневных ситуациях, где требуется повторение, где нет специальных условий для проявления своей оригинальности, они или отказываются выполнять деятельность, или выполняют ее из рук вон плохо. Например, они могут написать интересное сочинение или даже сочинить спектакль, басню и т. п., но как только надо выучить правило или сделать обычное домашнее задание, у таких подростков начинается «болеть голова», и они стараются любыми способами от этого уйти. Про таких детей учителя часто говорят: «Он мог бы, если бы не его лень». Но, скорее всего, дело не в лени, а в несформированности «объективного» воображения. Интересы такого подростка находятся в себе, в своей смысловой сфере, а не в обыденной жизни. Они часто производят впечатление аутичных и даже «ненормальных», так как говорят сами с собой, нацелены на свой внутренний мир и т. п. Подростки, отнесенные нами к этому типу, не способны переносить свое смысловое воображение на объективную действительность. Нередко таких подростков называют инфантильными.

В наших исследованиях мы заметили, что ребята, относящиеся ко второму уровню (типу) развития воображения, хорошо умеют играть, воображать от лица какого-то героя, но имеют трудности и проблемы в воображении от собственного лица. Вероятно, эти ребята имеют некоторые трудности с планированием, не с логикой, а с представлением будущего.

При проведении исследований эти ребята показывают нестабильные результаты. Так, в заданиях, которые коснулись их интересов в какой-то смысловой сфере, они могут показать очень оригинальные идеи, развернутые сюжеты. Однако когда их просят вообразить в какой-то конкретной предметной сфере, то тут мы встречаем отказ или примитивное выполнение задания.

Подростки, относящиеся к *третьему типу*, с одной стороны, похожи на ребят из предыдущего типа, с другой стороны, у них есть какой-то стойкий интерес в предметной сфере – литература, история и т. п. Здесь их «объективное» воображение не уступает смысловому. Интересы таких подростков можно назвать двусторонними. С одной стороны, подростки этого типа могут быть увлечены игрой, с другой стороны, литературой или историей. Однако по этим предметам, как правило, они учатся не очень хорошо, потому что их смысловое воображение не взаимодействует с «объективным». Исключением может быть случай, когда учитель умеет увлечь ребят и переходить на личностный уровень при преподавании материала. В другом случае, хотя знания подростков порой оказываются много больше учительских, такие подростки получают пло-

хие отметки, так как прочитать учебник они считают ниже своего достоинства. Очень в редких случаях оба эти интереса у таких подростков совпадают. Такое совпадение часто можно встретить в ролевых играх, когда это и игра, и некоторая реальность одновременно. И тогда содержание реальности поддается осмыслению и пропускается подростками через себя.

В исследованиях такие подростки показывают хороший результат в какой-то предметной сфере, в то же время в остальных могут не предлагать оригинальных идей и действовать стереотипно.

Подростки, относящиеся к *четвертому типу*, похожи на предыдущих, но у них не один предметный интерес, а несколько. Они отличаются тем, что, во-первых, часть содержания из предметной сферы не поддается их осмыслению. Иными словами, некоторая часть действительности, как правило, не являющаяся предметом их интересов, оказывается свободной от личностного воображения. Во-вторых, смысловое и «объективное» воображение, хотя и действуют друг на друга, но реализуются в разных ситуациях. Например, если подросток **играет** (в историческую игру), то ради игры может пожертвовать каким-нибудь историческим фактом; если же он играет в **историческую** игру, то может часами обсуждать, что сказал Наполеон или какого типа у него был насморк, на время забыв про сюжет и фабулу.

Итак, в зависимости от особенностей развития воображения подростки, с одной стороны, могут вообще не иметь интересов, а с другой стороны, иметь разнообразные интересы. При этом они отличаются и по своим «учебным» способностям, и по своей способности к общению и взаимодействию, и по уровню развития творческих способностей.

Полученные в исследовании результаты позволяют сделать важные выводы. Так, во-первых, оказалось, что интересы подростков непосредственно связаны с особенностями развития воображения. При этом развитое синкретическое воображение позволяет реализовать игру и проявляющиеся в ней творческие виды деятельности (сочинительство, изобретательство и т. п.). Развитые виды предметного воображения формируют интересы в той или иной области.

Во-вторых, появление интересов в той или иной области зависит от организации деятельности подростков, реализация которой непосредственно связана с воображением.

Наконец, в-третьих, магистральная линия развития воображения в подростковом возрасте связана со способностью сосуществования, тесного влияния разных видов воображения.

Условия организации такой деятельности являются предметом наших будущих исследований.

Е.А. Казак

Примечания

---

- <sup>1</sup> *Кравцов Г.Г.* Воображение и воля // Школа Выготского сегодня / Отв. ред. В.Т. Кудрявцев. М., 2005.
- <sup>2</sup> Там же.
- <sup>3</sup> *Кравцова Е.Е.* Генезис воображения в детском возрасте // Журн. фонда Л.С. Выготского. 2001. № 1; *Разина Н.В.* Истоки развития творчества // Материалы Четвертых чтений памяти Л.С. Выготского «Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности». М., 2004.
- <sup>4</sup> *Разина Н.В.* Указ. соч.



О.Г. Кравцов

## РОЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Анализ особенностей психического и личностного развития в онтогенезе с точки зрения толерантности позволяет выделить определенные периоды становления толерантности/интолерантности. Развитие толерантности идет от отсутствия разделения окружающего мира на «своих» и «чужих», от острого противопоставления «чужих» к терпимому, конструктивному отношению как к «своим», так и к «чужим». Толерантность можно рассматривать как личностную характеристику, которая тесно связана с кризисами развития личности и находит свое выражение в смене типа отношений человека с окружающей действительностью. Рассмотрение личностного развития в детском онтогенезе сквозь призму толерантности обнаруживает триаду: надтолерантность–интолерантность–толерантность. Как показало исследование, наличие самой по себе «концепции врага» у подростков является скорее особенностью социализации этого возрастного периода, а не патологией развития. Вместе с тем отсутствие такой концепции, напротив, может означать сложности с социализацией. Толерантность как личностная характеристика является ключом к пониманию ряда особенностей подростковой социализации.

*Ключевые слова:* толерантность, интолерантность, «образ врага», подростки-девианты, подростки-делинквенты, психологический кризис, подростковый возраст.

Проблемы толерантности в последнее время привлекают к себе внимания ученых и практиков. В то же время толерантность в большинстве случаев рассматривается как некоторая личностная характеристика, с помощью которой определяются особенности отношения человека к окружающему миру. При этом, как правило, проблемы развития личности и личностной зрелости остаются вне поля внимания исследователей.

Само понятие толерантности во многом является междисциплинарным. Изначально пришедшее из биологии, в настоящее время оно разрабатывается психологами, культурологами, политологами, социологами и т. п. Несмотря на разнодисциплинарный характер исследований толерантности, в них так или иначе присутствует психологический аспект. Для исследования собственно психологического аспекта толерантности необходимо рассмотреть ее в контексте особенностей развития личности.

Толерантность определяют как «...уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений... Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. ...Толерантность – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства»<sup>1</sup>.

Данные определения описывают суть толерантности и ее проявления у человека. Вместе с тем такой подход к проблемам толерантности имеет целый ряд серьезных ограничений. Во-первых, толерантность в этом случае выступает суммой внешних проявлений человека и не отражает особенности его психической жизни и специфику личностного развития. Во-вторых, толерантность здесь выступает как положительная характеристика личности, хотя есть довольно весомые основания для того, чтобы предположить, что излишняя толерантность может не только не привести к эффективному решению проблемы, но, наоборот, стать основой серьезного конфликта. Есть, к примеру, довольно много сведений, в том числе и результатов экспериментальных исследований, свидетельствующих о том, что комфортность в некоторых случаях является отрицательной характеристикой человека и может привести к серьезным проблемам в его отношениях с другими людьми.

Наконец, в-третьих, такой подход к толерантности делает эту характеристику личности человека статичной. Это в корне противоречит и мнению значительного количества ученых, считающих, что толерантность можно сформировать, и общей логике психического и личностного развития в онтогенезе.

Если рассмотреть особенности психического и личностного развития в онтогенезе с точки зрения толерантности, то можно от-

четливо выделить определенные периоды становления толерантности/интолерантности.

Первый период жизни ребенка – младенчество – можно назвать в контексте исследуемой нами проблемы надтолерантным. В этом возрасте малыш еще не оперирует концепциями «свои» и «чужие». для него все окружающие люди – или «свои», или «чужие». Поэтому он никак специфически на них не реагирует.

Некоторым доказательством такой характеристики младенчества, его первой половины, будет то, что если ребенок по каким-либо причинам не имел полноценного развития в этом возрасте, он и в более старших возрастах не будет отличать «своих» от «чужих» и специфически на них реагировать. Похожий симптом описан у американцев по отношению к детям из детских домов, усыновленных и удочеренных в России. Эти дети, вроде бы хорошо знакомые со своими приемными родителями, могут, например, в самолете, на котором они перелетают в Америку, подойти к стюардессе и попросить, чтобы она была их мамой.

Вторая половина младенчества и ранний возраст, можно сказать, отличаются яркой интолерантностью. Любой «чужой», оказавшийся достаточно близко к ребенку, вызывает у него смущение, страх, иногда ревность. Более того, одни и те же действия, игры, предметы в руках у знакомого человека являются привлекательными для ребенка и способствуют его отношениям с ним. Когда же эти действия, предметы, игры ребенок видит у человека, которого он считает чужим, они становятся предметом страхов и даже агрессии.

Интолерантное отношение ребенка этого возраста можно наблюдать не только по отношению к другим людям, но и в незнакомой обстановке, ситуации. При этом малыш всячески старается выйти из этой ситуации, например просится из гостей домой.

В некоторых случаях слишком яркая и красивая игрушка может испугать ребенка, и ему понадобится некоторое время, чтобы вообще взять ее в руки. Нередко можно наблюдать, как даже мысль о столкновении с неизведанным, например поход в театр, может значительно напугать ребенка и вызвать у него отрицательную бурную эмоциональную реакцию.

Любопытно, что данная особенность малышей – интолерантность по отношению к новому и незнакомому – почти не распространяется на сверстников. Дети этого возраста, с одной стороны, мало интересуются сверстниками. Однако, с другой стороны, при возникновении потенциального конфликта со сверстником из-за игрушек, или раздела территории, или внимания взрослого малышки могут проявлять совсем не детскую агрессию.

В следующих раннем и дошкольном периодах развития дети преимущественно толерантны. Это период, когда дети начинают проявлять любопытство. Они лезут, куда только достают их руки. В этом возрасте ставятся многочисленные эксперименты с окружающей действительностью. Н.Н. Поддьяков называет такой вид деятельности экспериментированием и считает, что в дошкольном периоде развития он является чуть ли не преобладающим у детей<sup>2</sup>.

Дошкольников не смущает отсутствие близкого знакомства со взрослым. Они готовы идти даже с незнакомым взрослым туда, куда он позовет. Не зря в этом возрасте велик риск кражи детей, так как, несмотря на искренние обещания маме никуда не ходить с незнакомым дядей, как только возникает соответствующая ситуация, в конце которой маячит или простая конфетка, или что-то интересное, ребенок не задумываясь садится в чужую машину, идет в незнакомый дом и т. п.

Удивительным образом складывается у дошкольника отношения со сверстниками. Дети легко собираются в компании. В этом периоде свое место в компании находят и стеснительные дети, и ребята с различными дефектами и особенностями развития. В таких компаниях к недостаткам и ярким отличиям других относятся так же просто, как и к своим собственным. А спекуляций на тему «я с тобой не дружу» хватает чаще всего на несколько часов.

Младший школьный возраст довольно трудно охарактеризовать с точки зрения толерантности/интолерантности. В этом периоде развития сохраняется тенденция, возникшая в дошкольном возрасте. Многочисленные исследования, особенно проводившиеся В.В. Давыдовым и его сотрудниками, свидетельствуют о присущей этим детям толерантности<sup>3</sup>. Вместе с тем есть много данных о проявлениях детьми этого возраста интолерантности: первые прозвища и дразнилки, нежелание не только дружить, но даже и работать в одной команде с некоторыми детьми и т. п. – вот далеко не полный перечень интолерантных проявлений у младших школьников.

Однако эти в чем-то противоположные проявления у младших школьников, можно сказать, являются не их реальным отношением к окружающим, а скорее отношением взрослых – тех, с кем они себя отождествляют. Если, например, в классе культивируется содержательные коллективные отношения, то дети толерантны. Если же учительница постоянно жалуется на то, что тот или иной ученик «издевается» над ней и т. п., то младшие школьники будут реализовывать интолерантные отношения.

В этом возрасте проблема толерантности как бы уходит на второй план. При общем положительном отношении к окружающим ребенок начинает быть более избирательным в общении. Эта осо-



бенность младших школьников позволяет охарактеризовать данный период развития как надтолерантный, так как по своему самосознанию дети этого возраста не придерживаются разделения окружающих на своих/чужих.

Самый яркий всплеск интолерантности можно наблюдать в подростковом периоде развития. Именно тогда интолерантное отношение начинает приобретать социально значимую окраску. Интолерантность реализуется в самых разных формах поведения. В определенном смысле проблема толерантности выходит на первый план именно в этом возрасте. Самые негативные формы проявления интолерантности подростков могут выливаться в антиобщественное, противоправное и откровенно деструктивное поведение.

Оканчивающий детский онтогенез юношеский возраст, конечно, при нормальном развитии ребенка является по своему характеру вполне толерантным. Конечно, и в этом периоде развития есть подразделение на «своих» и «чужих», есть избирательность и восприятия, и взаимодействия с разными людьми. Однако толерантный характер этого возраста позволяет, с одной стороны, избежать ярких конфликтов, а с другой стороны, дает возможность конструктивного взаимодействия даже с теми и в тех обстоятельствах, которые являются для юноши или девушки «чужими».

Таким образом, развитие толерантности идет (1) от отсутствия разделения окружающего мира на своих и чужих, (2) через острое противопоставление чужих, (3) к терпимому, конструктивному отношению как к своим, так и к чужим.

С одной стороны, рассмотрение периодов развития с точки зрения толерантности было осуществлено на основании наблюдений и данных психологической литературы. Вместе с тем, с другой стороны, изменение характеристик толерантности совпадает с выделенными Л.С. Выготским кризисами развития.

Психологическое значение кризиса, согласно Л.С. Выготскому, связано со сменой типа отношений с окружающей действительностью. Однако толерантность также отражает особенности взаимодействия субъекта с окружающей действительностью<sup>4</sup>. Конечно, толерантность не охватывает всех аспектов отношений субъекта с действительностью. Однако закономерности ее развития позволяют, с одной стороны, определить ее роль в личностном развитии ребенка, а с другой стороны, подойти к периодизации личностного развития.

Выделенные Л.С. Выготским кризисы развития признаются практически всеми исследователями детского возраста. Однако до сих пор не определено, какой тип развития они характеризуют. С одной стороны, как показано в разных исследованиях, новообра-

зование кризиса связано с изменением самосознания субъекта. Это позволяет говорить о том, что кризисы представляют собой переход от одного периода личностного развития к другому. С этих позиций получается, что нет никакой специфики и разницы между психическим и личностным развитием ребенка.

В своей периодизации Д.Б. Эльконин приходит к выводу о том, что есть собственно кризисы, а есть переходные периоды<sup>5</sup>. Если первые знаменуют переход от одной эпохи детства к другой, то вторые являются переходами от одного периода развития к другому. Хотя Д.Б. Эльконин и не выделяет специально психическое и личностное развитие, тем не менее кризисы в его периодизации выступают кризисами личностного развития, тогда как переходные периоды непосредственно связаны с психическим развитием.

Основываясь на том, что, как указывают разные исследователи, толерантность является личностной характеристикой человека, возможно рассмотреть особенности личностного развития в контексте становления толерантности.

Итак, рассмотрев личностное развитие в детском онтогенезе сквозь призму толерантности, мы получили триаду, которые в контексте интересующей нас проблемы могут быть представлены следующим образом: надтолерантность–интолерантность–толерантность.

Это позволяет сделать важное заключение о том, что интолерантность является необходимым условием, этапом в развитии толерантности. Таким образом, оказывается, что нельзя психологически сформировать у человека толерантное отношение без того, чтобы он не реализовал интолерантное. В противном случае он или будет «излишне» толерантен, или просто будет реализовывать соответствующие отношения, которые никак не будут являться его личностной характеристикой.

Экспериментальное исследование девиантных подростков показало, что их особенности связаны не столько с интолерантным отношением, сколько с наличием «образа врага».

Рассмотрение этапов становления толерантности в общей логике психического развития в детском онтогенезе позволяет выделить две точки, имеющие непреходящее значение в личностном развитии ребенка. Первая точка связана с кризисом семи лет, основными новообразованиями которого являются «обобщение переживания» и «интеллектуализация аффекта». Вторая точка связана с кризисом, оканчивающим детский онтогенез и начинающим взрослую жизнь человека. В последние годы появились некоторые экспериментальные данные о том, что центральной психической функцией этого периода развития, непосредственно связан-

ной, по мнению Л.С. Выготского, с новообразованием этого кризиса, являются чувства (Г.Г. Кравцов, И.В. Сысоева и др.). По аналогии с выделенным Л.С. Выготским новообразованием кризиса семи лет, а также новообразованием кризиса трех лет, выявленным Н.В. Разиной, можно предположить, что новообразование последнего детского кризиса может быть названо обобщением чувств и/или интеллектуализацией чувств<sup>6</sup>.

Таким образом, оказывается, что цикл становления толерантности, связанный с развитием личности, касается качественных изменений в эмоциональной сфере человека. На примере работ Е.Е. Кравцовой, Е.Л. Горловой, А.Р. Усипбаевой и других ученых, исследовавших кризис семи лет и его последствия в следующем за дошкольным периоде развития, можно сказать, что ребенок начинает рефлексировать свою эмоциональную сферу, управлять ею и сознательно строить свои отношения с окружающим миром.

Можно предположить, что точно такие же изменения происходят с человеком при переходе его к взрослости. Правда, это теперь касается не эмоций, являющихся, по мнению А.Н. Леонтьева, более низким уровнем развития эмоциональной сферы, а чувств<sup>7</sup>.

Проведенный нами анализ позволяет говорить, что после кризиса семи лет и юношеского кризиса человек приобретает способность сознательно проявлять/не проявлять толерантность/интолерантность. При этом изначально человек не выделяет «своих» и «чужих». Все окружающие его люди, предметы, ситуации и т. п. воспринимаются и осознаются им целостно. Затем постепенно, как важнейший продукт общения и взаимодействия ребенка с окружающими людьми и прежде всего с близкими взрослыми, у него появляется первый образ себя, который становится точкой отсчета по выделению своих и несвоих взрослых. Своими взрослыми становятся в первую очередь те, у кого с ребенком большой опыт общения. Будучи абсолютно уверенным в том, что тот или иной взрослый ничего плохого ему не сделает, малыш довольно спокойно переносит даже ситуации, когда взрослый сердится на него или предлагает «страшную» игру. Как только такую же игру предложит другой взрослый, у которого нет или мало опыта общения с малышом, ребенок откажется идти к нему на руки, постарается избежать взаимодействия, может даже заплакать.

Аналогичным образом оцениваются ребенком на этом этапе и предметы, и ситуации. Если они в руках своего взрослого, то ими можно поиграть, если их берет малознакомый взрослый, то малыш, может, и не испугается, но не будет проявлять активность в действии с этим предметом.

Что дает интолерантность, сменившая надтолерантность? Во-первых, выделение себя из окружающего мира. Во-вторых, некоторое основание для классификации (упорядочивания) окружающего мира. Наконец, в-третьих, основы личного самосознания.

Все выделенные характеристики малыша чрезвычайно важны для его личного развития. Однако в зависимости от среды один ребенок научается, с одной стороны, расширять круг «своих», а с другой стороны, реагировать на «чужих» не отказом от общения, а избирательностью взаимодействия с ними. В то же время другой ребенок тоже перестанет избегать общения с «чужими» для него людьми, но начнет активно с ними бороться.

Исследования личностных особенностей девиантных подростков позволило нам убедиться, что они, в отличие от своих законопослушных, социальных сверстников, делят мир не на своих и чужих, а на своих и врагов. При этом «образ врага», являющийся, по нашим данным, основой девиантного и делинквентного поведения, отличается от «образа чужого» прежде всего своим активным агрессивным отношением.

Основываясь на этом, можно сказать, что окружающая ребенка среда уже в раннем возрасте определяет истоки девиантного и делинквентного поведения. Подтверждающие эту идею данные были получены Н.А. Кругловой, показавшей, что у дошкольников с девиантным поведением качественно иной «образ семьи»<sup>8</sup>.

Расширяя круг «своих» и обучаясь избирательно (по-другому, нежели со своими) общаться с ними, ребенок становится подлинно толерантным. Он терпимо относится к разным особенностям и недостаткам тех, с кем общается, действует, играет. Помимо этого у него появляется «доверие к взрослому» (Е.О. Смирнова). Он не только перестает бояться малознакомых взрослых, но в некоторых случаях, например зная, что новый взрослый – это учительница, всячески старается с ним познакомиться. При этом важно подчеркнуть, что его толерантность охватывает не только и не столько внешнее поведение и поступки, сколько его личностную установку.

Таким образом, толерантность, с одной стороны, возникает на основе интолерантности, а с другой стороны, снимает, преодолевает все ограничения интолерантной позиции.

Представляется, что аналогичным образом происходит развитие толерантности во второй части детского онтогенеза. Мы уже указывали, что в одних случаях младший школьник, вырастая, превращаясь в подростка, делит мир на «своих» и «чужих». Правда, в отличие от ребенка раннего возраста эти свойства окружающих людей касаются уже не опыта ребенка, а, как принято говорить в социальной психологии, мира его ценностей. В других же слу-

чаях окружающий мир предстает для подростка как борьба «своих» и «врагов». Это, по нашим данным, и есть основа девиантного и делинквентного поведения подростков.

Рассмотрение становления толерантности в контексте личностного развития позволяет найти решение еще одной важной проблемы. Так, согласно данным психологической, педагогической и юридической литературы, девиантное поведение, с одной стороны, становится все моложе, а с другой стороны, все большее количество несовершеннолетних оказываются на скамье подсудимых. Предлагаемый нами подход позволяет выявить две психологические причины, которые способствуют выделенным обстоятельствам.

Так, если рассматривать младший школьный возраст по аналогии с младенчеством, то важнейшим его результатом должен стать новый уровень личностного самосознания. В современных же условиях многие младшие школьники «застревают» на социально-ролевой позиции, которая не помогает, а в некоторых случаях даже мешает ребенку осознать себя и свои личностные проявления. Не зря высказываются мнения о том, что учащиеся 5–6 классов являются представителями второй половины младшего школьного периода развития<sup>9</sup>.

В то же время многие взрослые, и прежде всего учителя, всячески стараются классифицировать детей – этот хороший, а этот плохой, этот старается, а этот не старается и т. п. Таким образом они кардинально меняют не только характер младшего школьного периода развития, но и всю логику становления толерантности. Помимо этого значительная часть таких взрослых, не замечая и не понимая того, что они делают, формирует у будущих подростков не «образ чужих», а «образ врагов». Манипулируя сознанием младших школьников, взрослые, сами того не осознавая, формируют будущих правонарушителей. Этому в немалой степени способствует отсутствие или низкий уровень рефлексии младших школьников.

В проведенном нами исследовании толерантности подростков мы просили участников вспомнить человека, которого они могли бы назвать своим врагом, и описать его. Для большинства подростков это задание не составило сложности. Некоторые ребята охотно выражали свое отношение к такому человеку. Однако в процессе исследования выделилась не очень многочисленная группа подростков, которые наотрез отказывались говорить о своем «враге». При этом не помогали все смягчающие инструкции (например, «вспомни человека, из всех кого ты знал, с которым у тебя были бы самые сложные отношения»).

Дальнейшее исследование выявило, что именно у этих подростков самый низкий показатель по социальной компетентности.

У таких подростков не только не было врагов, у них не было толком и друзей. Слабые социальные отношения этих ребят, выявленные с помощью методики Л. Сонди, имеют четкую связь со значительными скрытыми аффективными проблемами или высокой степенью инфантильности.

Таким образом, наличие самой по себе «концепции врага» у подростков является скорее особенностью социализации этого возрастного периода, а не патологией развития. Вместе с тем отсутствие такой концепции может, напротив, означать сложности с социализацией.

Наряду с этими данными нам удалось выявить, что «образ врага» несовершеннолетних правонарушителей имеет ряд особенностей, по сравнению с «образом врага» законопослушных подростков. Выявленные личностные особенности значительно отличают характер «образа врага» подростков с девиантным поведением. Из этих личностных особенностей, на наш взгляд, и складывается характер толерантности личности в этом возрастном периоде.

Конечно, эти эмпирические данные еще нуждаются в более глубоком изучении и теоретическом осмыслении. Однако такой взгляд на проблему подросткового возраста может быть очень продуктивным. Толерантность как личностная характеристика является ключом к пониманию ряда особенностей подростковой социализации. Результаты же такого подхода можно будет использовать не только в работе с девиантными подростками, но и с их законопослушными сверстниками.

#### Примечания

- 1 *Асмолов А.Г.* Толерантность и социальная стратегия борьбы с терроризмом [Электронный ресурс] // Толерантность (Tolerance.ru). [2001–2005]. URL: <http://www.tolerance.ru/p-review-dict.shtml> (дата обращения: 17.01.09); Warm, Responsive Caregiving Benefits Children in Russian Orphanages. News report from the website of the Society for Research on Child Development (SRCD) [Электронный ресурс] // Society for Research in Child Development. [2008]. URL: [www.srcd.org](http://www.srcd.org) (дата обращения: 17.01.09).
- 2 *Поддьяков Н.Н.* Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.
- 3 См.: *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- 4 *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
- 5 *Эльконин Д.Б.* Избр. психол. произв. М., 1989.
- 6 *Разина Н.В.* Экспериментальное исследование психологического содержания кризиса трех лет // Вестн. РГГУ. 2006. № 1. Сер. «Психология».
- 7 *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.

Роль толетарности в личностном развитии ребенка

- 8 *Круглова Н.А.* Трансляция образа идеальной семьи от матери к ребенку как условие развития просоциального поведения // Материалы всерос. науч. конф. «Психологические проблемы современной российской семьи»: В 2 ч. / Под общ. ред. д-ра психол. наук В.К. Шабельникова, канд. психол. наук А.Г. Лидерса. М., 2003. Ч. I.
- 9 *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.



З.В. Курошина

## ВЛИЯНИЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ НА СОЗНАНИЕ ПОДРОСТКОВ

Анализируется влияние заимствованных слов на формирование сознания подростков. Исследуются основные причины и результаты этого процесса.

*Ключевые слова:* заимствование, сознание, мышление, ментальность, подросток, национальный.

Язык современных подростков не всегда понятен взрослым: родителям, учителям, школьным психологам. Как следствие, обостряются их взаимоотношения в школе, дома, на улице. Зачастую утрачивается возможность установления полного контакта с детьми во время самого трудного этапа их взросления. Одна из причин этого явления кроется в чрезмерном и нередко неоправданном употреблении молодыми людьми заимствованных (как правило, из английского языка) слов. Почему же подростки отдают предпочтение иноязычной лексике? Почему это так тревожит взрослых? Эти вопросы должны вызывать особый интерес у педагогов, так как лексикон молодого человека напрямую влияет на его формирующееся сознание.

Значительное влияние на лексикон ребенка оказывают в первую очередь социально-культурные и социально-психологические факторы, которые соотносятся с процессами освоения им новых видов деятельности и культуры своего социума. Так, увлечение компьютером приводит к закреплению в детском лексиконе номинаций, связанных с компьютерной терминологией: *фейдер, флэш-ролик, десктоп, слайдер...*

Также лексикон подростка во многом определяют его коммуникативные потребности, которые, по данным психологических исследований, к 10–11 годам возрастают, а в более старшем возрасте

---

© Курошина З.В., 2009



превращаются в ведущую потребность. В процессе общения со своими сверстниками подросток «свободно проигрывает разные социальные роли и проходит своеобразный психологический тренинг своих коммуникативных навыков»<sup>1</sup>. В то же время он испытывает необходимую потребность в установлении контакта с родителями, учителями и другими взрослыми. Такие разные коммуникативные потребности «активируют работу механизма сознательного овладения разными языковыми кодами и оказывают влияние не только на лексикон, но и на языковую компетенцию подростка в целом»<sup>2</sup>. Так, в семье подросток осваивает разговорные и просторечные формы родного языка: *тетка, дядья, братан, батя, дрыхнуть, шарахнуть* и др. В среде сверстников ему необходимо знание жаргона (*фиговый, зашибись, обалдеть...*) и речевых стереотипов иностранного языка (*хай, хеллоу, гудбай, ноу, ес, вау...*)

Итак, социально обоснованное взаимопроникновение разных языковых кодов и подсистем родного языка создает современный подростковый «подязык», стремящийся обособиться, уничтожить существующие языковые нормы и выработать свои. Именно это обеспечивает подростку коммуникативный комфорт в кругу сверстников. Кроме того, своеобразная, свободная, эмоциональная лексика выступает еще и средством релаксации, так необходимой подростку.

Наблюдения показывают, что иностранными словами нередко злоупотребляют те, кто недостаточно хорошо знает родной язык. В сознании этих людей заимствованная лексика как бы компенсирует это незнание. Подростки почему-то уверены, что кажутся умнее, когда произносят слова, значений которых не понимают. У молодого человека создается подобие культуры, которая на самом деле даже ниже той, какая у него есть.

Однако главная цель употребления подростками иноязычных слов – желание самовыразиться, самоутвердиться в коллективе. В историческом развитии были переломные периоды, оптимально способствующие достижению этой цели.

Начало 1960-х годов – время «оттепели», повлекшее перемены в политической, социальной, культурной жизни народа, которые сразу же нашли отражение в языке и сознании всех людей, населяющих страну, а тем более молодежи. В моду вошло так называемое наивное западничество<sup>3</sup>, что, безусловно, способствовало стремлению подростков выделиться, обозначить себя посредством поголовного увлечения англо-американской поп-музыкой, экспериментов с внешностью, нелепого подражания хиппи и, главным образом, посредством языка. Открытие нового «сказочного» мира перевернуло сознание неискушенного подростка. Его речь запест-

рила иноязычными этикетными формулами: *чао, гудбай, бай, плиз, ариведерчи* и многочисленными корявыми англицизмами: *герла* (girl) – девушка, *пилл* (people) – народ, люди; *мэн* (man) – мужчина, *шуззы* (shoes) – обувь, *батл* (bottle) – бутылка, *хаер* (hair) – волосы и т. д.

Несмотря на то что на смену кратковременной «оттепели» пришло время долгого «застоя», «наивное западничество» сохранилось в 1970-е годы и нашло свое продолжение в 1980-х, хотя использование молодыми людьми заимствованных слов стало объясняться в большей степени фактором «престижности иноязычного слова»<sup>4</sup>.

Рубеж 1980 – 1990-х годов ознаменовался коренным изменением политической и экономической ситуации в нашей стране, что неизбежно нашло отражение в жизни всех слоев общества, в том числе и в социуме учащихся-подростков. Особенно активно в это время заимствовались слова из «американского английского» языка. Это было вызвано не только развитием в США всевозможных новейших технологий, но и тем, что для многих, особенно для молодежи, эта страна стала культовой, неким образцом благополучия, поэтому именно молодые люди употребляли английские словечки, считая, что это современно, престижно, что таким образом они общаются к американской культуре, стилю жизни и что это, в конце концов, подчеркивает уровень их информированности, превосходство над остальными. Причем использование заимствований в эти годы объясняется не только фактором престижности иноязычного слова, но и фактором их «коммуникативной актуальности» в подростковом социуме<sup>5</sup>.

Именно второй фактор становится определяющим при активном использовании заимствованной лексики в XXI в. Открытость общества наших дней способствует улучшению знания подростками иностранных языков, прежде всего английского, и «усилению интернационализации словарного фонда русского языка»<sup>6</sup>. Бесспорно, само по себе заимствование как неизбежный и естественный процесс перехода слов одного языка в другой способствует обогащению нашей речи. Тем не менее многие отечественные ученые-лингвисты бьют тревогу в связи со становящейся все более актуальной проблемой чистоты русского языка, а стало быть, и сознания. Явление заимствования представляется им небезопасным, особенно в молодежной среде. Все мы свидетели того, как портится и засоряется русский язык, как искажаются устоявшиеся, укоренившиеся веками значения известных слов, как происходит внедрение в сознание нашего народа чужих ценностей, а также несвойственного ему миропонимания.

«Вместе с проникновением англицизмов и американизмов на национальную языковую почву падают зерна чужой культуры», которые могут «заглушить ростки национального языка», а это может привести к «лингвистической асимметрии и нарушить культурно-языковую преемственность в развитии ... общества»<sup>7</sup>, – убеждает нас А.В. Зеленин. С ним соглашается М. Кронгауз: «Мы сейчас не создаем общественные, профессиональные и культурные отношения, а, скорее, заимствуем их вместе с соответствующими словами, то есть живем в условиях трансляции чужой культуры»<sup>8</sup>.

Следовательно, слово не просто называет предмет – оно как бы встраивает его в определенную, веками складывавшуюся картину мира. Показателен в этом смысле расхожий пример, связанный со словом «киллер», которое весьма смягчило поистине дикое, дьявольское для русского сознания понятие «наемный убийца». С точки зрения христианина, это самый жестокий убийца, выполняющий заказ за деньги; ничто не может хоть как-то оправдать его деяний: ни злоба, ни ревность, ни страсть... Он пребывает в здравом уме, он трезв, наконец. Хладнокровно и равнодушно исполняет он свои служебные обязанности, превратившись в тупой механизм.

То же происходит со словами «любовь» и «секс». В исконно русском сознании слово «любовь» наполнено исключительно духовным содержанием – это высокое чувство самоотверженной, сердечной привязанности... В распространенной же ныне фразе «заниматься любовью» это понятие низведено до обозначения половых отношений, то есть выступает синонимом слова «секс».

К сожалению, в последнее время подобные подмены становятся нормой. «Окольное втаскивание»<sup>9</sup> в сознание молодых людей «нормальности» этих явлений современной жизни под прикрытием оценочно-нейтральных для русского уха слов по меньшей мере безнравственно. Это приводит к тому, что многие подростки, не вдаваясь в терминологические тонкости, всерьез мечтают стать киллерами и путанами.

И.А. Стернин так комментирует сложившуюся ситуацию: «Коллективистский менталитет русского человека начинает приобретать индивидуалистические черты под влиянием рыночной морали»<sup>10</sup>. А рыночная мораль, изначально не свойственная русскому человеку, как известно, предполагает озабоченность только личной прибылью, собственным благополучием, умение быть жестким и жестоким, рисковать, делать карьеру всеми доступными способами и средствами.

Русской ментальности свойственно переосмысливать чужие «концепты» по-своему. И получается, что *проблема* – это не вопрос,

требующий разрешения, а неразрешимый вопрос, что *комплимент* – это не любезный отзыв, а вранье, *катарсис* – кайф, а не нравственное очищение. Часто приходится наблюдать взаимозаменяемость и таких разных понятий, как *знание – компетентность, согласие – консенсус, образ – имидж* и др.

«Внедрение подобных слов, и особенно через экспрессивную речь молодежи, – отмечает В.В. Колесов, – приводит к вытеснению соответствующих им русских слов, а вместе с ними и к снятию важных национальных образов, традиционно присущих русской культуре и сохраняемых внутренней формой славянского слова»<sup>11</sup>. Теперь молодые люди не общаются друг с другом, а *чатуются* или *эсмэсятся*. «Добрыня Никитич – это былинный *супергерой*», – рассказывает учительница своим подопечным, а мама так оправдывает слабые способности сына-двоечника: «У него нет *приоритета* к химии». В сочинениях старшеклассников можно встретить такие высказывания: «Салтыков-Щедрин хлестко описывает *непрезентабельные* черты жителей города Глупова», «Петербург явился *цитаделью* серебряного века», «Андрей Болконский представляет собой *стандарт* русского дворянина».

«Усреднение ментальности до бэзик-рашин прямым образом связано с нарушением национальной формы сознания путем разрушения системы русских слов, – пишет В.В. Колесов. – Происходит искривление русского ментального пространства, инициированное непродуманным использованием иностранных слов в значении русских»<sup>12</sup>.

Когда «абсолютно чуждый русскому уху сленг, в котором русские корни отсутствуют напрочь, переходит в повседневную речь молодежи»<sup>13</sup>, огромное количество родных слов, выражающих мысль в традиционно яркой для нашего языка форме, вызывающих привычные ассоциации в нашем сознании, остается, к сожалению, невостребованным.

Таким образом, влияние заимствованных слов на сознание молодых людей неоспоримо. Именно они мгновенно реагируют на появление ярких, хотя и малопонятных словечек; не мудрствуя лукаво подростки включают их в свой речевой арсенал, приобретая, как им кажется, что-то новое и полезное, но теряют они гораздо более важное – свое лицо, родные корни, национальный дух.

#### Примечания

---

<sup>1</sup> Доценко Т.И. Активные процессы в лексиконе подростка // Русский язык сегодня: Сб. статей. Вып. 2 / РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. Отв. ред. Л.П. Крысин. М.: Азбуковник, 2003.

Влияние заимствованных слов на сознание подростков

- 2 Там же. С. 143.
- 3 *Степанов С.С.* Как говорит современный подросток // Русский язык. 2007. № 20. С. 40.
- 4 *Крысин Л.П.* Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996. С. 147.
- 5 Там же.
- 6 *Стернин И.А.* Русский язык и коммуникативное сознание в ближайшие годы (попытка прогноза) // Мир русского слова. 2004. № 2. С. 73.
- 7 *Зеленин А.В.* Англоамериканизмы в русском и некоторых европейских языках // РЯШ. 2003. № 5. С. 95.
- 8 *Кронгауз М.* Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур, 2007. С. 81.
- 9 *Воротников Ю.* Великое русское слово [Электронный ресурс] // Официальный сайт Самарской епархии [Самара, 2008]. URL: [http://www.samara.orthodox.ru/Smi/Npg/043\\_10.html](http://www.samara.orthodox.ru/Smi/Npg/043_10.html) (дата обращения 11.05.2009).
- 10 *Стернин И.А.* Указ. соч. С. 74.
- 11 *Колесов В.В.* Язык и ментальность. СПб.: Петербургское востоковедение, 2004. С. 203.
- 12 Там же. С. 204.
- 13 *Ирзабеков В.* Тайна русского слова. Заметки нерусского человека. М., 2008. С. 37.



И.В. Песков

СИСТЕМА ВЕДУЩИХ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ  
СТАРШИХ КЛАССОВ

Рассматривается система и структура поликультурных компетенций. Выявляются ведущие поликультурные компетенции и последовательность их формирования, описывается механизм их воздействия на учащихся старших классов. Показывается, что особое место в их системе занимают компетенции, обеспечивающие этническую идентификацию и возможности развивающейся личности участвовать в диалоге культур, сохраняя свою этническую идентификацию и развивая социальную среду.

*Ключевые слова:* поликультурные компетенции, компетенция этнической самоидентификации, организация личностного самоопределения, компетенция описания и самоописания, классы понятий, интеллектуальная компетенция, интеллектуальные чувства, коммуникативная компетенция, модели коммуникации и структуры коммуникативного взаимодействия, компетенция проектирования деятельности, этническая идентификация, социальная среда.

Поликультурные компетенции являются необходимой составляющей системы компетенций, которыми должен обладать современный ученик не только для успешного освоения содержания образования, насыщенного проявлениями различных культур, но и для успешной жизнедеятельности в современном поликультурном обществе<sup>1</sup>.

Система поликультурных компетенций учащихся, по нашему мнению, должна иметь определенную иерархию, которая зависит от ряда факторов, прежде всего от логики формирования «человека этнического». Одной из ведущих (фундаментальных) является *компетенция этнической самоидентификации* учащихся. Опираясь на теоретические представления о структуре компетенции, возможно выделить следующие ее элементы:

---

© Песков И.В., 2009

- знание элементов своей национальной культуры и основных путей ее формирования;
- способность описывать характерные черты национальной культуры и их проявление в своей повседневной жизни, а также себя как представителя определенного этноса;
- опыт реализации национальных обычаев и традиций;
- умение и навыки выявлять общее и различия своей национальной культуры и иных этнических культур;
- позитивное эмоциональное отношение к истории и культуре своей нации.

В процессе этнической идентификации важную роль играет компетенция *организации личностного самоопределения* учащегося к многообразным ситуациям, характерным для поликультурного общества. Самоопределение – процесс, который имеет универсальный характер и необходим личности для организации успешной жизнедеятельности не только в поликультурной среде. Данная компетенция обеспечивает возможность определения своей социальной позиции, социально-культурного статуса, социальных ролей и т. д., но не ограничивается только этим, так как процесс и итог самоопределения влияют на выбор траектории поведения и жизнедеятельности. Самоопределение происходит на многих уровнях: самоопределение к конкретному событию, ко многим событиям, к себе, к другим и т. д. Стоит подчеркнуть, что этот процесс не имеет ограничений ни в пространстве, ни во времени и от его эффективной организации зависит успешность жизнедеятельности. В структуре данной компетенции можно выделить следующие элементы:

- знание теоретических основ организации личностного самоопределения;
- способность описывать этапы самоопределения;
- опыт поэтапной организации и описания самоопределения.

Механизм самоопределения в поликультурной среде включает пять этапов.

На первом этапе внешняя поликультурная среда воздействует на индивида, который, в свою очередь, готов к восприятию внешнего и построению представления о нем. На втором этапе индивид обращается к своему внутреннему состоянию (субъективному миру), а именно различает собственные цели, потребности, интересы, ожидания, ценности, нормы и т. д. по отношению к своей жизнедеятельности в поликультурной среде. На третьем этапе индивид соотносит образ поликультурной среды и субъективного мира. На четвертом этапе субъект самоопределения делает вывод о соответствии (или несоответствии) сопоставляемых образов. На пятом

этапе при положительном результате соотнесения образов внешнего и внутреннего субъект самоопределения проектирует жизнедеятельность в поликультурной среде.

Успех самоопределения зависит от уровня развития *компетенции описания и самоописания*. Данная компетенция предполагает, что индивид владеет системой понятий для описания поликультурной реальности и своего внутреннего мира. Понятие предполагает собой форму мысли, которая отражает общие и существенные признаки познаваемого. Принято выделять четыре класса понятий<sup>2</sup>: понятия, отражающие общее в предметах и явлениях; понятия, охватывающие существенные признаки предметов и явлений; понятия, раскрывающие смысл и значение предметов и явлений; понятия-идеи.

Являясь «заместителем» объективной и субъективной реальности, понятия служат инструментом реконструкции и интерпретации реальности в знаковую систему. Адекватное использование понятий зависит от понимания индивидом сущности описываемых явлений и содержания понятия, которое используется как мысленный заместитель данного явления. Опираясь на такое представление о понятии, структура данной компетенции предполагает:

- знание системы понятий, отражающих сущностные характеристики поликультурной реальности;
- способность описывать поликультурную среду и свой внутренний мир, используя данную систему понятий (строить «заместители» данной среды);
- умение устанавливать связь между отдельными понятиями и с помощью этой связи утверждать или отрицать что-либо, т. е. строить суждения;
- опыт описания поликультурной реальности и своего внутреннего мира как части социокультурной среды.

Успешное использование понятий для описания реальности зависит от *интеллектуальной компетенции* личности, которая представляет собой систему психологических механизмов, обеспечивающих возможность строить внутри индивида адекватную картину мира и оптимально организовывать свое поведение и деятельность в нем, создавая порядок из хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности<sup>3</sup>.

Интеллектуальная компетенция имеет следующую структуру:

- опыт, обеспечивающий возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего. Чем выше уровень интеллектуального развития, тем сложнее по составу и структуре индивидуальный ментальный опыт и тем более субъективно



богатой и в то же время объективированной является умозрительная картина мира;

- кругозор;
- гибкость и многовариантность восприятия информации;
- готовность к принятию необычной информации;
- умение осмысливать настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствия);
- способность выделять существенные, объективно значимые аспекты происходящего;
- способность мыслить в категориях вероятного.

Особым элементом интеллектуальной компетенции являются интеллектуальные чувства – чувства, возникающие в процессе познавательной деятельности и ею обусловленные. Они связаны с потребностью в познании, с поисками истины, с решением мыслительных задач. К интеллектуальным чувствам относятся любознательность, удивление, сомнение, уверенность, удовольствие от мыследеятельности.

Система поликультурных компетенций включает в себя *коммуникативную компетенцию*. Коммуникация – это процесс передачи информации от одного человека другому или между группами людей по разным каналам и при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных и др.). Этот процесс может приобретать различные формы в зависимости от числа участников, социального контекста, целей участвующих сторон, используемых каналов, средств, стратегий и т. д.

Можно выделить различные модели коммуникации и, соответственно, структуры коммуникативного взаимодействия. В 1948 г. американский ученый Г. Лассуэлл предложил модель коммуникации<sup>4</sup>, на основании которой можно выделить следующие структурные элементы в виде вопросов: кто говорит? с каким намерением? в какой ситуации? что сообщает? по какому каналу? кому сообщает? какие ресурсы использует? какую стратегию использует?

Впоследствии свои модели предложили К. Шеннон и У. Уивер, М. де Флер, Осгуд-Шрамм, В.П. Морозов и другие<sup>5</sup>. В самом общем виде коммуникативный процесс можно описать следующим образом: отправитель (источник), цель которого заключается в том, чтобы оказать то или иное воздействие на получателя, передает определенное сообщение. Сообщение может быть закодировано с помощью вербальных и невербальных знаков, символов, содержащих те или иные смыслы. Получателю для понимания смысла передаваемого сообщения необходимо его декодировать (декодировать). Коммуникация предполагает и обратную связь,

благодаря которой отправитель убеждается, что сообщение дошло до адресата и соответствующим образом проинтерпретировано. Важен и социокультурный контекст, который является одним из факторов коммуникации.

Исходя из вышеизложенного, в структуре коммуникативной компетенции можно выделить:

- знание об особенностях коммуникативной культуры различных этнических групп;
- способность определять особенности обычаев и традиций межкультурной коммуникации этносов;
- навыки проектирования максимально адекватной индивидуальной коммуникативной деятельности в поликультурной среде;
- опыт реализации коммуникативных умений в поликультурной среде;
- опыт сравнения коммуникативной культуры различных этнических групп;
- развитые личностные качества толерантности, открытости, уважительного отношения к иному.

Важным элементом системы поликультурных компетенций является *компетенция проектирования деятельности*, которая предполагает готовность человека к неслучайному и конструктивному поведению в среде, насыщенной проявлениями многих культур. Проектирование имеет свою логику и способы проверки проектов перед их реализацией.

На первом этапе проектирования необходимо провести анализ ситуации, в которой предполагается осуществлять деятельность, то есть выделить значимые элементы и определить связь между ними, а также зафиксировать динамику ситуации.

На втором этапе формулируется цель деятельности, то есть идеальное представление о ее конечном результате. Целеполагание является многофакторным процессом, во время которого надо учитывать этническую культуру участников поликультурного диалога, возможности использования средств деятельности, динамику изменений ситуации и т. д.

На третьем этапе определяется направление (последовательность) изменения ситуации к желаемому результату, а также анализируются возможные варианты ее динамики.

На четвертом этапе происходит отбор средств и способов, которые позволят пройти «путь» по достижению предполагаемого результата. Требования к их выбору предполагают учет поликультурной среды, в которой реализуется деятельность, а также соответствие средств и способов ожидаемому результату.

На этом проектирование не завершается. Проект необходимо проверить. Если нет возможности проверить на практике, то возможен мыслительный эксперимент.

Данная статья не претендует на рассмотрение всей полноты системы ведущих поликультурных компетенций. Но проведенный анализ позволяет сделать вывод, что данная система компетенций представляет собой структуру, в которой ведущую роль играют компетенции, обеспечивающие этническую идентификацию и возможность развивающейся личности участвовать в диалоге культур, сохраняя свою этническую идентичность и развивая социальную среду.

#### Примечания

---

- 1 *Иванов Д.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М., 2007.
- 2 *Клименко А.В., Румынина В.В.* Обществознание: Учеб. пособие для школьников / А.В. Клименко, В.В. Румынина. 4-е изд., стереотип. М., 2004. С. 57–58.
- 3 Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн., 2001. С. 278.
- 4 Основы теории коммуникации: Учеб. / Под ред. проф. М.А. Василика. М., 2005. С. 127–128.
- 5 См.: Там же.

## Психологическая поддержка личности в профессии и профессиональном образовании

---

Е.Е. Кравцова

### РОЛЬ И ФУНКЦИИ ВОЕННОГО ПСИХОЛОГА

Роль и функции военного психолога рассматриваются с точки зрения задач сопровождения психического и личностного развития военнослужащих. Показывается, что личностное развитие лежит в основе формирования психологической готовности к службе в армии.

*Ключевые слова:* военный психолог, функции военного психолога, психологическая готовность к службе в армии, психическое развитие, личностное развитие.

Военная психология как отрасль современной психологической науки имеет длительную историю. Более двадцати лет факультеты и институты психологии готовят военных психологов, ряд которых успешно работает в армии. Однако на сегодняшний день существуют весьма серьезные проблемы как в самой армии, так и в подготовке военных психологов. Есть весомые основания для решения этих проблем, и первый шаг в этом направлении связан с переосмыслением роли и функций военного психолога.

Нередко высокие армейские чины, объясняя тот или иной отрицательный феномен современной армии, справедливо ссылаются на то, что служащие армии приходят из общества с его проблемами и трудностями. Поэтому армейские проблемы и трудности во многом вытекают из этого. Представляется, что армейский психолог обеспечивает, вернее должен обеспечить, непосредственную связь армии и общества.

Работа с солдатами, приходящими на срочную службу из гражданского общества, обеспечение психического и личностного развития тем, кто связывает свою профессиональную деятельность с армией, создание условий для гармоничных полноценных семей военнослужащих, отбор и образование тех, кто приходит служить

---

© Кравцова Е.Е., 2009

по контракту – вот далеко не полный перечень тех проблем, решение которых связано с некоторым «мостиком» между армией и гражданским обществом, что должен обеспечивать военный психолог.

Итак, военная психология – это некоторый «мостик» между гражданским обществом и армией. С одной стороны, в этом тезисе нет ничего принципиально нового. Вместе с тем, с другой стороны, такое понимание роли военного психолога предъявляет особые требования и к его личности, и к его подготовке.

Военный психолог одинаково хорошо должен разбираться в разных проблемах современной психологии. Если придерживаться современной классификации психологической науки, то военный психолог одновременно должен быть и социальным, и педагогическим психологом, быть специалистом по психологии личности, разбираться в психологии развития, иметь навыки инженерной психологии и т. п. При этом он должен знать и понимать как проблемы гражданского общества, так и особенности службы в армии.

Представляется, что в этом контексте подготовка военных психологов должна осуществляться в гражданском вузе и при подготовке специалистов должен быть обязательно учтен универсальный характер военной психологии. Это обеспечит, с одной стороны, владение методами современной психологической науки, а с другой – психологическое осмысление гражданской жизни общества и себя в нем.

Одновременно будущие военные психологи нуждаются в организации разносторонней практики в армии. Так, это может быть и ознакомительная практика, когда студенты знакомятся с разными сторонами жизни армии, и производственная практика, когда они будут проводить диагностику, коррекцию, развивающие тренинги, индивидуальную психологическую помощь военнослужащим и членам их семей и т. п., педагогическая практика, в рамках которой они смогут научить армейский контингент разным умениям и навыкам как общекультурного характера, так и имеющим непосредственное психологическое значение.

В течение учебного года будущие военные психологи смогут проходить все эти практики в традиционных для психологов местах – образовательных и медицинских учреждениях, психологических консультациях и т. п. В течение же летних каникул они могли бы в разных формах реализовать полученные знания и умения в армии.

Итак, основная роль психолога связана с обеспечением непосредственной связи между армией и обществом. Такое понимание роли военного психолога диктует его основные функции.

Первая функция военного психолога касается целенаправленного формирования у будущих солдат и их семей *адекватного отношения к армии*. Конечно, невозможно сформировать положительное отношение без качественных изменений условий срочной службы. Нынешние сроки службы, с одной стороны, радуют и будущих солдат и членов их семей, но с другой стороны, только уменьшением сроков службы невозможно вызвать доверие к армии и сформировать желание служить в ней.

Таким образом, формирование положительного отношения к армии и желания служить в ее рядах сопряжено с качественными изменениями в армейской жизни. Эти изменения должны быть специально изучены в разных психологических исследованиях. Есть некоторые основания считать, что военные психологи, которые будут целенаправленно осуществлять связь между гражданской и армейской жизнью, будут способствовать качественным изменениям в жизни военнослужащих.

Вторая функция военного психолога непосредственно связана с первой и может быть сформулирована как целенаправленное формирование *психологической готовности к службе в армии*. Многие проблемы не только военнослужащих срочной службы, но даже и тех, кто связывает свою профессиональную судьбу со службой в армии, имеют причиной отсутствие психологической зрелости, низкий уровень психологической готовности к службе в армии. Это может вызвать и побег из армии, и неуставные отношения, и различные психологические расстройства, которые могут привести к серьезным заболеваниям.

Третья функция военного психолога также связана с предвоенной жизнью. Сегодня основными критериями, по которым тот или иной призывник отправляется в соответствующий вид войск, является *состояние здоровья*. Ни в коей мере не отрицая значение этого фактора, необходимо отметить, что, во-первых, нередко особенности соматического здоровья связаны с психологическими факторами, и, во-вторых, есть важные психологические предпосылки, по которым того или иного призывника противопоказано отправлять служить в определенный род войск.

Наряду с собственно психологической работой военный психолог должен повышать уровень психологической грамотности разных категорий военных. Поэтому четвертой функцией военного психолога является *постоянная работа с военнослужащими*. Это могут быть практические занятия, лекции, практикумы для тех, кто руководит разными категориями военнослужащих, это могут быть психологические консультации, направленные на решение личных и профессиональных проблем военнослужащих и их семей.


Важной функцией военного психолога является *проектирование* разного рода *образовательных и коррекционных программ*, развивающей среды, комфортных условий как для тех, кто в армии на короткий срок, так и для тех, кто связал свою жизнь с армией. Нередко проектирование досуга или отдыха солдат, офицеров и других служащих приводит к положительному влиянию на их психическое и личностное развитие, способствует более эффективному овладению новыми технологиями, повышает их профессиональный уровень.

В психологии почти аксиоматическим стало положение о том, что обучение ведет за собой развитие. К сожалению, этот тезис реализуется только в педагогической психологии. Значительно реже он используется в психологии развития. При этом само обучение понимается как процесс учения в образовательных учреждениях. Однако человек обучается всю жизнь, и в этом контексте любое место его длительного пребывания может и должно рассматриваться как процесс обучения, которое он в это время получает.

Армия, к сожалению, довольно мало рассматривается в этом контексте, хотя солдат срочной службы приобретает довольно большое количество самых разнообразных теоретических и практических знаний и умений. Эти знания и умения необходимы ему не только для реализации его службных обязанностей, но они оказывают довольно значительное влияние и на развитие человека. Одним это влияние позволяет стать более взрослым, ответственным, мужественным, у других повышается уровень агрессивности, противоправного поведения.

Без преувеличения можно сказать, что на сегодня это влияние знаний и умений на психическое и личностное развитие человека во многом стихийно. Это связано с разным психологическим возрастом военнослужащих. В армии служат и молодые ребята, пришедшие на срочную службу, и сверхсрочники, которые на несколько лет их старше, и офицеры. В то же время реальный, физический возраст человека далеко не всегда соответствует психическому. Во всех категориях военнослужащих есть люди, которые не вышли из детского онтогенеза. Они, как правило, не только имеют проблемы с окружающими людьми, но и серьезные личные проблемы, что нередко может привести к разного рода соматическим и психологическим заболеваниям или акцентуациям.

Другой фактор, определяющий влияние обучения на развитие, связан со спецификой личностного развития человека. К примеру, оружие в руках человека с высоким уровнем агрессивности, вызывает некоторую тревогу. Следовательно, и в этом случае перспективы подготовки специалиста напрямую связаны с решением проблем его личностного развития.



Е.С. Малашкина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ  
КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ  
В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ПСИХОЛОГИИ

Анализируется понятие «педагогическая миссия». Ее осознание рассматривается как один из возможных критериев культуры педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* миссия, педагогическая миссия, педагогическая деятельность.

Сегодня очевидна необходимость понимания педагогической деятельности с позиций культурно-исторического подхода в психологии. Несмотря на отрыв самого образования от культуры, исследованный в работах современных ученых, социальная ситуация развития образования не заменяет собой самого смысла и бытия образования – воспроизведения культуры, непрерывного личностного роста.

Результаты эмпирических исследований, проведенных нами в 2002–2005 гг., наглядно свидетельствуют о насущности психологического сопровождения педагогической деятельности, поиске новых путей психологического просвещения. В нашем исследовании приняли участие 397 учителей разных школ г. Москвы. Выявлена отрицательная динамика отношения к педагогической деятельности с возрастом и стажем работы учителей. Так, в возрастной группе учителей 31–40 лет наблюдается снижение позитивного отношения к своему труду, снижение профессиональных притязаний, возрастает число патологических паттернов отношения к коллегам и детям. Эти данные говорят о необходимости серьезной профилактической работы с целью оптимизации личностного роста учителей самого продуктивного возраста<sup>1</sup>.

Мы предлагаем рассматривать следующие стили отношения педагогов к профессиональной деятельности:

---

© Малашкина Е.С., 2009



1) исполнительский стиль – «путь раба» – предполагает чрезмерную зависимость от профессиональной ситуации, отсутствие субъектной активности;

2) формализованный стиль – «путь наемника» – отличается формальным выполнением профессиональных обязанностей, ограниченностью деятельности профессиональными целями;

3) экстремальный стиль характеризует сверхэмоциональное отношение, переживание, как правило, негативных эмоций, приводящее к эмоциональному выгоранию;

4) личностно-смысловой стиль – служение по призванию, когда профессиональная деятельность воспринимается как жизненный путь, возможность для личностного роста.

Стремление к личностно-смысловому стилю отношения к профессиональной деятельности, на наш взгляд, является важным условием развития культуры отношения к педагогической деятельности. Предлагаемое для обсуждения понятие «культура отношения» рассматривается нами как некая составляющая более общего понятия «культура педагогической деятельности». Культура – заданная идеальная форма отношения, наследующая лучшие традиции и ценности педагогического мастерства<sup>2</sup>. Сегодня все более остро звучат слова отца Павла Флоренского: «Научная психология – бездушная психология: ведь и впрямь у людей нашего времени нет души, а вместо нее – один только психический поток, связка ассоциаций, психическая пыль. День мелькает за днем, “дело” – за “делом”. Сменяются психические “состояния”, но нет цельной жизни»<sup>3</sup>. Данной позиции придерживается и В.А. Пономаренко: «Психология как научный процесс познания сущего в образе мира человека – это все то, что порождает и волнует нашу мысль, совесть, что заполняет духовный резервуар самодостаточностью. Так было истари. Но сегодня появилась особая социальная нужда вновь возвратиться к внутреннему миру человека, представляющему, как оказывается, истинное социальное лицо, существенно отличающееся от своего внешнего манекена»<sup>4</sup>.

Поиск детерминант развития отношения к педагогической деятельности, на наш взгляд, продуктивен в сфере взаимодействия пространства педагогической деятельности и пространства культуры, приближения к идеалам культуры. «В структуре идеального объекта содержится ценностный (аксиологический) компонент, вне рамок которого не существует ни одно педагогическое явление»<sup>5</sup>.

Мы считаем, что идеальной формой отношения к педагогической деятельности является *служение по призванию*, которое мы рассматриваем как *педагогическую миссию*. Рассматривая понятие

миссии, мы ориентируемся если не на полное преодоление рационалистической традиции, то на постижение (что гораздо шире познания) внутреннего мира человека путем осмысления его эмоционально-духовного опыта, нашедшего отражение в народных традициях, искусстве, культуре в целом. Основанием педагогической миссии, по нашему мнению, является *доброделание*. Если мы обратимся к истории психологической мысли, то увидим, что доброделание не было предметом специального изучения в психологии. Можно усмотреть причину прохладного отношения психологии к понятию доброделания в том, что оно бросает вызов традиционному психологическому дискурсу. Для психологии всегда было характерно рассмотрение действий человека как проявления сил или механизмов, действующих по собственной детерминистической логике. Такой подход явно противоречит философскому представлению о человеке и справедливо подвергается критике.

Доброделание буквально предполагает «делание», активность личности, переживаемую как ответственность, закон совести. При таком подходе доброделание можно рассматривать как *ответственность по совести*, которая открыта должному и возможно как духовное предвосхищение того, что предстоит<sup>6</sup>. Доброделание – это всегда поступок. Нам близок подход С.Л. Рубинштейна, который видит главное отличие поступка в осознанном характере проявляемого в нем отношения<sup>7</sup>. У исследователя философии поступка М.М. Бахтина находим: «Только признание моей единственной причастности с моего единственного места дает действительный центр исхождения поступка и делает не случайным начало, здесь существенно нужна инициатива поступка, моя активность становится существенной, долженствующей активностью»<sup>8</sup>.

По Юнгу, главная характеристика личности – верность закону. «Личность никогда не может развернуться, если человек не выберет – сознательно и с осознанным моральным решением – собственный путь»<sup>9</sup>. Личностный путь всегда уникален. Он укрепляется родовыми корнями, пониманием духа своего народа.

Особенности исторического становления Русского государства сформировали мужество, державность, самопожертвование, жизнестойкость. Общинный уклад жизни воспитал семейные добродетели – кротость, совестливость, добродушие и простосердечие. С православием связана такая исключительная черта русского народа, как соборность, развивающая благочестие, миролюбие, милосердие<sup>10</sup>. Таким представляется архетип русского духа как глубинный исток доброделания.

Доброделание как потребность развивается в процессе личностного становления. Ребенок усваивает эталоны поведения,

которые наблюдает, общение со взрослым становится основным источником развития. На ранних этапах своего развития ребенок, осуществляя действия, ориентируется на поощрение или наказание значимых взрослых. Следующий уровень морального сознания предполагает возможность ориентироваться на более опосредованные признаки эмоциональной реакции, такие как хорошее отношение, любовь, уважение. Потребность же в добродетели полагает совершать деяния не ради полезности или отношения других, а по зову своей души, следования закону: *«Поступаю так, потому что не могу иначе»*.

Обращение к понятию добродетели, на наш взгляд, может существенно обогатить психологию развития образования. Понятие «добродетель» достаточно емкое, может являться единицей анализа личностного роста в образовании. Личностный рост – это всегда стремление к идеальной форме. Осмысление миссии в контексте культурно-исторической психологии позволяет увидеть *движение развития*. Осуществление миссии можно рассматривать как *стремление к некой «идеальной форме»* (термин Л.С. Выготского<sup>11</sup>), заданной в пространстве культуры.

Осознание миссии как идеальной формы отношения к педагогической деятельности дает новые возможности психологического сопровождения личностного роста педагога. Для обсуждения проблемы миссии в педагогической деятельности имеет смысл обратиться к полному объему толкования понятия. Понятие миссии восходит к религиозным истокам, актуализировано в средневековом христианстве. В выявлении архетипа миссии мы находим серьезный намек в созвучии слов «миссия» и «мессия». Оно не случайно, поскольку понятие миссии восходит к христианскому ожиданию Мессии. В «Толковом словаре живого великорусского языка» Владимира Даля читаем: «Мессия, Помазанник; обещанный Ветхим Заветом Искупитель»<sup>12</sup>. Конечно, миссионерство и мессианство – это не одно и то же, но они имеют большое сближение. В религиозной традиции миссия человека – служение Богу, а миссия Бога – служение человеку. В нерелигиозном контексте этот архетип миссии актуален в смысле *служения идее или обществу*, он имеет психологическое значение, утратив мистическую составляющую. Мессианская идея свойственна русскому народу, отмечает Н.А. Бердяев, и проходит через всю русскую историю. Для истории русского мессианского сознания очень большое значение имеет историософическая идея о Москве как Третьем Риме. Идея «Москва–Третий Рим» была высказана в посланиях инок Филофея и получила широкое распространение в XVI в. Согласно этой идее, Москва, воспринявшая православно-христианскую традицию

от Византии (Второго Рима), призвана быть ее хранительницей. Миссия России – быть носительницей и хранительницей истинного христианства, православия<sup>13</sup>.

Деятельность, подчиненная некоторой идее, личностная установка на повышенную психологическую активность была идентифицирована Л.Н. Гумилевым как пассионарность<sup>14</sup>. Пассионарий жертвует ради идеи собственным благополучием и даже жизнью. Он не может быть бездеятельным, что служит предрасположением к выполнению некоей миссии. Пассионарий, конечно, должен иметь большую восприимчивость к посвящению. Посвящение можно рассматривать как целеполагание на служение. Так, клятва Гиппократа, например, придает работе врача смысл служения человеку и человечеству. Главное содержание посвящения в том, что профессиональная деятельность не является самоцелью, но имеет ценностную ориентацию за пределами самой деятельности, ее инструментального обеспечения и даже самого практикующего сообщества, то есть вне профессиональной парадигмы. Действительно, посвящение облачает доверием для несения миссии с той или иной степенью самоотверженности, для служения идее, что в каком-то смысле не всегда бывает разумно. Жертвовать собой – не входит в область рассудочной деятельности, а значит, нерационально. Таким образом, рассматривая понятие миссии, мы ориентируемся если не на полное преодоление рационалистической традиции, то на постижение (что гораздо шире познания) внутреннего мира человека путем осмысления его эмоционально-духовного опыта, нашедшего отражение в народных традициях, искусстве, культуре в целом.

Н.А. Бердяев в своей работе «Русская идея» продолжает развивать тему умопостижения образа русского народа, его идеи: «Для постижения России нужно применить теологальные добродетели веры, надежды, любви»<sup>15</sup>. По мнению А.Ф. Лосева, русскому миропониманию чуждо стремление к абстрактной, чисто интеллектуальной систематизации взглядов. Оно представляет собой внутреннее, интуитивное, чисто мистическое познание сущего, его скрытых глубин, которые не могут быть сведены к логическим понятиям и определениям, и воплощаются в символе, в образе посредством силы воображения и внутренней жизненной подвижности<sup>16</sup> (А.Ф. Лосев). Однако ни пассионарность, ни посвящение сами по себе не обеспечивают развитие личности или общества. Гумилев приводит в пример Плюшкина из поэмы Гоголя «Мертвые души»<sup>17</sup>: этот своеобразный пассионарий жертвует своим благосостоянием ради мшелоимства. Из повествования Гоголя видно, что это карикатура на психологическую активность, реализованная как служение бесполезной идее. Следует заметить, что служение не

всегда несет в себе миссию. Так, например, профессиональная деятельность может восприниматься неоднозначно. Важную роль в психологии миссии играют мотивация и целесообразность. Очевидно, что обычная учительская практика может рассматриваться просто как профессиональная деятельность, дающая средства к существованию. Целесообразность учительства может превратить его в миссию, как это было очень распространено в России XIX в., когда народники уезжали из города в деревню, воспринимая свою деятельность как миссию просвещения. В этом случае даже скромные средства к существованию оценивались высоко в смысле миссии, тогда как иным способам добывания даже высоких заработков не придавалось существенного значения.

Понятие «миссия», актуализированное в средневековом христианстве, утратило свое первоначальное значение. Однако его психологическое содержание осталось неким инвариантом, отражающим определенную специфику активной деятельности. В настоящее время наблюдается возрастающий междисциплинарный интерес к исследованию миссии, и она становится предметом изучения не только теологии.

Начало собственно философского и общественного осмысления проблемы российского мессианства было положено в первой половине XIX в. (П.Я. Чаадаев, А.И. Герцен, В.Г. Белинский, И.С. Тургенев, А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, А.К. Аксаков и др.). Интерес к этой тематике прослеживается и во второй половине XIX – начале XX в. (Н.Я. Данилевский, Ф.М. Достоевский, К.Н. Леонтьев, К.П. Победоносцев, Н.Н. Страхов и др.). Наиболее известными авторами историософии российского мессианства были такие философы, как В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, Ф.А. Степун, Л.П. Карсавин, С.Л. Франк, Г.П. Федотов, Н.О. Лосский, И.А. Ильин, Н.С. Трубецкой, Н.Н. Алексеев и многие другие. Сформулированные в течение XIX – первой трети XX в. теоретические подходы к феномену российского мессианства сохранили интеллектуальную ценность и продолжают влиять на современный общественный и научный дискурс<sup>18</sup>.

Собственно, *миссия – это состояние особой активности*. Она служит богатым источником мотиваций. С одной стороны, миссия не может быть идентифицирована только в поле деятельности психологического субъекта. Полисемия миссии не может быть исчерпана только в области психологических исследований. Она не определена в терминах существующих психологических подходов. С другой стороны, понятие миссии лишено какого-либо содержания и не имеет смысла, если не дано описание психологических состояний, отражающих миссионерскую деятельность. Эти пара-

доксы могут быть нивелированы, если достаточно корректно очерчен объем психологического содержания этого понятия. Психологическое содержание термина «миссия» срастается с его отражением в религиозной сфере, в том числе в харизматической, эзотерической и мистической. Здесь же ярко проступает и его политическая окраска. Многожанровость этого термина может быть оценена только в культурно-исторической перспективе, то есть в многообразии его превращений. Миссия по своему психологическому содержанию должна представлять важнейший элемент коллективно-бессознательного и фабулу протоязыка.

Яркий пример отношения к профессиональной деятельности как миссии показывает Павел Флоренский: «Мне думается, что задачи нашего рода – не практические, не административные, а созерцательные, мыслительные, организационные в области духовной жизни, в области культуры и просвещения. Старайтесь вдуматься в эти задачи нашего рода и, не уклоняясь от прямого следования им, по возможности твердо держаться присущей нам деятельности. Не ищите власти, богатства, влияния... Нам не свойственно все это; в малой же доле оно само придет – в мере нужной. А иначе станет вам скучно и тягостно жить»<sup>19</sup>. Это завещание, оставленное потомкам, демонстрирует ценностное отношение к профессии, осмысленное как особое достижение, передающееся из поколения в поколение. Именно в профессиональных династиях прослеживается такое отношение к профессиональной деятельности, которое может стать примером истинного служения, – своеобразный «синдром предков», когда выбор профессионального пути соотносится с семейными ценностями, а отношение к делу соизмеряется с неким поведенческим эталоном, который задают родители и прародители<sup>20</sup>. Обращение к трудам известных русских мыслителей помогает нам осмыслить роль миссии в контексте русской идеи служения, призвания как общечеловеческой ценности. Развитие этой идеи, на наш взгляд, дает новые возможности для личностного роста в образовании.

По мнению В.Т. Кудрявцева, миссия предполагает инициативное осмысление ситуативных профессиональных задач в перспективе более широких и значимых целей (тогда необходимость их решения принимается как *внутренний долг*, а контроль результатов решения становится прерогативой *совести*). В.Т. Кудрявцев полагает, что личностная и профессиональная позиция совпадают непосредственно (как это наблюдается в случаях их несформированности), а лишь тогда, когда некоторый круг профессиональных (педагогических) функций осознается субъектом как миссия. Она и есть то, что *опосредствует* эти позиции<sup>21</sup>.

Т.В. Кудрявцев, по сути, соотносил это с высшим уровнем профессионального становления личности. На этом уровне субъект делает своим достоянием «тайны» (прежде всего – миссию?) профессионального мастерства и, проявляя надролевою профессиональную активность, устремляется в безграничную перспективу своего профессионального роста<sup>22</sup>.

Процитируем В.Т. Кудрявцева: «Психологи-исследователи профессиональной деятельности, как правило, ограничивают рассмотрение данных проблем понятиями профессиональной (профессионально-ролевой) и личностной позиции. Однако проникновение в психологическую природу этой деятельности, ее субъекта требует расширения понятийного поля (с учетом сказанного выше). Если представить себе субъекта профессиональной деятельности по аналогии со структурой геосферы, то получим следующую картину. На поверхности сферы окажется профессиональная роль – внешнее выражение профессиональной позиции. Ближайший к поверхности слой сферы (“кору”) образует сама эта позиция, переходящая как бы во “внешнюю мантию”. “Внутренней мантией” станет миссия, “ядром” – личностная позиция, которая по отношению ко всем этим “слоям” и “буферным зонам” между ними всегда (непосредственно или опосредованно) выполняет структурирующую функцию»<sup>23</sup>.

В книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга «Свобода учиться» миссия учителя обсуждается как особая характеристика. «“Учить”, значит, прежде всего, “позволять учиться... Если отношение между учителем и тем, что он преподает, является подлинным, то тогда в нем нет места авторитету всезнайства. В таком случае стать учителем – это возвышенное призвание»<sup>24</sup>. В.Т. Кудрявцев, размышляя над предпосылками личностного роста в образовании, указывает на сходство позиций К. Роджерса и В.В. Давыдова в отношении педагога, создающего условия учиться<sup>25</sup>.

В.И. Слободчиков пишет: «Уникальной в своем роде оказывается педагогическая позиция, которая одновременно является и личностной (она выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и профессиональной, культурно-деятельностной позицией – необходимой для создания условий достижения целей образования. Педагог в своей действительно педагогической позиции нигде и никогда не встречается с ребенком как “объектом” (если он действительно педагог, а не работник с человеческим материалом); в личностной позиции он всегда встречается с другим человеком, в собственной профессиональной – с условиями его становления и развития»<sup>26</sup>.

Для изучения общественного мнения о миссии учителя нами был использован метод свободных ассоциаций. В опросе приняли

участие взрослые люди в возрасте от 21 до 50 лет, всего 100 человек. Мы обращали внимание на то, чтобы в выборку попали специалисты различных профессий, учащиеся, родители, имеющие детей школьного возраста. Описывалось понятие «миссия – учитель». Были зарегистрированы следующие повторяющиеся суждения: передать знания (43), любовь (27), наставник (16), ответственность (15), помощь (15), доброта (15), понимание (13), уважение (12), умение самому учиться (10), профессионал (10), интерес (9), воспитатель (7), общение (7), идеал (7), творчество (4), терпение (3), дело жизни (3), умение слушать (3). Данные представления демонстрируют определенный уровень ожиданий общества по отношению к педагогу как к профессионалу и как к личности.

Нам близок подход В.Д. Шадрикова, утверждающего, что педагогика может достичь вершин творчества, когда способности личности поднимаются до духовных способностей, и предлагаем рассматривать отношение учителя к профессиональной деятельности как к миссии, как составляющую его духовных способностей<sup>27</sup>. Созвучные идеи мы находим у В.А. Пономаренко, представляющего психологию духа профессионала как нравственно-созидательный потенциал, прежде всего собственного достоинства личности<sup>28</sup>. Отношение к профессиональной деятельности как к миссии – яркий пример самотрансценденции человека, когда «в служении делу человек осуществляет сам себя» (В. Франкл).

Отношение педагога к профессиональной деятельности как к миссии способствует развитию чувства собственного достоинства в профессии, которое рассматривается как важнейшее условие собственно личностного развития человека в труде. При таком подходе педагогическая деятельность наделяется особым смыслом. Отношение к профессии как миссии наполняет новым смыслом профессиональную деятельность, и тогда она рассматривается не просто как занятость, но как жизненный путь, служение по призванию.

Есть основания полагать, что педагогическая миссия станет предметом перспективных исследований в культурно-исторической психологии.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Малашкина Е.С. Психологическое отношение учителя к профессиональной деятельности // Прикладная психология. М., 2002.
- <sup>2</sup> Малашкина Е.С. Культура отношения к педагогической деятельности // Вестник ПСТГУ. Серия IV «Педагогика. Психология». 2007. № 1.
- <sup>3</sup> Флоренский П.А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. М., 2005.



Педагогическая миссия как предмет изучения в культурно-исторической психологии

- 4 Пономаренко В.А. Настоящее будущее // Мир психологии. 2003. № 4. С. 27.
- 5 Лельчицкий И.Д., Лукацкий М.А. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект // Педагогика. 2005. № 1. С. 96.
- 6 Малашкіна Е.С. Педагогическая деятельность как добродетель // Вестник ПСТГУ. Серия IV «Педагогика. Психология». 2007. № 2.
- 7 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2001. С. 344.
- 8 Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Собр. соч. М., 1986. Т. 1. С. 358.
- 9 Юнг К.Г. Развитие психики и процесс индивидуализации. М., 1996.
- 10 Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М., 2006.
- 11 Выготский Л.С. Основы педологии. Стенограммы лекций. М., 1934.
- 12 Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1989. Т. 2. С. 456.
- 13 Бердяев Н.А. Русская идея. Судьба России. М., 2000.
- 14 Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 1989.
- 15 Бердяев Н.А. Указ. соч. С. 291.
- 16 Лосев А.Ф. Русская философия // Введенский А.И., А.Ф. Лосев, Радлов Э.Л., Шпетт Г.Г. Очерки истории русской философии. Свердловск, 1991.
- 17 Гумилев Л.Н. Указ. соч. С. 317.
- 18 Сторчак В.М. Мессианство как социокультурный и идеологический феномен России (вторая половина XV – первая треть XX в.). Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007.
- 19 Флоренский П. Детям моим: Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание. М., 1992. С. 78.
- 20 Малашкіна Е.С. Миссия: учитель // Негосударственное образование. 2005. № 7.
- 21 Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М., 2005.
- 22 Психологические основы профессионально-технического обучения / Под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. М.: Педагогика, 1988.
- 23 Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Указ. соч. С. 20.
- 24 Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2002. С. 380.
- 25 Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Указ. соч. С. 14–22.
- 26 Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного обучения // Мир образования – образование в мире. 2001. № 1. С. 24.
- 27 Шадриков В.Д. Духовные способности. М., 1996.
- 28 Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 1997.



Л.Ф. Мирзаянова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КРИЗИСА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ  
СРЕДСТВАМИ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ТЕАТРЕ

Рассматриваются игровые способы моделирования условий профессионального развития студентов-педагогов в ситуации его кризиса. Показано, что благодаря такому моделированию у студентов наблюдается расширение сформированных ранее компетентностей, возникновение личностных новообразований, высокая адекватная самооценка компетентностей, высокий уровень самокритичности, рост удовлетворенности студентов профессиональным выбором, наличие объективных показателей эффективности совместной деятельности.

*Ключевые слова:* кризис профессионального развития, адаптация, совместная учебная деятельность, дидактический театр.

Совместная учебная деятельность студентов содержит в себе значительные возможности в плане совершенствования психологической подготовки будущих учителей на первом году их обучения в вузе. Обозначим специфические особенности этого периода обучения, которые необходимо учесть преподавателю, осуществляющему управление учебно-познавательной деятельностью студентов по предмету.

Исследования показывают, что у многих первокурсников, овладевающих профессией учителя иностранного языка, имеет место низкая профессионально-педагогическая мотивация, выражена направленность на изучение предметов, связанных с овладением иностранным языком, что не обеспечивает им не только успешного усвоения психологических знаний в вузе, но и возможности их продуктивного использования в дальнейшем в самостоятельной педагогической деятельности. Основная психологическая трудность критической фазы учебно-познавательной деятельности оказывается «прежде всего, мотивационного порядка: мотивация

---

© Мирзаянова Л.Ф., 2009

оказывается недостаточно сильной, чтобы личность начала двигаться в пространстве этой деятельности»<sup>1</sup>. Симптоматика, которой характеризуется наступление и протекание кризиса профессионального выбора у студентов первого года обучения (даже с высокой профессиональной мотивацией на этапе поступления в вуз), – это ухудшение представлений о профессии учителя, а также снижение или утрата удовлетворенности сделанным профессиональным выбором. Изучение данного вида кризиса показало, что он достаточно продолжителен (около 10 месяцев), граница его начала – июнь, окончания – сентябрь; он носит глубокий характер, переживают этот критический период от 36% до 43% первокурсников. Следует заметить, что переживают этот кризис студенты неоднократно на протяжении пяти лет обучения в вузе, что обусловлено в первую очередь апробацией сформированных компетентностей в условиях педагогической практики<sup>2</sup>.

Признавая «вялотекущий» характер кризиса профессионального выбора у студентов первого года обучения, ученые выделяют его в самостоятельный нормативный кризис профессионального становления личности будущего специалиста, обосновывая это изменением социальной ситуации развития и перестройкой ведущей учебно-познавательной деятельности в профессионально ориентированную<sup>3</sup>. Этот кризис приобретает острый характер в адаптации выпускников школ, не прошедших по конкурсу в столичные образовательные учреждения, изменивших затем свой первоначальный выбор и поступивших в провинциальный вуз, где меньший конкурс. Серьезные проблемы адаптационного характера переживают выпускники школ, поступившие в вуз по рекомендации родителей с единственной целью получить диплом о высшем образовании по любой специальности (при возникшем переизбытке специалистов по педагогической профессии)<sup>4</sup>. Все это сказывается, в свою очередь, на ходе и результатах дидактической и социально-психологической адаптации первокурсников. Дело в том, что «...в реальной деятельности различные кризисы могут выступать в комплексе, один вид кризиса может быть следствием не разрешения другого...» и, наоборот, успешное преодоление одного вида кризиса – основание для смягчения или разрешения другого<sup>5</sup>. Из симптомов кризиса успешности и компетентности в дидактической адаптации первокурсников факультета иностранных языков следует назвать снижение успеваемости у большинства из них по сравнению с этапом школьного образования, а также уверенности в успешности предпринимаемых учебно-познавательных действий. Установлено, что кризис успешности и компетентности достаточно широкий по числу студентов, переживающих его (70%). Границы его начала

Л.Ф. Мирзаянова

и окончания относительно отчетливые (сентябрь–декабрь), а продолжительность составляет около 3,5–4 месяцев. Симптоматика кризиса взаимоотношений в социально-психологической адаптации студентов – повышенная тревожность в общении со сверстниками, неудовлетворенность во взаимоотношениях в группе, отрицательная динамика представлений о ней, повышение индекса изолированности и снижение уровня благополучия взаимоотношений в группе, высокая тревожность, обусловленная контактами с преподавателями. Заметим, что характер протекания кризисов зависит от пола адаптантов. Первокурсницы менее оптимистичны, менее уверены в достижении положительных результатов в решении предстоящих задач. У большего числа студенток, как установило исследование, снижается успеваемость на начальном этапе обучения в вузе (71 – девушки; 44 – юноши). У девушек в большей мере, чем у их сверстников мужского пола, выражен страх ситуаций проверки и оценки знаний, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, что негативно отражается на их настроении и самочувствии.

Практика показывает, что отрицательные последствия кризиса успешности и компетентности в дидактической адаптации у отдельных студентов носят пролонгированный характер. Снижение веры в собственные силы может сопровождать их в течение последующих лет обучения, отражаться на результатах первой «пробы сил» во время педагогической практики, провоцируя неуспех на этапе самостоятельной профессиональной деятельности, а значит, утрату возможности решающего влияния на воспитанников, на процесс и результат их самореализации.

В пользу оказания содействия студентам-первокурсникам в поисках себя, создания условий для приобретения ими успешного опыта учебно-профессиональной деятельности уже в первый год обучения в вузе говорят результаты проведенного под нашим руководством исследования самооффективности студентов в учебно-познавательной и практической деятельности. Установлено, что по темпам роста с третьего по выпускной курс уверенность студентов решать задачи в практической деятельности значительно опережает их самооффективность в учебно-познавательной деятельности. Осознавая рост собственной успешности в практической деятельности в течение указанного периода, большинство студентов оценивают ее уровень как высокий (64%; 68%; 64%). Наиболее важным этапом ее роста они называют завершающий год обучения в вузе, на который приходится несколько видов практик. Полученные данные требуют раннего включения будущих учителей в профессиональную деятельность, формирования их личностной

организации как способа овладения будущим (К. Обуховский), указывают на значимость проблемы упреждающей адаптации. Актуальность постановки и решения этой проблемы определяется трудностями начинающих учителей в формировании творческой направленности личности воспитанников, в отсутствии образовательных технологий «планирования» кризисов учебно-профессионального развития студентов<sup>6</sup>.

Концепция упреждающей адаптации является теоретической основой *педагогике адаптационных кризисов*, призванной показывать преподавателям пути и средства решения адаптационных проблем, давать мобилизующие рекомендации относительно учебно-методического и диагностического обеспечения конкретного этапа адаптационного процесса. Ориентированная на завтрашний день развития студентов, педагогика адаптационных кризисов основывается на практике управления адаптационным процессом студентов к условиям обучения в вузе и к будущей профессиональной деятельности. Основными понятиями педагогике адаптационных кризисов выступают «упреждающая адаптация», «кризис в адаптации», конструируемая профессиональная реальность.

*Упреждающая адаптация* – это образовательная деятельность педагога по управлению адаптацией студентов к условиям профессионального образования и профессиональной деятельности, отражающая три направления его действий: сопровождение студентов в процессе адаптации; проектирование кризисов их учебно-профессионального развития; предупреждение негативных последствий переживаемых ими адаптационных кризисов.

Как показало проведенное нами лонгитюдное исследование, кризисы, переживаемые студентами в адаптации на этапе профессионализации, – это стихийно возникающие, неуправляемые со стороны педагогической среды критические периоды. Под стихийным *кризисом в адаптации* понимаем непродолжительный по времени период (от месяца до полугода) с достаточно отчетливыми границами, связанный с резким снижением показателей адаптированности студентов в процессе вхождения в образовательный процесс вуза. Болезненный характер их переживания вызван осознанием студентами своей неспособности оправдать социальные ожидания в плане обретения профессии и специальности, неспособности овладеть новыми способами жизни на этапе профессионализации. Полученные нами данные показали, что в процессе вхождения в профессиональное образование и профессиональную деятельность у студентов отмечается значительное напряжение регуляторных механизмов, на фоне которого они переживают несколько кризисов: кризис успешности и компетентности, кризис

профессионального выбора и кризис взаимоотношений. Студенты, вступающие в период адаптационного кризиса, обнаруживают изменения в когнитивной, эмоциональной и мотивационной сферах личности, названные нами внутриличностными кризисами. С учетом параметров адаптационные кризисы могут быть универсальными, общими, частными или единичными; острыми или со смягченным вариантом протекания; длительными или кратковременными; с положительной или отрицательной динамикой изменения показателя адаптированности в их рамках; с четко очерченными или «размытыми» границами; с позитивным результатом и пролонгированным эффектом их преодоления или лишенными указанных признаков.

В период вхождения в новые условия обучения в вузе студенты переживают и возрастной кризис, который, накладываясь на протекающие адаптационные кризисы, определяет специфику их проявлений. Согласно возрастной периодизации В.И. Слободчикова, на стадии персонификации (17–21) юноши и девушки переживают кризис «рождения» в новую форму жизни, важной характеристикой которого является разрыв идеала и реальности. Молодые люди преодолевают его посредством освоения способов решения учебно-познавательных и профессиональных задач, делающих их адекватными конкретным ситуациям вузовской и профессиональной реальности. С позиций антропологического подхода смысл упреждающей адаптации как образовательной деятельности педагога состоит в использовании им позитивной энергии кризиса, придании стихийно возникающему кризису «рождения» студента и профессионала нормативный характер. Кризис «рождения» в новую ступень развития, протекающий у многих студентов продолжительно, приобретает проектный характер через создание конструируемой профессиональной реальности, позволяющей первокурсникам стать подлинными субъектами учебно-профессиональной деятельности<sup>7</sup>. *Конструируемая профессиональная реальность* – это квази-профессиональная деятельность, создаваемая общностью студентов и педагога, моделирующая предметное содержание педагогической деятельности, а также отдельные аспекты ее технологического и социально-ролевого содержания.

Проектирование кризиса учебно-профессионального развития – это целеполагающая деятельность педагога, первоначально создающего идеальный образ профессионального будущего воспитанника. Затем этот образ определяет собой профессиональное поведение педагога, обеспечивающего упреждающую адаптацию, и поведение студентов, осуществляющих вхождение в условия конструируемой преподавателем профессиональной реальности<sup>8</sup>.

Проектирование кризиса предполагает оказание поддержки адаптантам, дополнение объективного знания о первокурсниках информацией субъективного характера, предложение юношам и девушкам, вынужденным адаптироваться ко многим стандартам на этапе профессиональной подготовки, других ценностей: роста и развития, стимулирование у преподавателей осознания проблем, переживаемых студентами, знаний, которыми необходимо овладеть педагогам для обеспечения упреждающей адаптации.

Проектирование кризиса происходит в условиях экспериментального обучения на занятиях по психологии через вовлечение адаптантов в совместную творческую учебную деятельность в дидактическом театре, которую можно описать в терминах слитного образования (гуманистический подход, сочетающий аффективные и когнитивные аспекты научения и обучения) и сотрудничества обучения<sup>9</sup>. Теоретико-методологическими основаниями этой деятельности выступают также положения социально-когнитивного подхода (обучение учебно-профессиональному поведению через наблюдение за моделями; развитие самоофективности в решении учебно-профессиональных задач; формирование когнитивных и поведенческих компетентностей как способностей решать задачи в конкретном контексте<sup>10</sup>).

Рассмотрим принципы разработки и реализации этой технологии. Важный принцип – отражение связи между верой человека в самоофективность и успехом в осуществляемой деятельности. Наличие у студентов убеждений в собственной успешности и компетентности смягчает действие стресса, улучшает работу иммунной системы, позволяет успешно контролировать ситуацию<sup>11</sup>. Если учесть существующую возможность генерализации этого состояния студентов на учебно-познавательную деятельность, где успешность у них по сравнению со школой снижается, очевидно, что усиление их уверенности в решении творческих задач – важнейшая часть работы, которую осуществляет преподаватель психологии, проектирующий кризис учебно-профессионального развития первокурсников.

Еще один принцип – учет сходства и отличий в действии наркотических веществ и творческой деятельности на организм и психологию индивида. Сравнительный анализ результатов их действия доказывает, что творческая деятельность – это стимулятор, аналогичный действию амфетаминов (снижает усталость, вызывает ощущение физического благополучия, состояние интеллектуальной экзальтации, желание творить), героина (вызывает ощущение благополучия) и опиума (вызывает состояние эйфории, уменьшает боль)<sup>12</sup>. Выявленное сходство в действии наркоти-

ческих веществ и творческой деятельности на организм, психику и поведение индивида не отрицает существующих между ними отличий. Употребление наркотиков приводит к псевдоадаптации (наркотик не в состоянии изменить внешний мир – он изменяет сознание и поведение человека, потребляющего его), а сформированная зависимость от них – к дезадаптации<sup>13</sup>. Напротив, главным мотивом творчества выступает самоактуализация. В процессе творческой деятельности субъект создает новые уникальные решения, идеи, положения, художественные формы, теории и продукты<sup>14</sup>, осваивает необходимый для будущей жизни опыт. Каждый акт творения требует проявления волевых качеств личности, содействует преодолению конформизма и депрессии, вызывает ощущение радости от осознания участия в формировании нового мира (Р. Мэй). Креативная личность как результат совместной творческой деятельности имеет широкий круг интересов, изобретательна в иницировании действий, не испытывает дискомфорта от неопределенности и сложности, устойчива по отношению к неудачам<sup>15</sup>.

Важный принцип реализации совместной творческой учебной деятельности в дидактическом театре – наличие двух видов дискурса: серьезного и юмористического. В защиту последнего говорят результаты анализа его социальной стороны, свидетельствующие об огромном положительном эффекте юмора, ослабляющем стресс и усиливающим здоровье человека. Как показывают исследования, люди с более сильным чувством юмора при столкновении с трудными жизненными ситуациями более оптимистично смотрят на возникшую проблему, способны увидеть ситуацию с комической стороны, не переживают депрессию, имеют нормальный уровень тревожности. Комическое позволяет совместно переживать сильные положительные эмоции, что способствует укреплению социальных связей и ослаблению напряженности в группе (М. Аргайл).

Еще один принцип применения данной технологии в обучении первокурсников – реализация межпредметных связей в процессе подготовки дидактических спектаклей. Учитывая высокую предметную мотивацию студентов, обучающихся на факультете иностранных языков, преподаватель поощряет юношей и девушек на создание дидактических спектаклей и их постановку на осваиваемом в вузе иностранном языке.

Проектирование кризиса учебно-профессионального развития студентов осуществляется посредством построения совместной учебной деятельности в дидактическом театре. Студентам предоставляются оптимальные модели для наблюдения. Модели (старшекурсники, имеющие опыт творческой деятельности, обладающие знаками престижа) предъявляются в ситуациях, максимально



приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности, тем самым формируется эмоциональный опыт положительного переживания наблюдаемого поведения. Студенты побуждаются к мысленному его проигрыванию и реализации. Преподаватель регулирует их поведение в процессе самостоятельного выполнения деятельности, формирует у первокурсников опыт успеха и рефлексии осуществлять необходимое поведение<sup>16</sup>. Восприятие продуктов совместной творческой деятельности студентов старших курсов, непосредственное взаимодействие с ними позволяют первокурсникам определить требования эффективного выполнения учебно-профессионального поведения в дидактическом театре, усвоить варианты успешного решения творческих задач, осознать главную функцию театра (дидактическую) и ведущую позицию совместной учебной деятельности (позицию учителя).

Проектирование кризиса учебно-профессионального развития диктует необходимость управления деятельностью студентов, которое первоначально детально регламентировано, а затем построено на консультациях<sup>17</sup>. Первое занятие по общей психологии с использованием дидактического театра посвящено изучению темы «Введение в творческую педагогическую деятельность», в рамках которой разъясняется подход, реализуемый в обучении. Учитывая необычность технологии, такое занятие необходимо для создания у студентов-первокурсников глубокой и устойчивой учебно-профессиональной мотивации. В процессе лекционного занятия студентам разъясняются нормативно-эвристические показатели творческой деятельности, у них формируется представление о профессиональных качествах творческой личности, которые будут развиваться в процессе творческого взаимодействия в дидактическом театре. Ожидаемым результатом выступает образ специалиста, для которого характерны направленность на решение творческих задач, творческие способности, знания и умения, благодаря которым возможно появление продукта, отличающегося новизной, оригинальностью и уникальностью. Таким образом у студентов формируется общая значимая для них цель деятельности. Акцентируется внимание студентов на необходимости приложения собственных усилий для овладения профессионально ценными качествами личности, организации взаимопомощи при решении творческих задач; обращается внимание на то, что содержание учебного предмета будет использовано в качестве условия совместной учебной деятельности в дидактическом театре: овладение материалом по психологии будет приводить как к усвоению содержания и способов совместной учебной деятельности, так и к формированию предпосылок самостоятельной творческой деятельности.

Важный момент в организации деятельности студентов в дидактическом театре – разъяснение ее сущности (установка на совместную деятельность в актерских труппах, проявление творчества каждым участником, осознание собственной творческой индивидуальности, освоение творческого опыта других). Творческое задание, получаемое актерской труппой, предполагает создание спектакля на основе определенного объема теоретического материала, по сути своей являющегося специфическим объяснением нового учебного материала студентам-«зрителям». Студентам предлагаются способы создания сценариев дидактических спектаклей (разработка сценария на основе совместного анализа вариантов, предложенных членами актерской труппы; творческая доработка сценариев спектаклей, написанных студентами прошлых лет; создание спектакля в процессе сотрудничества актерской труппы с одним из режиссеров учебной группы студентов старшего курса; реализация идеи сценического воплощения теоретического материала, предложенной преподавателем). У студентов формируется представление о разнообразных формах организации учебного материала (судебное заседание, экскурсия, телепередача, презентация и т. д.). Рекомендуется широко использовать формы и приемы работы прессы («К барьеру», «Слабое звено», реклама, репортаж и т. д.). Ставится задача создания внешнего оформления дидактических спектаклей – наглядной опоры и средства творческого самовыражения каждого. Учитывая показатели творческой педагогической деятельности (индивидуальный подход к ученику как субъекту и объекту воспитания), от студентов требуется соблюдение определенных правил общения в дидактическом театре.

Проектирование кризиса учебно-профессионального развития студентов осуществляется через усвоение ими модели совместной учебной деятельности. Это происходит посредством совместного ознакомления студентов с творческим учебным заданием; совместного обсуждения вариантов сценического воплощения теоретического материала, изготовления наглядных пособий и бутафории; совместной или индивидуальной разработки сценария дидактического спектакля; распределения ролей и поручений по созданию наглядных пособий, бутафории; проведения репетиций; сценического воплощения теоретического материала по психологии на занятии по предмету; первичной рефлексии результатов деятельности актерской труппы; отсроченной рефлексии деятельности актерской труппы.

Проектирование кризиса учебно-профессионального развития предусматривает постепенное вхождение студентов в творческий аспект профессии. На первом этапе (в течение I семестра) преподаватель формулирует задачи, обеспечивает их выполнение через

оказание помощи режиссерам в создании актерских трупп, отборе информации, ее структурировании, выборе формы подачи психологического знания «зрителю», презентации первого дидактического спектакля, организации рефлексии хода и результатов деятельности. На втором этапе (первая половина II семестра) благодаря усвоенным условиям и способам выполнения совместной учебной деятельности, накопленному опыту общения в актерских труппах возникает возможность для проявления студентами собственной инициативы. На этом этапе преподаватель взаимодействует с режиссерами актерских трупп, содействует осознанию ими содержания задачи. Студенты самостоятельно осуществляют поиск вариантов решения творческой учебной задачи на основе ранее усвоенных рекомендаций. На третьем этапе (вторая половина II семестра) совместная учебная деятельность строится студентами самостоятельно благодаря функционированию конструктивных механизмов: экстерииоризации (перевод сформированных преподавателем знаний в практические действия), креативного моделирования, самоэффективности в творческой деятельности. Вместе с тем этот этап не исключает сотрудничества преподавателя и студентов, они совместно осуществляют поиск и развитие идеи сценического воплощения учебного материала, совместно готовят проекты по психологической тематике, которые затем реализуют в школах города.

Нижепредставленный сценарий демонстрирует юмористический дискурс в процессе разработки дидактического спектакля<sup>18</sup>.

## Я-КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ Магазин «Товары самосознания»

### ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА

Продавец.

Покупатель.

Действие происходит в магазине.

Покупатель. Здравствуйте!

Продавец. Добрый день!

Покупатель. Какое интересное название у Вашего магазина! Чем торгуете?

Продавец. У нас широчайший ассортимент самооценок, уровней притязаний, направленностей личности. В продаже бывают Я-реальное, Я-фантастическое. Наши товары качественные, а цены на них вполне доступные.

Покупатель. Столько всего необходимого и полезного! Глаза и мысли разбегаются... Не знаю даже, что и приобрести.

Л.Ф. Мирзаянова

**Продавец.** Как насчет Я-фантастического? Очень популярный товар в последнее время.

**Покупатель.** О, нет. Я устала от такого Я. Мужу на работе вместо зарплаты выдали Я-фантастическое на всех членов семьи. Мне бы Я-реальное, соответствующее моему жизненному опыту.

**Продавец.** Вы знаете, буквально полчаса назад какая-то женщина забрала последнее. Если оно вам крайне необходимо, приходите завтра утром. Будет новый завоз.

**Покупатель.** А Я-идеальное?

**Продавец.** К сожалению, оно в единственном экземпляре и только на складе. А заведующая складом приобрела себе недавно завышенную самооценку, поэтому договориться с ней стало просто невозможно. Я, конечно, попытаюсь. Оставьте свой номер телефона. Я перезвоню, когда все улажу.

**Покупатель.** Спасибо! Но я не могу покинуть Ваш магазин без покупки. Может приобрести самоуважение? Оно в любом возрасте требуется.

**Продавец.** Увы! Фабрика по производству самоуважения временно не работает. Но был бы спрос, а производители найдутся. Пока могу предложить импортное самоуважение, привезенное из Западной Европы и США.

**Покупатель.** Нет, нет и еще раз нет! Я лучше дождусь своего, белорусского. Значит так, завтра я зайду за Я-реальным, а пока дайте мне, пожалуйста, заниженную самооценку. Подарю-ка ее свекрови, чтобы уменьшить ее пыл. В последнее время она слишком о себе возомнила.

**Продавец.** Вам оформить как подарок?

**Покупатель.** Да, пожалуйста.

**Продавец.** Вот, держите.

**Покупатель.** Спасибо. До свидания.

**Продавец.** До свидания.

Адаптация студентов, сопряженная в дидактическом театре с их развитием, вызывает к жизни те процессы, которые в данный момент имеют отношение к зоне ближайшего профессионального развития юношей и девушек (Л.С. Выготский). Результатом проектирования кризиса выступает совершенствование у студентов сформированных ранее компетентностей, возникновение личностных новообразований, высокая адекватная самооценка компетентностей, высокий уровень самокритичности, рост удовлетворенности студентов профессиональным выбором, наличие объективных показателей эффективности совместной деятельности (разработка дидактических спектаклей, реализация разработанных проектов в школе, внедрение технологии совместной творческой деятельнос-

ти в практику преподавания гуманитарных дисциплин в школе и др.). Умелое использование педагогом энергии кризиса учебно-профессионального развития студентов, направление ее в конструктивное русло – это более важный результат обучения психологии, чем психологические знания и умения вместе взятые. Проектирование кризиса – это построение шансов для учебно-профессионального развития студентов<sup>19</sup>. Приобретение ими когнитивного и поведенческого опыта успешного решения творческих задач, аффективного отношения создает предпосылки для их генерализации на условия реальной профессиональной деятельности в школе.

#### Примечания

- 1 *Анциферова Л.И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. № 2.
- 2 *Якиманская И.С.* Психологическая поддержка педагогического процесса и преподавателя. Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. М., 1993.
- 3 *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: Учеб. пособие. 3-е изд., доп. М., 2005.
- 4 *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие. М., 2000. С. 14.
- 5 *Анциферова Л.И.* Указ. соч. С. 18.
- 6 *Полякова Т.С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983. С. 16.
- 7 *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Указ. соч.
- 8 *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т. 2-е изд., стереотип. М., 1996. Т. 1.
- 9 *Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология. СПб., 2003.
- 10 *Бандура А.* Теория социального научения. СПб., 2000.
- 11 *Клонингер С.* Теории личности: познание человека. 3-е изд. СПб., 2003. С. 460–463.
- 12 *Аргайл М.* Психология счастья. СПб., 2003.
- 13 *Мэй Р.* Мужество творить: Очерк психологии творчества. Львов; М., 2001.
- 14 *Reber A.S.* The Penguin Dictionary of Psychology. Boston, 1979.
- 15 *Первин Л.* Психология личности: Теория и исследования. М., 2001.
- 16 *Бандура А.* Указ. соч.
- 17 *Маргулис Е.Д.* Коллективная деятельность учащихся. Проблемы обучения: Учеб.-метод. пособие. Киев, 1990.
- 18 *Мирзаянова Л.Ф.* Общая психология в дидактических спектаклях / Л.Ф. Мирзаянова. Барановичи: БарГУ, 2005. С. 150–151.
- 19 *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. М., 2003.

### ДЕТСКАЯ БЕСПРИЗОРНОСТЬ И БЕЗНАДЗОРНОСТЬ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Рассмотрено соотношение понятий «беспризорность» и «безнадзорность», что обусловлено исследованием этого феномена различными областями науки. Соответственно разные подходы к изучению беспризорности и безнадзорности подростков не способствуют созданию целостной картины явления. Обосновывается необходимость проблематизации этих понятий в рамках новых подходов к их изучению.

*Ключевые слова:* беспризорность, безнадзорность.

По данным Министерства труда и социального развития Российской Федерации, в 1999 г. было зарегистрировано свыше 600 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 2000 г. 630 тыс., в 2001 г. свыше 650 тыс., в 2002 г. свыше 1 млн детей, оставшихся без попечения родителей. Многие источники приводят данные о количестве беспризорных и безнадзорных детей, их количество колеблется от 2 до 4 млн, к сожалению, официальная статистика не централизована, разные министерства и ведомства пользуются собственными методами учета безнадзорных и беспризорных детей, поэтому единого достоверного показателя нет.

С одной стороны, государство принимает законы и программы, направленные на решение проблемы безнадзорности и беспризорности, например указ Президента РФ «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав», программа «Дети России» и др. (более 250), федеральные законы, постановления Правительства РФ.

С другой стороны, несмотря на предпринимаемые усилия, количество беспризорных и безнадзорных детей не уменьшается, соответственно растет уровень преступности среди несовершеннолетних, становится больше детей-наркоманов и алкоголиков.

Беспризорность и безнадзорность как некий феномен является объектом исследования многих направлений и областей науки. Данное обстоятельство обусловлено сложностью самого явления, требующего межпредметного подхода к нему, сочетания научного, аксиологического, нормативного, этологического и других уровней его анализа. Это диктуется и многосубъектностью той среды, в которой совершается процесс формирования беспризорности и безнадзорности, регулирования отношений в ней и по отношению к ней. Сегодня психологические проблемы беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних требуют целенаправленного изменения ситуации посредством конкретного анализа реальных причин, выявления тенденций, динамики и других факторов, выражающих ее психологическую сущность.

В чем же заключается психологическая сущность явления беспризорности и безнадзорности, какова их специфика и роль? Прежде чем ответить на этот вопрос, на наш взгляд, следует дать определение беспризорности и безнадзорности вообще.

В законодательстве о семье, в законодательстве по охране прав и законных интересов детей и в научной литературе широкое распространение получил термин «дети, лишенные родительского попечения». В этой связи понятия «безнадзорность» и «беспризорность» часто стали употребляться как чуть ли не равнозначные, в силу чего явление беспризорности в течение последних десятилетий перестали изучать не только психологи и педагоги, но и правоохранительные органы. В научной литературе достаточно долгое время исследователи анализировали такое явление, как безнадзорность, только ее рассматривали в качестве одной из наиболее значимых причин совершения подростками противоправных действий<sup>1</sup>.

В Федеральном законе от 24 июня 1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» впервые официально даны определения понятий «безнадзорность» и «беспризорность» как различных явлений, однако далее в тексте данного закона каких-либо реальных различий по этим понятиям не прослеживается. Отсюда сложности в определении способов профилактики именно беспризорности, которая представляет, на наш взгляд, наиболее высокую степень социальной опасности для несовершеннолетних и для всего общества<sup>2</sup>. В названном законе приводятся следующие определения указанных понятий: «безнадзорный – несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных

представителей, либо должностных лиц»; «беспризорный – безнадзорный, не имеющий места жительства и (или) места пребывания».

Таким образом, по смыслу данного Федерального закона, «беспризорный» – это тот же безнадзорный, но находящийся в наиболее сложной жизненной ситуации ввиду отсутствия у него места жительства. Говоря о несовпадении терминов «беспризорность» и «безнадзорность», следует учитывать, что безнадзорность в основном определяется с помощью рамок педагогики. Ее сущностные признаки, в частности, входят в предмет педагогической науки, обращающей внимание на надзор за несовершеннолетним, который не сводится к контролю за его поведением, времяпрепровождением, а состоит в поддержании, сохранении внутренней духовной связи с ребенком, подростком, такой связи, которая позволяет сохранять даже на расстоянии контакт родителей и заменяющих их лиц со своим воспитанником. Отсутствие такого надзора чревато всякого рода неприятностями, иногда небезобидными, даже трагическими, когда возникают проблемы правового характера, в том числе связанные с детской беспризорностью<sup>3</sup>.

Между безнадзорностью и беспризорностью, разумеется, существует прочная связь. Безнадзорность служит благоприятной почвой для беспризорности. В свое время П.И. Люблинский, исследуя феномен беспризорности, указывал, что она, как длительный недуг, проходит через несколько стадий, или фаз, своего развития. Начальную фазу этой «болезни» как раз и составляет безнадзорность, а окончательной, уже крайне запущенной, находящейся на грани необратимости становится беспризорность как таковая, определяющая положение самого несовершеннолетнего, его своеобразный социально-психологический статус, который он обретает по собственному желанию или в силу стечения каких-либо обстоятельств. Среди них главенствует безнадзорность, то есть отсутствие надзора (контроля) со стороны родителей либо заменяющих их лиц<sup>4</sup>.

Безнадзорный ребенок в отличие от беспризорного живет с родителями, сохраняет связи с семьей, у него есть эмоциональная привязанность к кому-либо из членов семьи, но связи эти хрупки и находятся под угрозой атрофии и разрушения. Предоставленные самим себе, дети перестают учиться, свободное время проводят на улице, отличаются бесцельным времяпрепровождением. Безнадзорность нередко является первым шагом к беспризорности, социальной дезадаптации, разрушению нормального процесса социализации.

Важно заметить, что и беспризорность и безнадзорность нельзя называть асоциальным явлением в строгом смысле слова, поскольку



ку они имеют общественные корни, социально детерминированы, а сами беспризорные и безнадзорные составляют определенные группы несовершеннолетних со свойственными им ценностями, нормами, правилами взаимоотношений и психологическими особенностями. По этой же причине они не вписываются в понятие ненормативного поведения. В их среде действует определенный комплекс официальных и неофициальных, легитимных и нелегитимных норм, позволяющий им функционировать и воспроизводиться как социальной группе, ячейке. Подобным образом весьма проблематично рассматривать детскую беспризорность с позиций лишь девиантного поведения.

Именно вследствие вышесказанного беспризорные и безнадзорные несовершеннолетние сегодня составляют особую, остропроблемную группу в системе социализации и психологической адаптации человека в рамках государственной системы.

Таким образом, современное представление о детской беспризорности и безнадзорности требует не только изменения подходов к их изучению на основе усиления системного подхода. Требуется коренная реконструкция представлений о модели поведения подростков, что, вероятно, связано и с пересмотром существующих базовых исследовательских подходов в социальной педагогике и педагогической психологии.

#### Примечания

---

- <sup>1</sup> *Озеров В.А.* Детская беспризорность и безнадзорность как один из факторов угрозы национальной безопасности России // *Право и образование.* 2002. № 1.
- <sup>2</sup> Федеральный закон Российской Федерации от 24.06.99 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». С. 1.
- <sup>3</sup> *Кривонос А.Н.* Правовые и организационные основы профилактики безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних органами внутренних дел. Дис. ... канд. юрид. наук. М., 2003. С. 18.
- <sup>4</sup> *Люблинский П.И.* Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте (Социально-правовые очерки). М., 1959. С. 95.

## Атипичное развитие ребенка: возможности специального образования

---

К.А. Родина

### СОЦИАЛИЗАЦИЯ QUA КУЛЬТУРОГЕНЕЗ АТИПИЧНОГО РАЗВИТИЯ: К ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В РФ<sup>1</sup>

Анализируется российская национальная концепция интегрированного обучения в соотнесении с развитием интегрированного подхода на Западе. Освещаются модели интеграции в РФ в рамках национальной программы интегрированного обучения и их основания, одним из которых является культурно-исторический подход Л.С. Выготского. Раскрываются ключевые положения культурно-исторической концепции культурогенеза и атипичного развития.

*Ключевые слова:* Л.С. Выготский, «вращивание в культуру», социализация, культурогенез, атипичное развитие, интеграционный подход, модели интеграции, дошкольное образование в РФ.

Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребенок, но иначе развитой.

*Л.С. Выготский*

Число детей, нуждающихся в специальном образовании, в России увеличивается. По данным Российской академии медицинских наук и Министерства здравоохранения РФ (2006)<sup>2</sup>, есть основания полагать, что увеличение числа таких детей имеет взаимосвязь с критически низким уровнем здоровья в России, а также находящейся в кризисе демографической ситуацией в РФ. Согласно данным национальной демографической статистики (2005), в России насчитывается около 2 млн (8% от всей детской популяции) детей с нарушением в развитии<sup>3</sup>. Современный этап развития системы специального образования в России в поздний советский и постсоветский периоды определяется как период перехода от сегрегации и изоляции к интеграции<sup>4</sup>. Этот период может

© Родина К.А., 2009

быть охарактеризован как период активной разработки интегративных форм, методов, технологий для его реализации в массовых школах, наряду со специальными школами.

С 1991 г. в России ведущим в специальном образовании является интегративный подход. Но пути реализации интеграции в практику разные<sup>5</sup>. Интегрированное образование не может сразу заменить специальное, потому что не все дети по своему психофизическому статусу могут быть включены в коллективы обычных детей. Необходимо еще создать индивидуальные коррекционные и реабилитационные программы. Исследования дают основания полагать, что сегодня в России реализуются практики латентной интеграции и псевдоинтеграции<sup>6</sup>. В России большое количество детей с нарушением в развитии учатся в массовых школах<sup>7</sup>. Основными причинами псевдоинтеграции являются: отсутствие специальных (коррекционных) учреждений или их географическая удаленность от места жительства, нежелание родителей обучать ребенка в специальном учреждении, профессиональные ошибки в работе ГМПК<sup>8</sup>.

В России имеют место также и формы включенной интеграции<sup>9</sup>. По мнению специалистов, сегодня в РФ пока нет необходимой экономической, кадровой и духовно-нравственной поддержки интегрированного обучения детей-инвалидов. Л.С. Выготский полагал, что основной задачей воспитания атипичного ребенка является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социокультурных факторов<sup>10</sup>. В отношении детей с нарушением в развитии основная цель системы образования должна быть направлена на максимальную их социализацию, «вращивание в культуру». Под социализацией (в традиционном понимании) подразумевается «совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая социальные роли и культурные нормы»<sup>11</sup>.

Однако с точки зрения культурно-исторического подхода «знание норм и правил (того, что индивид усвоил) не всегда имеет результатом социализацию, то есть соблюдение этих норм и построение собственного поведения и деятельности в соответствии с ними»<sup>12</sup>. Таким образом, «...содержание понятия социализации в русле культурно-исторического подхода оказывается противоположным его традиционному содержанию...»<sup>13</sup>

«Социализация, по Выготскому, – это процесс, направленный не на внешние правила и обстоятельства, а на самого субъекта»<sup>14</sup>.

Поэтому культурно-историческое понимание Выготским социализации и «вращения в культуру» атипичных детей предполагает фокусирование не только на их психическом развитии и симптоматологии, а прежде всего на целостном личностном и культурном развитии атипичных детей, преодолевая «арифметику дефективности», а также взгляд на личность, как на «на сумму или пучок отдельных функций»<sup>15</sup>.

В связи с этим Кудрявцев справедливо подчеркивает, что «именно понятие личности и представления о ее росте ввел в дефектологию Выготский. Культурно-историческая дефектология – это “дефектология личности” и ее становления в зоне ближайшего развития в противовес традиционной “дефектологии дефекта” и его частичной компенсации в зоне актуального развития»<sup>16</sup>.

Таким образом, следуя идеям Л.С. Выготского о социальной и педагогической интеграции, российские специалисты считают, что граница между общим и специальным образованием должна быть прозрачной, а общее образование должно стать впоследствии «интегрированным»<sup>17</sup> и ориентированным на личность ребенка<sup>18</sup>. Исследования показывают, что постсоветский период развития системы специального образования в РФ характеризуется основными формами интеграции – *интернальной и экстернальной*<sup>19</sup>. Интернальная – это форма интеграции внутри системы специального образования, экстернальная форма интеграции предполагает взаимодействие массового и специального образования<sup>20</sup>. Поэтому развитие процесса интеграции сегодня в РФ протекает стихийно<sup>21</sup>.

#### Российская система специального дошкольного образования

Российская система специального образования атипичных детей<sup>22</sup> представлена сегодня комплексной системой дифференциальных типов школ и детских садов для детей от трех до семи лет.

*Специальное дошкольное образование* в России начало свое развитие с середины 1960-х годов. В настоящее время в России для атипичных детей создана дифференциальная система коррекционных дошкольных учреждений компенсирующего вида: центры раннего вмешательства и неврологические детские дома, специальные коррекционные детские дома и дошкольные детские дома, дошкольные отделения при специальных (коррекционных) школах, реабилитационные центры или центры для коррекционного обучения, специальные группы в массовых детских садах, коррекционные группы кратковременного пребывания в структуре общеобразовательных ДОО и ДОО компенсирующего вида; консультативные группы в ДОО компенсирующего вида; надомное воспитание

детей со сложной структурой нарушения. Таким образом, разработка проблем взаимодействия специального образования с массовым в России в современных условиях идет двумя путями. Первый путь – через интернальную интеграцию, а второй путь развития специального образования – через экстернальную интеграцию – связан с развитием национальной модели<sup>23</sup>.

#### Российская национальная концепция интегрированного обучения

Изучение опыта интегрированного обучения в странах Западной Европы, Скандинавии, США, а также проведенные сравнительные исследования в 1990-х гг. показывают, что процесс интеграции в России значительно отличается от западноевропейского<sup>24</sup>. В связи с этим российские специалисты считают неконструктивным механическое калькулирование западных моделей интеграции<sup>25</sup>. Специалисты пришли к убеждению о необходимости создания в РФ национальной системы специального образования<sup>26</sup>.

#### О «калькулировании западных моделей» и «Иванах, не помнящих родства»

Перестроечный период 1990-х гг. был основным толчком всевозможных реформ, инноваций, изменений в политико-экономической, социокультурной и образовательной сферах в РФ. Это была эпоха, когда Россия в сложный для нее период открыла «ворота» для всех и вся. Есть основания полагать, что в нестабильных социоэкономических условиях 1990-х гг. в РФ через такие «ворота» был дан свободный вход (с ослабленным контролем и почти без научной рефлексии) потоку знаний, умений и навыков с Запада. Можно предположить, что в этот период в научно-образовательном секторе РФ фокус с критики и фильтрации потока западных идей, концепций, моделей был смещен на другие приоритеты.

Нахлынувшие волны гуманизации, модернизации, демократизации, междисциплинарного синтеза, политкорректной идеологии с Запада на постперестроечное пространство РФ привели к похожему, возникшему в российской психологии парадоксу «Иванов, не помнящих родства»: «В результате в общей картине поиска междисциплинарного синтеза представлений о личности возникает парадоксальная ситуация: психологи на Западе, разрабатывающие методологию гуманитарного знания о человеке, открывают для себя Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Н.А. Бернштейна, Ю.М. Лотмана и С.Л. Рубинштейна... а отечественные психологи начинают напоминать “иванов, не помнящих родства”»<sup>27</sup>.

Есть основания полагать, что вышеописанный феномен в той или иной степени до сих пор имеет место в теории и практике специальной педагогики в РФ. Интегративный подход к обучению атипичных детей был воспринят в некоторых профессиональных кругах в РФ как своего рода ноу-хау, коим этот подход по существу и научно-теоретическому арсеналу не является<sup>28</sup>.

С начала 1990-х годов и по настоящее время имеют место многочисленные совместные проекты Северо-Запада РФ и стран Северной Европы в области специального образования и реализации интеграции в РФ. Исследования дают основания полагать, что отличительной чертой такого сотрудничества является драматическая односторонность, монологизм как форма коммуникации партнеров, отношений «патрон–клиент», основанных на одностороннем финансировании и слабой критике западной политкорректной идеологии интегративных и инклюзивных подходов в обучении, лишенных научной методологии<sup>29</sup>. Это позволяет согласиться с вышеуказанной критикой «механического калькулирования западных моделей» и выдвигает необходимость развития национальных моделей интеграции.

Основным теоретико-методологическим арсеналом многих проектов сотрудничества по обучению российских специалистов до сих пор служат различные варианты неопрейдистских, нативистских и неопсихоаналитических концепций, характеризуемых Выготским как направления «отжившей и старой школы», с позитивистской количественной методологией, несостоятельность которой в начале прошлого столетия была подвержена критике Выготского как «*Testimonium pauperitatis*»<sup>30</sup>.

Возвращаясь к «Иванам, не помнящих родства» обратим внимание на следующий парадокс: в то время как в некоторых прогрессивных кругах западного научного сообщества ведется интенсивный поиск теории и методологии интегрированного образования<sup>31</sup>, в России, несмотря на наличие теоретико-методологического арсенала, с 1990-х годов наблюдалась мода на западные модели интеграции, как указано выше, лишенные научной методологии<sup>32</sup>. Несмотря на дискуссии о хаосе профессиональной терминологии в западных научных кругах, в России копируются такие вербальные конструкты-монстры, как «инклюзивное образование», «инклюзия» и пр. Доминирующие до сих пор на Западе в психолого-педагогических и клинических дисциплинах философия позитивизма и количественная методология также в начале прошлого века подвергались критике в гештальтпсихологии К. Левиным, а затем в культурно-исторической нейропсихологии А.Р. Лурия и патопсихологии Б.Ф. Зейгарник.

### Национальная программа интегрированного обучения в РФ

Специальная психология и педагогика в СССР начали разработку интегративных подходов к обучению в 1976–1981 гг.<sup>33</sup> Исследования, проведенные учеными ИКП РАО, были направлены на раннюю диагностику и раннюю психолого-педагогическую коррекцию развития. Результаты этих исследований стали основой создания в России национальной системы *ранней* (с первых месяцев жизни) *диагностики и коррекции нарушений* в развитии у детей. Цель этой системы – достижение такого уровня психофизического развития у аномального ребенка, который позволял бы ему максимально адекватно «влиться в общеобразовательную среду на следующем этапе его возрастного развития»<sup>34</sup>. Это позволило обосновать основные *принципы национальной системы* интегративного обучения в России: интеграция через раннюю коррекцию, интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку, интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения<sup>35</sup>.

В конце 1990 – начале 2000-х годов в ИКП РАО была создана *оригинальная концепция интегрированного обучения* атипичных детей, которая учитывала российский социокультурный, географический, политико-экономический фактор<sup>36</sup>. По мнению разработчиков национальной программы интегрированного обучения в РФ, интеграция на основе учета этих принципов выступает как одна из *альтернативных форм внутри системы специального образования*. Таким образом, как считал Выготский, это позволяет сделать возможным «прозрачные границы» между массовым и специальным образованием<sup>37</sup>.

### Модели интеграции в РФ и их отличие от западных моделей

Культурно-исторический подход к развитию и обучению в психологии предполагает, что основной целью системы образования и воспитания атипичных детей должна быть их максимальная социализация как *«вращание в культуру»*, по Выготскому. Это означает постепенное культурное развитие и личностный рост этих детей в условиях интегрированного контекста образования, при котором граница между общим и специальным образованием становится прозрачной.

Есть основания считать, что разница между интегрированным подходом в образовании в ряде западных стран и РФ состоит в обосновании содержания и понимания интеграции. Одним из признаков такого отличия является понятие социализации как

цели интеграции. Если многие западные модели интеграции и инклюзии<sup>38</sup> основаны на классическом понимании социализации, то в основе российской модели интеграции лежит альтернативное понимание социализации в рамках культурно-исторического подхода в психологии<sup>39</sup>.

Другими словами, основной целью европейской концепции «school for all» (частично основанной на американском образовательном принципе «mainstream education»), представляющей современную западную модель «инклюзивного образования», является традиционное социологическое понимание социализации личности. Такое понимание социализации подразумевает развитие личности человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды, обусловленное конкретными социальными факторами. Такая социологическая интерпретация пассивно адаптирующегося, или приспособляющегося, «человека социализирующегося» противоположна психологическому содержанию социализации как «человека развивающегося и растущего в культуру», активно творящего культуру в процессе ее смысловой интерпретации<sup>40</sup>.

Поэтому есть основания полагать, что частично основой кризиса современной политики и практики инклюзивного подхода в образовании в некоторых западных странах, приведших к противоположным парадоксальным результатам, как «сегрегационной интеграции», «исключающей интеграции», «забытых и невидимых детей», «мифе об интеграции»<sup>41</sup>, являются: 1) социологическое понимание интеграции как социализации, исключая личностное и культурное развитие интегрирующихся индивидов; 2) отсутствие теоретико-методологического и философского фундамента интеграции и инклюзии, которые прежде всего представляют политико-идеологический адепт западного общества; 3) по-прежнему доминирование позитивизма, с количественной методологией.

Это несмотря на то что еще в начале прошлого века Выготский беспощадно критиковал количественную методологию при изучении атипичных детей, считая ее «характерной чертой отживающей, старой дефектологии» и, призывая к новой методологии науки, писал, что «поиски философской основы – чрезвычайно характерная черта современной дефектологии и показатель ее научной зрелости»<sup>42</sup>.

В этой связи необходимо добавить к справедливому замечанию Кудрявцева<sup>43</sup> в отношении западноевропейской и североамериканской политики полного включения лиц с ограниченными возможностями в практику массовой школы (по принципу «school for all»), что такое включение сопровождается не только лишением научного понимания «торжество[м] идей Выготского на практи-



ке», а также некой, по Асмолову, глорификацией Выготского, зачастую приводящих к вышеуказанным кризисам и проблемам.

Модели национальной концепции интеграции в РФ основаны на учете уровня развития каждого ребенка и реализации психологического понимания социализации в рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского как «интериоризации» qua «инкультурации», интегрирующих следующий триединый процесс<sup>44</sup>, «задающий исходную направленность и логику психического развития ребенка»: «1) творческого освоения культуры как основы или всеобщей формы психического развития ребенка, результатом которого ... является “создание новых форм поведения”; 2) самораскрытия, самоизменения, самореализации ребенка в материале культуры; 3) специфического преобразования самой культуры в зоне ближайшего и более отдаленного развития ребенка»<sup>45</sup>.

В целях обеспечения такого триединства интегративный подход в обучении может быть представлен *комбинированной, частичной, временной и полной моделями интеграции*<sup>46</sup>, способствующими «нормальному течению процесса вхождения ребенка в культуру»<sup>47</sup>, преодолевая тем самым арифметическую концепцию дефективности и позитивистскую симптоматиологию во взгляде на атипичного ребенка.

### Культурогенез и атипичное развитие

Ребенок с дефектом не есть  
непрерывно *дефективный* ребенок.

*Л.С. Выготский*

Современная российская концепция интегрированного подхода к обучению атипичных детей исходит из основного научного положения Л.С. Выготского о качественной методологии изучения «дефекта» и культурогенеза атипичного развития в культурно-исторической дефектологии личности<sup>48</sup>.

В отличие от «чисто арифметической концепции дефективности» с количественным подходом в изучении атипичного развития с частичной компенсацией в зоне актуального развития культурно-историческая дефектология представляет «дефектологию личности с ее становлением в зоне ближайшего развития»<sup>49</sup>. Это предполагает качественную диагностику атипичного развития и, следовательно, дифференцированный подход в отношении «вхождения в культуру» при типичном и атипичном развитии, при котором культурное развитие проходит иным путем<sup>50</sup>. Не отрицая биологическое происхождение «дефекта», Выготский неоднократно под-

черкивал в определении, диагностике и направлениях коррекционной работы фокус на социокультурную природу «дефекта» и его последствия для социализации и интеграции: «Дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса вставания ребенка в культуру»<sup>51</sup>.

В этой связи учет культурогенеза атипичного развития имеет большое значение для интегрированной модели обучения атипичных детей, основанной на дифференцированном подходе к их развитию, учитывающей иные механизмы их социализации как «вставания в культуру»: «Ведь культура приурочена к нормальному, типическому человеку, приспособлена к его конституции, и атипичное развитие, обусловленное дефектом, не может непосредственно и прямо встать в культуру, как это имеет место у нормального ребенка»<sup>52</sup>.

По результатам введения моделей интеграции в практику авторы российской национальной концепции интеграции считают, что *комбинированные образовательные учреждения* (которые имеют обычные и специальные дошкольные группы и школьные классы) являются наиболее адекватными условиями для эффективной интеграции детей с нарушением развития<sup>53</sup>.

В дошкольных (школьных) учреждениях, реализующих *комбинированную интеграцию*, в массовых группах или классах совместно воспитываются дети с уровнем психофизического и речевого развития, который соответствует возрастной норме. Дети получают в специальных группах общеобразовательного учреждения постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога. *Частичная интеграция* более целесообразна для детей с проблемами в развитии, которые еще не способны овладевать общеобразовательным стандартом, как их нормально развивающиеся сверстники. Такие дети «вливаются в массовые группы (классы) лишь на часть дня (например, на его вторую половину, на отдельные занятия) по 1–2 человека»<sup>54</sup>.

В условиях *временной интеграции* «...все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 1–2 раза в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях и т. п.»<sup>55</sup> Модель *полной интеграции* эффективна «для детей, которые по уровню психофизического

и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически подготовлены к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети (по 1–2 человека) включаются в обычные группы детского сада и класса школы (близлежащих) к дому...»<sup>56</sup> Разница между частичной и полной моделями интеграции в том, что при полной интеграции в общеобразовательном учреждении дети не получают специальной педагогической (коррекционной) помощи, в которой они нуждаются.

Таким образом, «полная и комбинированная модели интеграции могут быть эффективными только для части детей с высоким уровнем психофизического и речевого развития... *частичная* и особенно *временная* формы интеграции целесообразны для большинства детей с отклонениями в развитии, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью (курсив мой. – К. Р.)»<sup>57</sup>. Это нашло подтверждение и в наших исследованиях<sup>58</sup>.

Реформы в общественно-политической жизни в России после перестройки повлияли также на систему образования, в частности дошкольного образования. Так, в 1995 г. была внесена поправка в Закон РФ «Об образовании». Были введены новые типы образовательных учреждений. Новые типы дошкольных учреждений в национальной системе дошкольного образования позволяют сделать невидимыми, «прозрачными», границы между специальным и общим образованием в дошкольном возрасте. Таким образом, появление новых типов дошкольных учреждений способствует реализации национальных моделей интеграции, разработанных в ИКП.

Сущностью дошкольного специального образования на современном этапе в России является совершенствование, развитие и дальнейшая апробация этих моделей интеграции в различных регионах РФ<sup>59</sup>. Рассмотрим некоторые примеры внедрения современных моделей интеграции в системе специального дошкольного образования из опыта С.-Петербурга.

#### Опыт реализации интеграции в системе дошкольного образования РФ

В России уже появился опыт внедрения экстернальной модели интеграции: воспитания детей-инвалидов в смешанной группе общеобразовательного дошкольного учреждения. В ряде дошкольных учреждений С.-Петербурга и Москвы реализуется отечественная концепция интегрированного обучения детей с нарушением в развитии.

К.А. Родина

### Частичная и комбинированная модели интеграции в Санкт-Петербурге

Работа по развитию экстернальной интеграции в Санкт-Петербурге началась в начале 1990-х годов. Целью работы было взаимодействие массового и специального образования. Особенностью Санкт-Петербургской модели интеграции стало открытие в 1992 г. групп «Особый ребенок». Этот тип интеграции соответствовал *частичной* или временной модели интеграции. По решению Комитета образования администрации Санкт-Петербурга таких групп было тогда в Петербурге создано много. Количество детей с ОП в группе было до 10. Положительным было то, что дети находились не в специальном, а в массовом детском саду. Состав групп «Особый ребенок» все более пополнялся «сложными детьми» с генетическими нарушениями, церебральным параличом. Актуальной стала дополнительная квалификация обычных педагогов.

В Санкт-Петербурге сегодня в ряду успешных современных интегративных дошкольных образовательных учреждений может быть назван Центр интеграции (ЦИ). В современной системе российского дошкольного образования ЦИ – государственное дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида – детский сад<sup>60</sup>.

С 1992 г. на базе Центра была принята к реализации государственная социальная программа «Абилитация младенцев» в сотрудничестве с Институтом раннего вмешательства в С.-Петербурге и СПбГУ. Первым шагом реализации этой программы было открытие в 1992 г. в Центре первой в России русско-шведской лекотеки. Это привело к формированию междисциплинарной семейно-центрированной службы ранней помощи<sup>61</sup>. Теоретическим фундаментом службы ранней помощи в ЦИ является комбинация культурно-исторического понимания раннего развития и онтогенеза общения в российской психологии (М.И. Лисина и ее сотрудники) и идей британской психоаналитической школы (теории объектных отношений и концепции привязанности Bowlby, Ainsworth, Mahler, Stern, Trevarthen, Winnicott).

С 1992 г. ЦИ одним из первых в С.-Петербурге приступил к реализации экстернальной интеграции и была открыта первая интегративная группа в массовом детском саду. Одной из первых моделей *частичной интеграции* были описанные выше группы «Особый ребенок» (с.-петербургская модель интеграции). С 1994 г. в ЦИ начались интенсивные научно-экспериментальные исследования интеграции. Основной целью работы является максимальная интеграция «особых» детей с психо-физиологическими осо-

бенностями в среде нормально развивающихся сверстников, а также дальнейшая их социализация в обществе. Это привело к формированию в 1996 г. высококвалифицированной междисциплинарной команды специалистов, которые осуществляют основную работу по ранней интеграции в четырех интегрированных группах центра. В Центре постоянно работают необходимые для «особого ребенка» специалисты: учитель-дефектолог, учитель-логопед, учитель-психолог, врач-невропатолог, музыкальный руководитель, специалист по физическому воспитанию, старший воспитатель.

С 2000 г. Центр имеет статус федеральной экспериментальной площадки Министерства образования РФ. Экспериментальные исследования направлены на изучение психолого-педагогического процесса *комбинированной модели интеграции*. В центре ведется научно-исследовательская работа по сопровождению интегративного процесса. Исследования осуществляются междисциплинарной командой специалистов и исследователей из СпбГУ, РГПУ им. Герцена, Института раннего вмешательства, а также участвуем в совместных международных проектах<sup>62</sup>. В настоящее время ЦИ состоит из двух отделов: служба ранней помощи для детей от 0 до 3 лет и группы интегративного воспитания для детей от 3 до 7 лет. В основе работы этих двух отделов – поэтапное индивидуальное сопровождение ребенка и его семьи<sup>63</sup>. В Центре интегрируются дети с синдромом Дауна, ЗПР, ДЦП, целиакией, умственной отсталостью (умеренной формы). В настоящее время в детском саду четыре группы, в каждой из которых 2–3 ребенка с особыми потребностями.

В качестве заключения позволим кратко сделать следующие выводы: в российском специальном образовании с 1991 г. ведущим является интегрированный подход с реализацией в настоящее время практик латентной интеграции и псевдоинтеграции. Развитие процесса интеграции в РФ протекает стихийно и выражается в двух основных формах интеграции – интернальной и экстернальной. Интегрированный подход в национальной системе дошкольного образования в РФ основан на важном выводе автора культурно-исторического подхода в психологии и дефектологии Л.С. Выготского о том, что коррекция и компенсация атипичного развития могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, при максимальном использовании сензитивных периодов и опоре на зону ближайшего развития. Таким образом, интегрированный подход в дошкольном образовании имеет развивающий характер и способствует личностному и культурному развитию атипичного ребенка. Основной целью развивающего интегрированного обучения в дошкольном возрасте является развитие культуры самооцен-

ной личности. Реализация этой цели осуществляется в форме обеспечения культурного развития атипичного ребенка.

Примечания

- 1 Данная статья финансируется грантом от норвежского научно-исследовательского совета (The Research Council of Norway/Research Grant NR 175508/V10) и является частью диссертационного исследования автора, опубликованного в: *Rodina K. The Impact of Vygotsky's Cultural-Historical Concept of Disability in Inclusive Preschool Education in Russia // Siebert B. (Hrsg). Integrative Pädagogik und kulturhistorische Theorie. Frankfurt a.Main, 2008; Idem. Communicative Activity among Disabled Children: A Neo-Vygotskian Approach to a Qualitative Study at The Centre for Inclusion in St. Petersburg, PhD-Research manuscript. University of Oslo, 2005.*
- 2 По материалам научно-практической конференции «Человек и здоровье», Москва 25–27.10.2006, организованной Минздравом РФ, РАМН, РАЕН.
- 3 На 01.06.2005 г. в РФ насчитывались 12,1 млн инвалидов (Отчет из заседания Правительства РФ 28.07.2005).
- 4 *Малофеев Н.Н., Гончарова Е.С.* Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России // Альманах ИКП РАО. 2002. № 1; *Малофеев Н.Н.* Современное состояние системы специального образования в России // Там же. 2000. № 1; *Он же.* Специальное образование в России и за рубежом // Там же. 2001. № 4.
- 5 *Korkunov V., Nigayev A., Reynolds L., Lerner J.* Special education in Russia: history, reality and prospects // *Journal of Learning Disabilities.* 1998. № 31; *Малофеев Н.* Special Education in Russia and Abroad; *Зайцев Д.В.* Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. 2004. № 7.
- 6 Вынужденное помещение ребенка-инвалида в общеобразовательную школу. См.: *Зайцев Д.* Указ соч.; *Назарова Н.А.* Специальная педагогика. М., 2001.
- 7 *Назарова Н.А.* Указ соч.
- 8 *Зайцев Д.* Указ соч.; *Назарова Н.А.* Указ соч.
- 9 Включенная интеграция характеризуется тем, что ребенок с проблемами в развитии обучается в школе по месту жительства и для него созданы все условия для обучения (индивидуализированные методы обучения, адаптированные программы, специальные средства, необходимая поддержка и др.).
- 10 *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб., 2003.
- 11 *Штиццна Л.А.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб., 2005.
- 12 *Кравцова Е.Е.* Культурно-историческое понимание «социализации» и ее механизмов в онтогенезе // Вестник РГГУ. 2006. № 1. Сер. «Психология». С. 25.
- 13 Там же.

- 14 Там же. С. 26.
- 15 *Выготский Л.С.* Собр.соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 14–16; *Кравцова Е.Е.* Указ соч.; *Rodina K.* Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education // Lassen L. (ed.). Enabling Lifelong Learning. Oslo: European Learning Style Information Network, 2006.
- 16 *Кудрявцев В.Т.* Личность и ее рост как проблема «глубинно-вершинной» психологии: методологическая проекция // Вестник РГГУ. 2006. № 1. Сер. «Психология». С. 58.
- 17 В данной статье мы оперируем термином «интеграция», а не «инклюзия» («inclusion»), распространенным на Западе.
- 18 *Выготский Л.С.* Основы дефектологии; *Шутицына Л.А.* Указ соч.; *Зайцев Д.* Указ соч.; *Malofeev N.* Contemporary stages in developing special education systems in Russia: research results as a foundation for establishing a development programme [in Russian].
- 19 *Van Rijswijk K., Foreman N., Shipitsina N.* (Eds.). Special Education on the Move. Leuven, 1996.
- 20 *Шутицына Л.А.* Указ соч. С. 255.
- 21 *Malofeev N.* Op. cit.
- 22 Атипичные дети – дети с особыми потребностями.
- 23 *Назарова Н.А.* Указ соч.
- 24 *Малофеев Н.Н.* Современное состояние коррекционной педагогики // Дефектология. 1996. № 1; *Shipitsina L.* The Importance of Comparative Studies for Russian Special Education // K. van Rijswijk, L. Shipitsina, N. Foreman (Eds.) Special Education on the Move Current Changes in Special Education in the Netherlands, Russia, Sweden, the United Kingdom and the United States of America. Leuven, 1996; *Foreman N.* What is special about Russian special needs education? Implications for educational integration. Education in Russia, the Independent States and Eastern Europe. 1997. № 15; *Foreman N., Pervova I.* Special Education in Five Countries: Similarities and Differences // Special Education on the Move (Ch. 7) / Ed. by K. Van Rijswijk, N. Foreman, L. Shipitsina. Leuven, 1996.
- 25 *Малофеев Н.Н.* Современное состояние коррекционной педагогики; *Шматко Н.Н.* Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 1; *Shipitsina L.* The Importance of Comparative Studies for Russian Special Education; *Korkunov V., Nigayev A., Reynolds L., Lerner J.* Special education in Russia: history, reality and prospects.
- 26 «В России необходимо разрабатывать свою модель, которая “работала” бы на продвижение в области интеграции, взаимодействия структур массового и специального образования, но при этом не приводила бы к ликвидации специальных учреждений, не блокировала бы развитие системы дифференцированного специального образования» (*Малофеев, Н.Н., Гончарова Е.А.* Указ соч.
- 27 *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.

К.А. Родина

- 28 *Выготский Л.С.* Основы дефектологии; *Rodina K.* The Impact of Vygotsky's Cultural-Historical Concept of Disability in Inclusive Preschool Education in Russia; *Rodina K.* Spesialpedagogikkens innovasjonskapital: Arven fra Vygotsky's psykologi. Spesialpedagogikkens forskningsbidrag, in press.
- 29 *Rodina K.* Inclusion in Norway: Policy and Practice // Сб. мат. науч.-практ. конф. «Problems and perspectives in inclusive education». The Russian Ministry of Education. Moscow, 30.09.–01.10.03. М., 2003; *Rodina K.* (Ed.). Nowards Inclusion: The Right to Education for Children with Disabilities. Conference manual from International Conference in St. Petersburg, 13–15.09.2004. University of Oslo, 2004; *Stangvik G.* A study of Special Education in Russia // HIF-Rapport № 3. Special Education at the Bottorn Line: a Cross-Cultural Study of Special Educational Practice. Finnmark University College, Education and Liberal Arts, 2002; *Garm N., Swachten L.* Promoting Cross-Cultural Reflectivity. Diversity in Teacher Education in Europe. Proceedings from the ATEE conference in Wolverhampton, GB, August 26–29. 2007.
- 30 «...Testimonium pauperitatis – свидетельство о несостоятельности детской психологии, признание принципиальной невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология» (*Выготский Л.С.* История развития высших психических функций (фрагменты) // *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. С. 511).
- 31 *Siebert B.* Begriffliches Lernen und Entwickelnder Unterricht: Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht (Doktordissertation) / Hrsg. H. Giest, G. Rückriem. ICHS «International Cultural-Historical Human Sciences». B. 18. Berlin, 2006; *Jantzen W.* Kulturhistorische Psychologie heute: Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij / Hrsg. Giest, Rückriem. B. 22. ICHS. 2008.
- 32 *Malofeev N.* Special Education in Russia and Abroad; *Korkunov V., Nigayev A., Reynolds L., Lerner J.* Special education in Russia: history, reality and prospects.
- 33 *Малофеев Н.Н., Гончарова Е.А.* Указ. соч.
- 34 *Шматко Н.Н.* Указ. соч.; *Малофеев Н.Н., Гончарова Е.А.* Указ. соч.
- 35 Там же.
- 36 *Шматко Н.Н.* Указ. соч.; *Малофеев Н.Н., Гончарова Е.А.* Указ. соч.
- 37 *Малофеев Н.Н.* Современное состояние коррекционной педагогики.
- 38 В Европе период 1960–1970 гг. может быть охарактеризован как начало движения от сегрегационного подхода в образовании атипичных детей к их интеграции и нормализации. Термин *интеграция* являлся ключевой концепцией в образовании вплоть до конца 1980-х годов. Под влиянием социал-демократической идеологии эгалитаризма и равенства, характерных в основном для Скандинавских стран, в течение 1990-х годов концепция инклюзивного (включенного) образования заняла ключевую позицию в этой области (*Rodina K.* Inclusion in Norway: Policy and Practice).
- 39 *Кудрявцев В.Т.* Указ. соч. С. 45; *Кравцова Е.Е.* Культурно-историческое понимание «социализации» и ее механизмов в онтогенезе.



- 40 *Кудрявцев В.Т.* Указ. соч.
- 41 *Родина К.* Атипичное развитие в XXI веке: взгляд, смена парадигмы и мифы [Электронный ресурс] // Сайт Владимира Кудрявцева. [2007]. URL: <http://tovievich.ru/phorum//read.php?21,281> (дата обращения: 17.01.09); *Skogen K.* Forskning om tilpasset opplæring. Kommentar. Spesialpedagogikk. 2006. № 3; *Idem.* Usynliggjort i norsk skole [Электронный ресурс] // NetPed. [2006]. URL: [www.netped.no](http://www.netped.no) (дата обращения: 17.01.09); *Rodina K.* Vygotsky`s Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education // Enabling Lifelong Learning / Ed. by L. Lassen. Oslo: European Learning Style Information Network, 2006. University of Oslo: Oslo, CD/ISDN 82-8075-020-7. Available online at Laboratory of Comparative Human Cognition/University of California, San Diego, XUCA Research Paper Archive (Fall 2006) [Электронный ресурс] // XUCA Research Paper Archive. [2008]. URL: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper> (дата обращения: 17.01.09).
- 42 *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. С. 25.
- 43 *Кудрявцев В.Т.* Указ. соч. С. 59.
- 44 По мнению Кудрявцева, метафора «врастание в культуру», введенная Л.С. Выготским и рассматриваемая как альтернатива традиционному социологическим теориям социализации с оппозиционной парой «интериоризация vs экстерииоризация», не была наполнена понятийным содержанием в связи с ранним уходом Л.С. Выготского из жизни, однако «частично имплицированной в его генетико-психологической концепции» (*Кудрявцев В.Т.* Указ. соч. С. 45).
- 45 Там же.
- 46 *Шматко Н.Н.* Указ. соч.
- 47 *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. С. 507.
- 48 *Кудрявцев В.Т.* Указ. соч. С. 59.
- 49 *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. С. 23; *Кудрявцев В.Т.* Указ. соч. С. 58.
- 50 *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. С. 53.
- 51 Там же. С. 506.
- 52 Там же. С. 507.
- 53 *Шматко Н.Н.* Указ. соч.; *Малофеев Н.Н., Гончарова Е.А.* Указ. соч.
- 54 *Шматко Н.Н.* Указ. соч. С. 42.
- 55 Там же.
- 56 Там же. С. 43.
- 57 Там же.
- 58 *Rodina K. (Ed.).* Towards Inclusion: The Right to Education for Children with Disabilities. Conference manual from International Conference in St. Petersburg, 13–15.09.2004. University of Oslo, 2004; *Rodina K.* Communicative Activity among Disabled Children: A Neo-Vygotskyan Approach to a Qualitative Study at The Centre for Inclusion in St. Petersburg, PhD-Research manuscript. University of Oslo, 2005; *Rodina K.* The Impact of Vygotsky`s Cultural-Historical Concept of Disability in Inclusive Preschool Education in Russia // Siebert B. (Hrsg).

К.А. Родина

Integrative Pädagogik und kulturhistorische Theorie. Frankfurt a/M., 2008.

59 *Назарова Н.А.* Указ. соч.; *Шматко Н.Н.* Указ. соч.

60 Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников (Согласно Типовому положению закона РФ об образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста от 19.09.1997).

61 *Muhamedrahimov R., Palmov O., Nikiforova N.* (Ed.). Institution based early intervention program // *Infant Mental Health Journal*. 2004. Vol. 25; Idem. Improvements in Early Care in Russian Orphanages and Their Relationship to Observed Behaviors // *Infant mental health journal*. 2005. Vol. 26.

62 «Warm, Responsive Caregiving Benefits Children in Russian Orphanages». News report from the website of the Society for Research on Child Development (SRCDD) – [www.srcd.org](http://www.srcd.org).

63 *Muhamedrahimov R., Palmov O., Nikiforova N.* (Eds.). Institution based early intervention program.

Г.А. Мишина

## ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ В ДОСЛОВЕСНЫЙ ПЕРИОД (В УСЛОВИЯХ НОРМАЛЬНОГО И НАРУШЕННОГО РАЗВИТИЯ)

По мере развития ребенка меняется структура коммуникативной потребности, заключающейся в стремлении к познанию и оценке других людей, а через них к самопознанию и самооценке. С этих позиций излагаются результаты исследования формирования речи как основного средства общения в дословесный период (на примере кинезнаков-жестов).

*Ключевые слова:* протоязык, задержка развития, вокализации, жесты.

В настоящее время в стране происходят значительные перемены в области образования. Большие заимствования зарубежного опыта коснулись и отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и к их обучению. Ратификация Россией Конвенции ООН «О правах инвалидов» показала, что на современном этапе начинают воплощаться на практике декларируемые ранее положения о развитии личности людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, их адаптации и социализации в обществе через интеграцию. Считается, что уже сам факт нахождения в среде нормально развивающихся детей оказывает значительное влияние на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Безусловно, это является важным моментом, однако недостаточным. Как показывают современные исследования отечественных специалистов (Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина, С.Б. Лазуренко, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко, Г.В. Яцык и др.), необходима специальная коррекционная работа, причем начинающаяся на ранних этапах онтогенеза, направленная в первую очередь на овладение способами усвоения общественного опыта, то есть социализацию.

Известно, что социализация – это «...процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений.

В процессе социализации человек приобретает... общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. ...Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных норм, ролей и функций, приобретении умений и навыков, необходимых для их успешной реализации...»<sup>1</sup>

Таким образом, социализация предполагает овладение собственным поведением. Изменение собственного поведения и овладение им становятся возможными, по словам Л.С. Выготского, в результате включения в манипулирование применением символических знаков, в том числе и речи. «...Символическая деятельность начинает играть специфически организующую роль, проникая в процесс употребления орудий и обеспечивая появление принципиально новых форм поведения...»<sup>2</sup>.

Известно, речь детей с психофизическими нарушениями имеет и количественные, и качественные отличия от речи нормально развивающихся детей (Т.В. Ахутина, Е.Н. Винарская, М.Ф. Гнездилов, Б.И. Гриншпун, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Г. Зайцева, Е.М. Мастюкова, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, В.Г. Петрова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др.). Однако дословесный период, в котором формируются предпосылки речевого развития, тем более с позиций знаковой системы, практически не изучен и представлен отдельными экспериментальными работами (Е.И. Исенина и др.).

Для решения центральной проблемы нашего исследования – изучения формирования речи в дословесный период – необходимо рассмотреть существующие периодизации развития речи и проанализировать все, что относится к дословесному периоду.

Онтогенез речи изучается исследователями разных наук, прежде всего лингвистики, психологии, семиотики, психолингвистики. В большинстве зарубежных и отечественных работ период, представляющий наибольший интерес для нас, обозначается как доречевой, доязыковой, дословесный.

В настоящее время известно несколько периодизаций. Наиболее часто используемой и цитируемой в отечественной практике является периодизация речевого онтогенеза, разработанная А.Н. Гвоздевым<sup>3</sup>. Им подробно описана поэтапность усвоения структуры предложения, разных частей речи, их грамматического, слогового и фонетического оформления. В основе периодизации – уровень овладения грамматическим строем речи, наличие тех или иных частей речи, расширение объема предложения,

появление словоизменения, словообразования, звукопроизношения. А.Н. Гвоздев выделил три периода в развитии речи: период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (однословное предложение, предложение из двух слов-корней – 1 год 3 мес. – 1 год 10 мес.); период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 мес. – 3 года); период усвоения морфологической системы русского языка (3 года – 7 лет). Таким образом, следует отметить отсутствие указания на дословесный этап в речевом развитии.

В рамках этого подхода, развиваемого современными лингвистами (С.Н. Цейтлин, Н.М. Юрьева и др.), выделяются доморфологическая (дофразовая) и морфологическая стадии языкового развития. На наш взгляд, стоит говорить скорее о психолингвистическом подходе данных работ, так как в них обнаруживается обращение как к лингвистическим, так и психологическим механизмам и закономерностям усвоения речи: последовательность овладения звуковой основой речи, морфологией, грамматикой и параллельно – ступени формирования значения слова на раннем этапе речи.

В психофизиологической периодизации (Л.Т. Журба, Е.М. Мاستюкова, Н.С. Жукова) рассматривается онтогенез речи на первом году жизни и в раннем возрасте и выделяются пять периодов речевого развития (крик – 2 мес., гуление – 5 мес., лепет – 7,5 мес., расцвет лепета – 9 мес., первые слова – 18 мес.). За основу выделения периодов авторами этого подхода взято изменение характера звуковых реакций (отдельные звуки, звуковые цепочки), то есть изменения внешней стороны речи.

В рамках психологических исследований следует обратить внимание на периодизацию Н.Х. Швачкина<sup>4</sup>. Она основывается на этапах формирования различения фонем (то есть развитие фонематического восприятия), при этом выделяются дофонемная, просодическая речь (до конца 1 года жизни) и фонемный период. Ритм, интонация, артикуляция и слух являются главными предпосылками нормального речевого развития. Исследователь обращает внимание на взаимосвязь семантического и речевого развития, указывая на то, что в этот период также имеется параллель с дальнейшим речевым развитием.

Дословесный этап в развитии речи изучался и другими отечественными исследователями (В.И. Бельтюков, В. Ветрова, А.Д. Салахова, Р.И. Тонкова-Ямпольская и др.), однако интерес их лежал в области внешней (звуковой, интонационной, артикуляторной) стороны речи.

Близка к указанной периодизации и классификация Е.Н. Винарской<sup>5</sup>, рассматривающей овладение фонологической системой

речи. В основе предлагаемой ею «нейропсихопаралингвистической» периодизации лежит понятие «фонологические оппозиции между классами единиц (вокализации, сегменты восходящей звучности, псевдослова, псевдосинтагмы, динамические просодемы)». Этапы овладения выделенными оппозициями представлены следующим образом:

- период дофонетических универсалий (крик новорожденных, гуление, лепет);
- период фонетических образов и жестов (паралингвистических средств эмоциональной выразительности);
- период фонетических представлений (номинативная и предметно-ситуационная речь);
- период фонематических обобщений (контекстная устная речь, письменная речь, чтение, письмо).

Первые два этапа отнесены ею (достаточно условно) к доязыковому периоду развития (когда у ребенка не сформировались еще языковые значения и отсутствуют фонематические обобщения фонематических единиц), верхняя временная граница второго этапа соответствует трем годам. Одним из принципов данной периодизации является соответствие выделенным усредненным периодам детского развития: новорожденности (0–10 дней); младенчеству (10 дней – 1 год); дошкольному детству (1 год – 3 года); дошкольному детству (3 года – 6–7 лет); младшему школьному возрасту (6–7 лет – 10–11 лет). Автором осуществлена попытка рассмотрения паралингвистических эмоционально выразительных и фонетических средств речи в качестве единой иерархически построенной системы и выявления зависимости овладения этими оппозициями от уровня познавательного и эмоционального развития. Доязыковой период характеризуется ею как язык эмоционально выразительных образов и жестов, приобретенных под воздействием культурной речевой среды.

Психолингвистическая периодизация представлена работами Т.В. Базжиной<sup>6</sup>. Она выделяет доречевой, или подготовительный, период (приблизительно 14–16 мес.). Цель – уяснение значения доречевого периода для возникновения и развития активной речи (факты довербального общения, не смешивая с фактами языка и речи). Этим автором отмечается, что «началом формирования фатической функции речи невербальными звуковыми и жестово-мимическими средствами» является стадия гукания (от 5 до 7,5–8 мес.). Однако она считает вокализации гукания биогенетической реакцией.

В отечественной психологии достаточно много работ посвящено речевому онтогенезу (И.Н. Горелов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев,

А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова, М.А. Холодная, А.М. Шахнарович и др.). А.А. Леонтьев предлагает общую периодизацию детской речи:

- 1) период, когда ребенок еще не способен усвоить звуковой облик слов;
- 2) период, когда звуковой облик усвоен, но не усвоены структурные закономерности организации высказывания;
- 3) период, когда все это усвоено, равным образом усвоена и предметная отнесенность слов, но не усвоена их понятийная отнесенность.

Отсюда три аспекта развития детской речи – фонетическое, грамматическое и семантическое развитие. Исследователем выделен дознаковый этап ( $\approx 2$  –  $\approx 11$  мес.), включающий период гуления, период лепета.

М.И. Лисина, Н.И. Лепская, И.Н. Горелов и другие рассматривали речевой онтогенез с позиций речи как средства общения, выделяя довербальный этап (конец первого года), этап возникновение речи (вторая половина второго года) и этап развития речевого общения (от появления первых слов до конца дошкольного возраста). Авторами указывается исключительное значение довербального периода для последующего речевого развития: «...основное значение довербального этапа в развитии речи ребенка состоит в том, что в это время складываются условия для понимания речи. Оно подготовлено выделением ребенком среди всех звуков именно звуков членораздельной речи, нарастанием чувствительности к тем характеристикам речевых звуков, которые помогают вычислить значение слова...»<sup>7</sup>.

В работах И.Н. Горелова выдвинуто понятие функционального базиса речи – доязыковой информативной системы познания объективной реальности и сигнализации о ней в процессе коммуникации<sup>8</sup>. Это особая зона, связывающая блоки интеллекта и языка, на возможность существования которой указывал Н.И. Жинкин<sup>9</sup>.

В рамках данного подхода Н.И. Лепской выделены доречевая и речевая стадии в развитии речи как средства коммуникации. Возрастная составляющая соответствует выделенным Л.С. Выготским периодам возрастного развития (0–2,5; 2,5–5–6; 5–6 – 10–11; 8–9 до 12–14). Автор рассматривает развитие таких форм коммуникации, как монолог и диалог, а также развитие средств общения (невербальных на доречевой стадии и вербальных в последующем). Согласно исследованиям этого автора, на доречевой стадии развития ребенка формируются такие аспекты коммуникации, как эмоциональный и фатический, такая форма коммуникации, как дуэт, а также система невербальных средств общения. Вербальные же

находятся в самом начале своего формирования. В период перехода от лепета к речи (10–18 мес.) накапливаются первоначальные знания об окружающем, что является предпосылкой и основой акта наименования, который начинается с именования ситуации как целостного нерасчлененного единства. В качестве единиц наименования используются звуковые комплексы (лепетные структуры, звукоподражательные структуры, аморфные детские слова, структуры, совпадающие по звучанию со словами языка – например, «кар»)<sup>10</sup>.

В отечественном специальном образовании (логопедии и специальной психологии) основной тенденцией развития является раннее выявление и оказание ранней коррекционной помощи детям с органическим поражением ЦНС с первых месяцев жизни. Отсюда актуальными становятся теоретические и практические вопросы разработки диагностического инструментария и содержания работы с этой категорией детей.

В последнее время появилось достаточно много работ, выполненных в этом направлении (В.А. Гофман, О.Е. Громова, Т.А. Датешидзе, Ю.А. Лисичкина, Н.Н. Матвеева, В.Л. Рыбкина, Г.В. Чиркина и др.). Однако все они выполнены в русле педагогического изучения. Отсюда предметом этих исследований является процесс коррекционно-педагогического логопедического воздействия на недостатки довербального развития у детей младенческого возраста с ранним органическим поражением ЦНС (например, исследование Ю.А. Лисичкиной). Психологические же механизмы речевой деятельности в случаях дизонтогенеза остаются вне зоны внимания исследователей.

Нами была предпринята попытка изучения формирования речи в дословесный период. Недостаточная изученность состава знаков дословесной коммуникации, их функций, структуры, условий перехода в словесную речь, роль знаков в формировании психики позволяют говорить об актуальности проблемы исследования. Кроме того, знания о закономерностях становления речевого знака дают возможность уже на ранних этапах онтогенеза определять характер и структуру нарушения психоречевого развития в целях составления эффективной индивидуальной коррекционной программы.

В нашем исследовании мы рассмотрели данный аспект в сравнительном плане: нормального и нарушенного развития. Объяснением может служить одно из основных положений культурно-исторической теории Выготского о том, что нарушенное развитие происходит по тем же законам, что и нормальное. Кроме того, случаи аномального развития позволяют с наибольшей ясностью



наблюдать ту дивергенцию в развитии культурного и естественного, которая в сущности имеет место и у нормального ребенка, но которая здесь выступает с наибольшей отчетливостью именно потому, что у глухонемого и слепого замечается разительное расхождение между культурными формами поведения, рассчитанными на нормальную психофизиологическую организацию человека, и поведением ребенка, который отягчен тем или иным недостатком. Но, самое главное, культурные формы поведения – единственный путь в воспитании ребенка с дефектами развития речи (Л.С. Выготский).

В целях изучения формирования речи как знаковой системы нами было проведено экспериментальное исследование (собственные материалы, материалы курсовых и дипломных работ студентов РГГУ, МГПУ В. Селивановой, Е. Селюниной, Ю. Черничкиной, выполненных под нашим руководством). В нем приняли участие 24 ребенка раннего возраста (с 5–7 мес. до 1 год 8 мес. – 2 лет 4 мес.). В период 7–11 мес. обследовано 5 детей, 12–18 – 16 детей, 18–24 – 11 детей, 24–30 мес. – 5 детей. Видеосъемки детей велись в течение полутора лет с трехмесячными интервалами, что позволило проследить динамику изменения содержания, характера, функций, количества жестов и вокализаций одного и того же ребенка.

На первом этапе нами было проведено психолого-педагогическое обследование всех детей. Анализ полученных результатов позволил условно выделить две группы детей: в контрольную группу вошли дети с нормальным развитием, в экспериментальную – с нарушениями психического развития.

Для детей первой группы было характерно проявление активности в совместной деятельности со взрослым: они обращались за помощью в случае неудачного выполнения и принимали эту помощь, демонстрируя правильное выполнение задания после обучения. Кроме того, им важно было получить одобрение со стороны экспериментатора.

Дети второй группы отличались значительно более низкой степенью познавательной активности. Требовалось приложить немало усилий, чтобы ребенок проявил желание выполнить задание. В основном эти дети с трудом переключались на выполнение следующего задания, особенно если предыдущий стимульный материал был для них привлекательным (некоторые начинали отчаянно требовать вернуть понравившуюся игрушку, и если они все-таки получали игрушку, было практически невозможно вызвать интерес ребенка к следующему заданию).

На втором этапе нами проводилось наблюдение за свободно организованной деятельностью детей в привычной домашней

обстановке с фиксацией происходящего на видеокамеру в течение часа. Данный вид наблюдения позволил снизить степень субъективности в обработке первичных данных: видеоматериалы анализировались тремя независимыми экспертами по выделенным параметрам (виды жестов и вокализаций, количество по каждому виду).

Нами было уделено пристальное внимание изучению (количественному и качественному) именно кинезнаков-жестов и вокознаков в связи с тем, что они являются главнейшими в осуществлении коммуникации<sup>11</sup>. А первоначальная функция речи заключается именно в осуществлении коммуникации (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова). В данном сообщении мы представим результаты экспериментального изучения формирования кинезнаков-жестов, хотя и появляющихся в онтогенезе позже вокознаков, однако более доступных наблюдению и позволяющих минимизировать субъективность в оценке.

Нами анализировались только те жесты, которые носили коммуникативную направленность и имели значимость.

На основе теоретического анализа (Г.Е. Крейдлин, Е.И. Исенина) и собственных практических материалов были выделены значения кинезнаков-жестов (термин Е.И. Исениной), используемых детьми раннего возраста (в основном второго года жизни) в процессе взаимодействия с близкими взрослыми. Ниже мы представили их в порядке появления в онтогенезе:

«Там», «туда» – первоначально машущее движение кистью рукой в определенном направлении, позже – в виде указательного жеста.

«Привет» – протягивание руки.

«Дай» – первоначально протягивание руки ладонью вверх в сторону требуемого предмета, позже – сгибание и разгибание пальцев руки к середине ладони.

«Пока (до свидания)» – первоначально машущее движение всей рукой, позже – только кистью руки.

«Не хочу» – отталкивание рукой.

«Возьми на ручки» – протягивание рук вверх.

«На» – первоначально протягивание предмета в горизонтальной плоскости, позже – движение сверху вниз рукой с предметом.

«Нет» – кивок головой справа налево.

«Уйди» – отталкивающее движение рукой.

«Да» – кивок головой вниз-вверх.

«Хочу=дай» (топанье ногой).

«Спасибо» – кивок головой вниз-вверх.

«Нельзя» – «грозящее» движение указательным пальцем.

«Назови» – указательный жест с вокализацией и взглядом.

## Изучение формирования речи в дословесный период

«Вот я» – «заглядывание» в лицо (глаза) и вокализация.

«Помоги» – берется рука взрослого и тянется к тому предмету, который интересен ребенку.

«Посмотри» – поворачивает голову взрослого в нужную сторону.

«Исчезло; нет» – разведение рук в стороны.

«Мое», «я» – похлопывание ладонью по груди.

«Вот, получилось» – похлопывания в ладоши.

Изображающие жесты – обнимание (как правило, отражаются признаки предметов или разученные с взрослым действия – большой, маленький, один, много, как танцует, работает и т. д.).

Опираясь на выделенные Е.И. Исениной<sup>12</sup> подстадии развития протоязыка (9–12 мес., 12–18 мес.; 18–24 мес.), все полученные данные распределялись и анализировались согласно выделенным периодам. Однако нами была выделена еще одна возрастная подстадия – 24 мес. – 30 мес. В работах Е.И. Исениной этот период не рассматривается, поскольку не относится к дословесному у нормально развивающихся детей (из которых и состояла анализируемая ею выборка). Так как в нашем эксперименте участвовали дети с нарушением психического (включая речевое) развития, то этот возрастной период также оказывался для них дословесным.

По окончании видеосъемок экспериментатор беседовал с близкими взрослыми ребенка (чаще матерью). Экспериментатор спрашивал, какие жесты использует ребенок в процессе взаимодействия со взрослым. После чего уточнял, присутствуют ли у ребенка те жесты, которые взрослый не назвал и которые должны сформироваться к данному возрасту.

## Результаты исследования

Беседа с близким взрослым. Данные о наличии выделенных нами видов жестов, полученные в беседе с близким взрослым, мы сопоставили с данными, полученными в ходе наблюдения. Оказалось, что практически все жесты, которые используются детьми в повседневной жизни, они продемонстрировали в процессе наблюдения.

Видеонаблюдение. В ходе анализа все кинезнаки-жесты были распределены по тем функциям, которые они выполняют. Далее нами подсчитывалось в каждом возрастном периоде общее количество кинезнаков-жестов, выполняющих соответствующую функцию. После чего данные были проранжированы, что позволило выделить ведущую функцию кинезнаков-жестов для каждого ребенка в каждом возрастном периоде.

В результате обработки и качественного анализа полученных данных мы можем сделать следующие выводы.

1) Ввиду интенсивного психического развития детей в возрасте от 12 до 18 месяцев при изучении формирования речи в дословесный период необходимо в этом возрастном периоде выделять две подстадии – 12–14,5 мес. и 14,5–18 мес.

2) Общее количество жестов, используемых нормально развивающимся ребенком в единицу времени, практически не изменяется внутри одного подпериода. Этот показатель резко сокращается или увеличивается (в зависимости от уровня психоречевого развития) при переходе на следующую возрастную ступень.

3) Общее количество жестов, употребляемых ребенком в единицу времени, существенно больше у детей с нормальным психоречевым развитием, чем у детей с задержкой психического развития.

4) В ходе наблюдения нами были выделены жесты, не представленные в литературе (например, разведение рук в сторону как констатация отсутствия предмета или человека (жест «Отсутствует, нет»); поцелуи, адресованные значимому лицу, как выражение позитивного отношения).

5) У детей с нормальным психоречевым развитием на втором году жизни ведущей являлась информативная функция. Инструментальная функция по отношению к другим занимала второе место. Иерархия остальных функций отражала индивидуальные особенности развития ребенка.

6) У детей с задержкой психоречевого развития нами отмечались жесты, выражающие агрессию, а также жесты, которые выражали желание ребенка убедиться в том, что мама рядом (касания мамы рукой или частью тела).

7) У большинства детей с задержкой психического развития отсутствует эвристическая функция (являющаяся предпосылкой появления гносеологической функции речи).

8) При определении ведущей функции кинезнаков-жестов в группе детей с задержкой психического развития наблюдались две тенденции: у части детей ведущей была функция предыдущего периода, у другой – совершенно не характерная ни для данного, ни для предыдущего периода.

9) Когда ребенок переходит к активному использованию слов, дословесные средства коммуникации начинают выполнять иные функции в процессе общения: в основном функцию отображения свойств, признаков объектов, а также функции, которые паралингвистические средства выполняют у взрослого человека (у взрослого они связаны с тенденцией к оптимально понятной и экономной передаче информации). Кроме того, изменяется (значительно со-

кращается) и общее количество жестов, используемых ребенком в единицу времени.

Примечания

---

- 1 Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд. М., 1996. С. 388.
- 2 *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии / Сост. Т.М. Лифанова. М., 1995. С. 107.
- 3 *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- 4 *Швачкин Н.Х.* Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка // Известия АПН РСФСР. 1954. Вып. 54.
- 5 *Винарская Е.Н., Богомазов Г.М.* Возрастная фонетика. Книга для логопеда. Томск, 2001.
- 6 *Базжина Т.В.* Психолингвистический анализ некоторых этапов доречевого развития // Становление речи и усвоение языка ребенком: Сб. научн. тр. М., 1986.
- 7 *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. С. 81.
- 8 *Горелов Н.И.* Невербальные компоненты коммуникации. М., 1998.
- 9 *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1958.
- 10 *Лепская Н.И.* Язык ребенка. (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
- 11 *Крейдлиг Г.Е.* Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М., 2004.
- 12 *Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 2006.

В.Т. Кудрявцев

### СЕКСУАЛЬНОСТЬ – ЭТО ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ В ЧЕЛОВЕКЕ

В дискуссионной форме обосновывается взгляд на сексуальность как родовое человеческое свойство. Рассматривается и проблематизируется ряд традиционных стереотипов в ее понимании. С этих позиций анализируется проблема полового созревания в эпоху подросткового кризиса и сексуальных девиаций.

*Ключевые слова:* сексуальность, сексуальные девиации, подростковый кризис, половое созревание.

#### Укрощение строптивого

Как известно, в истории европейско-христианской культуры душа всегда имела заведомое преимущество перед телом. Душа – вечна и универсальна, тело – бренно и ограничено. Еще в античности движение души представляли в виде свободного полета бабочки (Психеи). В античном мире это дополнял культ телесности, который, правда, нельзя признать однозначным явлением. С одной стороны, его ярчайшим манифестом были олимпиады, с другой – он проявлялся в практике дионисийских излияний и гедонистического чревоугодничества. Христианство (особенно католицизм), сохранив высокое почтение к душе, избрало путь обуздания тела – низменно-плотского начала в человеке. В этом смысле, например, Зигмунд Фрейд – типичный наследник христианской культуры. Да, он, конечно, «попрал общепринятые устои», «сорвал маску ханжества» (которая одновременно оказалась фиговым листком), обратив внимание общества на «низменную» плоть и даже на самое «низменное» в самой этой плоти. Однако весь пафос концепции Фрейда – в драме прорывающихся не просто наружу, но и претендующих на то, чтобы занять более высокое, законное и социально

---

© Кудрявцев В.Т., 2009

одобренное место плотских влечений, страстей, мечтаний и грез. А в ответ на это – давление культурных норм извне через внутреннюю цензуру Я (своего рода цербера-наместника социума). В результате само это «плотское» вытесняется, сублимируется и т. п. – стирается из памяти, вновь прикрывается «фиговыми листками» разного рода символов, то есть «выдает себя» за нечто другое, более приемлемое с точки зрения общественной морали...

Но возникает вопрос: «А, собственно, плотское ли все это? Является ли, например, наличие гениталий причиной сексуальности?» Вероятно, ровно настолько, насколько наличие мозга может быть названо причиной мышления. В первом случае причиной все же логичнее считать наличие того, кто (что) способен (способно) вызвать сексуальное влечение, во втором – возникновение проблемы, которую нужно разрешить. Но сейчас главное даже не в этом. Сама по себе плоть источником никаких «низменных» импульсов и влечений служить не может (ср.: «зов плоти»). По большому счету она нуждается только в одном – в поддержании своего биологического существования. Хорошо известно, что человек, находящийся в коматозном состоянии, не напоминает даже животный организм. Животное своевременно получает сигналы о возникающих нуждах и активно удовлетворяет их на основе многообразных рефлексов: ориентировочных, пищевых, оборонительных и др. Кома лишает этой возможности, и пребывающий в ней организм уподобляется, скорее, вегетативному, растительному. Его биологическое существование могут специально поддерживать лишь медики.

В плоти животных мы также не обнаруживаем ничего «низменного». Это – просто захват и поедание пищи, органические отправления, продолжение рода и т. п., что выглядит закономерно и естественно. Кое-что из этого может даже притягивать цивилизованного человека, вызывать у него восхищение. «Китовые свадьбы» у побережья Норвегии уже стали статьей туристического бизнеса, в определенный сезон туда стекаются люди из самых разных уголков мира только ради того, чтобы запечатлеть это зрелище при помощи фотоаппарата или видеокамеры. Человек признает такое плотское в животном, но начинает «обуздывать» его аналоги в себе. Скажем, «укрощать» свою сексуальность, которая, как он убежден, представляет собой именно такой аналог. Но справедливо ли это убеждение?

Те, кто разделяет его, часто приводят аргумент «из жизни»: посмотрите, говорят они, бараны в стаде напрыгивают на баранов. Просто так – для удовольствия, а не ради продолжения рода. Кстати, из данного аргумента, по сути, исходят и теории природной «бисексуальности» человека. Вообще-то в этологии и зоопсихоло-

В.Т. Кудрявцев

гии это известно как форма обучения молодых особей, а вовсе не как проявление какой-то природной бисексуальности. Матушка-природа очень избирательна. В отличие от своего царя, увы... А молодые бараны, напрыгивая друг на друга, удовольствия не получают. Как не получают они удовольствия, напрыгивая и на овец. Уже упомянутые киты выскакивают из воды и спариваются в воздухе лишь на несколько секунд. На сей счет имеется даже специальная статистика. Так, у слонов интромиссия (введение полового члена во влагалище) продолжается меньше минуты, у быка – около 23 секунд, зато спаривание может быть очень частым. Подсчитано, что один бык за 6 часов спаривался 77 раз, а пара львов в Дрезденском зоопарке за 8 дней – 360 раз<sup>1</sup>. Какое уж тут удовольствие? Это всего лишь инстинкт. Удовольствие начинается там, где кончаются инстинкты. А инстинкты кончаются там, где начинается *культура*.

Но тогда что мы собираемся «укрощать»? Инстинктивное? Животное? Низменное? Плотское? Для религии, философии, специальных наук тело становится той ареной, на которой душа «борется» со своими собственными страстями, принимая их за плотские. Попытки (сами по себе достойные сочувствия на фоне общего положения!) слегка «превозвысить» тело, например, назвав его «знаком души» (Гегель), радикально ситуации не меняли. Ведь знак освящает нечто извне, с позиций чего-то более высокого, а не потому что само это «нечто» того заслуживает.

У Гегеля тело «освящается» с позиций «души». Впрочем, задолго до Гегеля сексуальные отправления тела традиционно получали свое «освящение» в мифологии, культах, ритуалах, обрядах народов мира, фиксировались в базовых этнокультурных архетипах и символах<sup>2</sup>. Это лишний раз говорит о том, что человеческая сексуальность является феноменом культуры, который имеет свою историю.

Пубертат – «клубничная поляна» для взрослых?

Как известно, на нашей планете еще сохранились архаические культуры, социально-экономический уклад которых не менялся на протяжении тысячелетий. Представителей одной из таких культур, живущих на островах архипелага Самоа – он расположен в юго-западной части Тихого океана, на полпути между Гавайскими островами и Новой Зеландией, – в прошлом веке изучала американская исследовательница-антрополог Маргарет Мид. Она сделала сенсационное открытие, которое принесло ей всемирную известность. Оказалось, что у детей-аборигенов отсутствует столь



привычный для их европейских и североамериканских сверстников кризис подросткового возраста. Во всяком случае Мид не удалось обнаружить его типичных, по меркам «цивилизованного», индустриального общества, симптомов. Более того, самыми послушными и «комфортными» для взрослых являются на Самоа девочки 12–13 лет – возраст, который оценивается, по тем же меркам, как весьма «бурный» и «буйный»<sup>3</sup>.

Говоря о подростковом кризисе, мы склонны списывать многое на так называемый гормональный всплеск. Но с «буйством гормонов» у девочек Самоа все в порядке. Половое созревание у них начинается даже несколько раньше – они ведь южанки. Просто очень многое зависит от положения ребенка в социальной системе. На Самоа девочек сызмальства и до того возраста, который мы называем подростковым, взрослые активно готовят к замужеству, к освоению роли матери и хозяйки, а с его наступлением – выдают замуж. Девочка становится женщиной. В этой культуре попросту нет того «свободного времени» на подростковую, а затем юношескую «бурю и натиск». Социальная лестница возрастов не включает в себя той промежуточной, переходной ступени, где ребенок уже перестал быть ребенком, но еще не стал взрослым. А именно эта неопределенность переживается им как кризис «переходного возраста». В данном случае половое созревание и социальное взросление совпадают по времени, тогда как расхождение трех линий – полового, социального и органического созревания, служит, согласно Л.С. Выготскому, источником возникновения подросткового возраста в истории человечества и его наступления в процессе индивидуального развития. У современного ребенка, родившегося и живущего вдалеке от экзотического мира архаики, это расхождение выражено наиболее резко.

Конечно, проще считать, что кризис и в Африке кризис, и ссылаться на пресловутую «гормональную перестройку». Я читал о том, как лет 20 назад на одном педагогическом совещании всерьез обсуждался вопрос, снабжать или не снабжать школьные буфеты калорийными булочками. Дескать, эти булочки «дурно» влияют на биохимию подросткового организма, провоцируя раннее половое созревание и сексуальное поведение. Замечательное объяснение! Оно снимает педагогическую ответственность со взрослого, которому остается лишь пожать плечами: что поделаешь – природа, гормоны.

Да, сексуальный лейтмотив действительно присутствует в подростковом кризисе. Но, во-первых, он не единственный, а во-вторых, его «партитура» написана не на языке биохимии гормонов. Гормоны служат лишь его фоном и усилителем (что само по себе

важно), но не более того. Кстати, сексуальность в своих элементарных формах просыпается у ребенка гораздо раньше наступления подросткового возраста. Однако ни к каким кризисам это не приводит. У подростка особая ситуация. Через кризис он утверждает себя в качестве взрослого, по крайней мере взрослеющего человека. А свобода в проявлениях сексуальности – прерогатива, существенный признак, критерий взрослости, право на которую он «отвоевывает» в условиях кризиса. Я говорю не только о ранних сексуальных контактах, вступление в которые может шокировать и травмировать подростка на всю жизнь. Для подростка важен не сам по себе сексуальный опыт, а то, что он дает основания бравировать своей «взрослостью» перед окружающими, в первую очередь перед сверстниками. Поэтому для него не менее значимы косвенные проявления сексуальности, ее «знаки» – в манерах, формах повседневного общения, одежде и т. д., посредством которых он как бы заявляет миру: «Я – взрослый!». И не от гормонального фона, а от того, как отнесутся окружающие к этому «манифесту», зависит характер выражения подросткового кризиса.

Это не значит, что фактор полового созревания не играет особой роли в протекании подросткового кризиса. Играет, и огромную! При нормальных условиях развития организма период полового созревания (пубертат) с неизбежностью наступит, когда ему полагается наступить. Просто решающим является, во-первых, то, насколько психологически значимо переживание пубертата для самого подростка, а во-вторых, то, в каких формах это переживание предстает окружающим и как они его оценивают.

Перескажу историю, которую рассказывал Александр Васильевич Суворов, человек не менее замечательной судьбы, чем его тезка – великий русский полководец. Сейчас он известный ученый, доктор психологических наук. Между тем в четыре года Саша потерял зрение, а в 9 лет – слух. В итоге он попал в Загорский интернат для слепоглохих детей, где работу с ними вел выдающийся психолог А.И. Мещеряков. Уже став специалистом, продолжив дело Мещерякова, А.В. Суворов столкнулся в том же интернате с интересным случаем. Понятно, что из опыта слепоглохого ребенка выпадают целые сферы человеческой жизни, в частности сфера отношений между мужчиной и женщиной. И вот однажды шестнадцатилетний воспитанник интерната по ошибке забрел в женскую душевую, где мылась девушка. Не понимая, куда попал, слепоглохой юноша начал достаточно «откровенно» ощупывать девушку. При этом у него даже не возникло специфической физиологической реакции – эрекции, не говоря уже о сексуальном поведении в целом, хотя половое созревание было в норме и поллюции наблюдались регулярно.

На мой взгляд, в представлениях о «сексуальной революции» в современной подростковой среде есть элемент преувеличения. Как подросток 1970-х со всей ответственностью заявляю: секс (не он один, конечно) также находился в центре нашего внимания, у мальчиков по крайней мере. У некоторых уже были сексуальные контакты, а многие к ним стремились, пусть в воображении (статистики тогда не велось). Время от времени появлялись и «дочки-матери». В глубокой конспирации делались аборт. Конечно, имел место дефицит информации, с одной стороны, и бдительный контроль всевидящего ока взрослых, значительно более консервативных, чем теперь, – с другой. А главное, взрослые масштабно не насаждали стандартов сексуального поведения, на которых они сегодня делают очень прибыльный бизнес. Что происходит сейчас? По данным Центра социологии образования Российской академии образования, 36,2% подростков полностью исключают возможность вступления в сексуальные контакты, а 37,2%, хотя и допускают ее, не торопятся воспользоваться ею в реальной жизни. 3,7% ведут половую жизнь, но при этом осознают, что поступают вопреки общественным нормам. 12,2% подростков считают сексуальные отношения в их возрасте вполне естественными<sup>4</sup>. Ситуация, конечно, не вызывает особого оптимизма, тем более – в условиях ВИЧ-инфицированного общества. Но посмотрите: значительная часть поколения вовсе не «потеряна», хотя большая часть этой значительной части находится в группе риска.

И группа риска будет пополняться, откуда взрослое сообщество ответственно не разберется со своими кризисами и комплексами. Опросите десяток случайных прохожих: «Что написал Набоков?». Вам ответят: «Лолиту», как будто не было ни «Дара», ни «Защиты Лужина», ни «Камеры обскуры», ни «Отчаяния». Вспомните, с каким сладострастием (по-иному не скажешь) взрослые вчитывались в историю нимфетки, когда роман только что издали по-русски. Не психологическая драма невротика Гумберта интересовала их. А если его образ хоть как-то и привлекал, то только потому, что читатель бессознательно видел в нем свое отражение – закомплексованность, бессилие, потерянность. Я далек от тотального подозрения взрослого сообщества в дурных склонностях.

Но именно в этом, а не в коммерческой экспансии тех или иных сексуальных стандартов (она уже вторична), скрыта главная проблема. Из общества исчезла фигура свободного, независимого, самостоятельного, ответственного, решительного, мыслящего взрослого. То есть носителя всего того, что и характеризует взрослость как таковую, того, что и должно прежде всего увидеть во взрослости подрастающее поколение. А за неимением оно нынешние

В.Т. Кудрявцев

взрослые вынуждены демонстрировать детям свои другие, порой сомнительные «достоинства».

### Сексуальные девиации – проблема «нормы»

Нас, конечно, настораживает, что в мире голодает 852 млн людей, а из них – более 300 млн детей. Но настораживает как-то абстрактно. Слишком уж далеко Африка, Азия. Другое дело – права наших сексуальных меньшинств, в отстаивании которых мы, цивилизованные люди начала XXI в., добились небывалых успехов. Наверное, *там* это нам зачтется. Даром что ли католические священники пустились во все тяжкие? Если о расцвете гомосексуализма в их среде было известно еще во времена Боккаччо, то сейчас те цветочки обернулись клубничными ягодками «церковно-приходской» педофилии (о чем недавно рассказывали средства массовой информации).

Не то чтобы каждый из нас восторженно приветствует однополые браки или возможность воспитания приемных детей однополыми супругами. Мы, современные здравомыслящие обыватели, понимаем: нельзя создавать прецедентов. Сегодня мы наступим на права гомосексуалистов, завтра – зоофилов, а послезавтра у нас отберут наши собственные, куда менее экзотические, права и свободы. Давайте честно: отсюда ведь наша настороженная «политкорректность» и толерантность к «инакости» (Умберто Эко) сексуальных меньшинств. Бог с ней, с нравственной стороной дела, зададимся лишь одним вопросом: не окажемся ли мы снова (или точнее – не оказались ли уже?) заложниками нашего расчетливого здравого смысла?

Я работаю в науке и привык называть вещи своими точными – и хорошо известными – именами. Мы имеем дело с *девиациями*. Можете считать меня «традиционалистом», но девиации они и есть девиации. Как бы ни старались опоэтизировать их романисты и кинематографисты. И никто не убедит меня в том, что в наше время, иногда обозначаемое одиозным словечком «постмодерн», когда сексуальные роли инвертированы, а люди в них дезориентированы и потому не знают, с чем или с кем идентифицироваться (что отчасти правда), эти девиации должны стать легитимной нормой. Я не вижу достаточных оснований приписывать им какой-то новый статус в культуре. И не склонен думать, что «культурные революции» вершатся под голубыми или розовыми знаменами. Тот факт, что одна-единственная «норма» уступила место разнообразию девиаций, которое само по себе оценивается как норма, – лишь конвенциональный знак социального «комильфо». А вовсе не пря-

мое следствие неких глубинных духовных и интеллектуальных прозрений современного человечества, метаморфоз коллективного человеческого сознания.

Не разделяю я и оптимистической оценки одного из лидеров современной западной социологии Энтони Гидденса, согласно которому трансформация сексуальной «извращенности» (термин автора) в сексуальный «плюрализм» внесла свой вклад в либерализацию общества<sup>5</sup>. Разрастание девиантного слоя общества, который начинает диктовать нормы жизни всем остальным его слоям, с таким же успехом может свидетельствовать, например, о криминализации общества. Во времена античности на средиземноморском побережье возникали даже целые разбойничьи, пиратские республики. Какая уж тут либерализация – обычная диктатура бандитов. А Россия первой половины 90-х?

Тем более не выдерживает критики распространенное мнение о том, что сексуальная девиантность скрыта в наших родовых исторических корнях. Это полная чушь! Да, действительно в Древней Греции мальчиков из аристократических семей отдавали в дома других аристократов для «посвящения». Наставник-аристократ «посвящал» мальчика в форме его приобщения к наукам и искусствам, охоте, светским забавам и... сексуального сожителства с ним. Но ведь это имело сугубо ритуальный смысл. Мы же не оправдываем маньяков-людоедов ритуальным каннибализмом наших первобытных предков. Также и здесь. Кстати, как свидетельствует история культуры, отличительной чертой ритуалов являлось символическое воспроизведение различных моделей девиантного поведения. Отсылаю к классике – работам Мирче Элиаде об архаических мистериях<sup>6</sup> или к знаменитой книге Михаила Бахтина о средневековом карнавале<sup>7</sup>, где об этом подробно рассказывается и объясняется, чем это мотивировалось. Но то, что уместно в границах ритуала, противопоставлено вне данных границ. Когда-то возлияния, чревоугодничество и распутство были атрибутами ритуальных вакханалий древних греков. Со временем все это вылилось за пределы культово-ритуальной практики в «широкую жизнь» и стало ее «нормой». А по-настоящему отозвалось через века и уже на другой территории – падением Римской империи, которое, как известно, началось с падения духовного.

Уже упомянутый Э. Гидденс пишет об «извращениях». В советские времена сей термин звучал зловеще, подразумевая неминуемый судебный приговор. Но если отвлечься от этого исторически привнесенного контекста, то нетрудно заметить очевидное: сексуальные девиации в самом деле противоречат тому, что «*вращено*» в нас Богом, природой, культурой, родителями (выбирайте

по вкусу). Бог, хоть и велел рожать в муках, но все-таки велел рожать. Природа заложила в нас органическую силу к продолжению рода. Благодаря культуре мы включаемся в историческую связь поколений, одновременно живя и в прошлом, и в настоящем, и в будущем. Ну а сами мы – выходцы из материнского лона (а не из какого-либо другого места). Поэтому секс, равно как и любовь, есть нечто жизнеутверждающее и жизнотворное. Эрос – это подарок любящего человека любимому, олицетворяющий стремление отождествить, слить свою жизнь с его жизнью. Итогом этого слияния может стать зарождение третьей жизни, которая когда-нибудь станет способной отдавать свою и дарить новые жизни другим. Эрос – это энергия продления любви в субстрате жизни поколений. Эрос делает любовь, говоря словами Эриха Фромма, максимально «продуктивной»<sup>8</sup>. Ясно, что секс далеко не всегда обеспечивает детородную функцию. Но безусловная ценность воспроизводства жизни в значимых, близких, родных людях придает ему вершинный смысл, который «освящает» все наши повседневные сексуальные контакты. В этом – залог искупления первородного греха, если на то пошло. Представители первобытных племен в целях зачатия изливали семя на землю (не отсюда ли образ «матери-земли?»), а не в анус однополого партнера. И это было, как минимум, логичнее. А потому как таковой эрос всегда будет противостоять танатосу, который выступает в том числе в форме омертвевших, лишенных жизнотворческого смысла человеческих отношениях. Включая отношения сексуальные. Я не знаю, утверждал ли Мишель Фуко своим нетрадиционным сексуальным опытом собственную теорию сексуальности или же, наоборот, оправдывал опыт теорией. Результат был один – смерть от СПИДа, трагедия личной жизни явила мрачный символ обреченности постмодернистского миропорядка. Колокол, четверть века назад отзвонивший по Фуко, теперь звонит по нам...

Наш сексолог-первопроходец И.С. Кон в полемике с гомофобами однажды заметил: любят-то ведь не пол, а конкретного человека. Отчасти с этим можно согласиться, хотя не столь уж малочисленные «любители женского пола» (как и мужского – независимо от своей собственной половой принадлежности и ориентации) могли бы обидеться на Игоря Семеновича. Но даже если и согласиться, все равно возникают вопросы. Родители любят своего ребенка, а ребенок – своих родителей. Это оправдывает инцест? Можно вопрошать и далее, но бессмысленно. В отличие от некоторых оппонентов Игоря Семеновича я не считаю его воинствующим апологетом нетрадиционного секса, врагом детей и подрывателем нравственных устоев российского общества. Просто в своих

оценках он тоже опирается на допущения здравого смысла. Он тоже априори исходит из того, что любое разнообразие (даже плохое) лучше однообразия (даже хорошего). Хотя, будучи доктором философских наук и специалистом по социальной философии, И.С. Кон наверняка читал «Государство» Платона и поставлен в известность, чем может быть чревато такое предпочтение. Впрочем, с высот постмодернистской мысли (которая и представляет собой возведенное в ранг философствования здравомыслие) Платон, возможно, выглядит безнадежно устаревшим...

Конечно, человеку столь же свойственно иметь сексуальные девиации, как и не иметь их. В них также проступает его, человеческая, а не какая-то иная сущность. В этом смысле мы вправе говорить о девиации как «вариации на тему» нормы. Да и каждый из нас не может похвастаться тем, что является носителем «чистой» нормы, воплощая собой лишь ту или иную ее вариацию. Совершеннолетний субъект, вступивший по обоюдному согласию в гомосексуальную связь, не нарушая рамок действующего законодательства, – это нормальный член общества. «Ненормальным» его делает некая «идеология», которую пытаются извлечь из его сексуальной ориентации. Причем неважно – оправдывает ли она его или порицает. Социальный остракизм, чудовищная, пещерная практика судебных и психиатрических гонений на лиц иной сексуальной ориентации сменилась не менее чудовищной экспансией ее идеологием и мифологием в широкое общество. Понятно, что первоначально это было реакцией на те же гонения, и гонимые хотели лишь того, чтобы окружающие их увидели, поняли и приняли. Но зато потом...

А потом – в начале XXI в. в самом центре Европы, в Голландии, партия педофилов, объединившая людей, место многих из которых в камере пожизненного заключения (в либеральных США – на электрическом стуле), запросто собирает подписи для того, чтобы пройти в парламент. Дорогу ей преградил лишь недобор подписей, предвыборная планка. Не помогли и «политкорректные» господа (господа, «политкорректность» которых была хорошо оплачена или директивно продиктована свыше), зарегистрировавшие партию и отбившие ее в суде от вероломных правозащитников. Пока – не помогли...

Правомерно ли приравнивать геев к педофилам? Вопрос не к автору, и к тому же запоздалый. Сознание «массовой нормы» *de facto* уже приравнивало их друг к другу, возведя девиантность в легитимный ранг. Закон оценивает конечные деяния, а не тех, кто их совершил. А коль скоро деяния не совершены вовсе, и вина за них не доказана, вместо закона – «толерантность без границ». Между тем значительную часть жертв сексуального насилия со стороны

В.Т. Кудрявцев

мужчин (подчеркиваю это, так как насильник в наших глазах принимает всецело мужской облик, хотя среди посягателей не столь уж редко встречаются женщины) пополняют мальчики. Так, недавно во Франции состоялся судебный процесс над группой педофилов, жертвами которых стали 45 детей; из них 26 девочек и 19 мальчиков. Похоже, гомосексуальная среда становится одним из рассадников педофилии. Так что, будем сохранять «толерантность» любой ценой? Или только до того момента, как извращенец, к которому мы были толерантны, посягнет на нашего ребенка?

Только наивный думает, что голландская партия педофилов будет защищать интересы несчастных невротизированных Гумбертов. Через нее легитимность себе и своему бизнесу пытаются вырвать у общества совсем другие – торговцы детьми в качестве сексуального товара и дельцы детской порнографии. На них пробы ставить уже негде. Зато respectable человечеству еще можно поставить диагноз. Правда, весьма неутешительный. Дело ведь не в девиантах, которые были во все времена и во всех обществах, а в том, как воспринимают девиации носители нормы.

#### Человек как Homo Eroticus (вместо заключения)

Сексуальность – такое же родовое человеческое свойство, как способность творить, мыслить, видеть красоту, общаться с себе подобными при помощи членораздельной речи и без оной, переживать и сопереживать... Человек – Homo Eroticus, ибо в некотором смысле соткан он из трех эротических (чувственных) начал. Каждое из этих начал, как голограмма, выдает его цельность, изначальную нераздробленность, но иногда временно скрывается в определенных уголках нашего одушевленного до последней роговой клетки тела.

Первое начало – *креативность*. Древние греки в лице Платона (у которого, по признанию героини Л. Кэрролла, «уже было все ценное») со свойственным им синкретизмом гениально вообразили тождество Эроса и Эстетеса. Но им-то было легче воображать, им с Олимпа помогали. А нам вблизи среднерусских холмов приходится самим думать... И вот я думаю, что тронное место креативности – в голове, рядышком с умом, если, понятно, креативность и ум разделяют там власть. Хотя чего разделять? Это один и тот же властелин, хотя многие со мной, наверное, не согласятся<sup>9</sup>. Здесь достаточно вспомнить такого креативного и умного человека, как Сальвадор Дали, который написал: «Моя гениальность – от ума, исключительно от ума...» Правда, часто креативность предпочитает



чувствительные кончики наших пальцев и в виде импульса передается ближнему именно через них. Иногда следующим ретранслятором становятся картины (как у Дали), но намного чаще – руки ближнего.

Второе начало – *любовь*. Каждый ее ищет, конечно же, в сердце. Впрочем, у русских сердце всегда было больше, чем сердце! Достаточно почитать отечественных мыслителей – Юркевича, Ильина и других, чтобы увидеть, как тесно любящему и «свободно созерцающему сердцу» (Ильин) в грудной клетке индивидуума. (К счастью, русские не распарывают грудь, как японцы живот, делая харакири. А делают его японцы для того, чтобы продемонстрировать честность и искренность своих чувств и помыслов, которыми они населяют брюшную полость.)

Наконец, третье начало – *сексуальность*. И если в концентрированном виде прячется она порой между ногами<sup>10</sup>, то вовсе не по причине особой стыдливости. Ведь ноги обеспечивают наше самостояние (по А.С. Пушкину – залог величия человека) и прямохождение. Удел ползающих существ – совокупление, в котором сексуальности не больше, чем в работе бетономешалки.

Однако живым это триединство становится лишь благодаря силе человеческого *воображения*. Эта сила одновременно рождает и творца, и любящего, и способного вознести до высот чьих-то чужих солнц две души на гребне вполне телесной, но отнюдь не плотской страсти.

Доминирующим чувством наших далеких предков – жителей деревьев – было обоняние. Я, правда, сомневаюсь в том, что это действительно были наши предки, но сейчас уж очень соблазнительно поверить эволюционистам. И вот почему. На нейрофизиологическом уровне за обоняние отвечал и поныне отвечает передний мозг, развитие которого стимулировалось нуждами половой системы. Зафиксируем эту генетическую отметину. Затем кому-то понадобилось обтрясти деревья, и наши гипотетические предки попадали наземь, как созревшие яблоки (созревшие, видимо, для того, чтобы перейти на новую ступень развития, – это я о предках). Возникла необходимость в зрении, которое потеснило обоняние. Высокая нейрофизиологическая ответственность за зрение была также возложена на передний мозг, и он не оплошал. Но развитая способность «видеть» предполагает еще и способность «думать» (поиск, наблюдение, преследование, укрытие от преследования и т. п.). Так вот, передний мозг «нагрузили» вдогонку задачей нейрообеспечения мыслительной способности. А все начиналось с половой системы! Один известный нейрофизиолог сильно возмущался этим: мол, от мыслящей головы, «растущей» из вожделеющей

В.Т. Кудрявцев

головки (*glans penis*), ожидать хорошего не приходится. Отсюда, дескать, иррационализм и агрессивность нашего мышления.

А может быть, все-таки (отчасти) вследствие этого наше мышление приобрело ту постигающую чувствительность, образность, страстность... которые мы не обнаружим ни у одной, даже самой совершенной, бетономешалки?

#### Примечания

- 1 *Вавренюк Р.* Подноготная секса [Электронный ресурс]// Графоман: журнал для писателей [2004–2009]. URL: <http://poetman.narod.ru/proza/vavrenyk/histsex/histsex46.htm> (дата обращения 05.06.2009).
- 2 *Гачев Г.* Русский эрос. М., 2004; *Кон И.С.* Сексология. М., 1988; *Лев-Старович З.* Секс в культурах мира. М., 1991; *Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург, 1998.
- 3 *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
- 4 Подросток: нормы, риски, девиации / Под ред. В.С. Собкина. М., 2005.
- 5 *Гидденс Э.* Трансформация интимности. СПб., 2004. С. 59–61.
- 6 *Элиаде М.* Космос и история. М., 1987; *Он же.* Аспекты мифа. М., 1996.
- 7 *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965.
- 8 *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М., 1993.
- 9 *Кудрявцев В.Т.* Воображение ребенка: природа и развитие // Психол. журн. 2001. № 5.
- 10 Обращаю внимание читателя: в концентрированном виде! Если уж сексуальность есть, то она охватывает не только все «подкожное» пространство человека, а, переливаясь через его края, потихонечку заполняет мир. Видимо, это обстоятельство вынудило неопределенных космологов узреть во вселенских коллизиях некие аналоги либидо подобных состояний.

### ПРИНЦИП КРУГОВОЙ ОЦЕНКИ И МЕТОД МАТРИЧНОГО АНАЛИЗА ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СУБЪЕКТОВ В ГРУППЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Описана методика изучения пространства межличностных характеристик субъектов, включенных в локальные группы. Методика построена на принципах матричного анализа и позволяет выявить не только распределение межличностных оценок членов группы и статус субъектов в группе, но также такие трудно выявляемые другими методами характеристики личности, как резонансность мнения субъекта с общим мнением группы и зависимость мнения субъекта от отношения к нему окружающих (взаимность оценок). Благодаря точности и однозначности данных, полученных методом матричного анализа, методика не требует применения статистической обработки и дает точную картину взаимного восприятия субъектов группы. Методика может быть применена как для изучения межличностных взаимоотношений и структуры социальных групп, так и для оценки личностных качеств индивидов, особенно при подборе менеджеров и руководящих кадров. Способность к резонансности оценивания окружающих прямо коррелирует со склонностью личности принимать на себя функции координатора совместной деятельности, что особенно значимо для подбора руководителей коллективов.

*Ключевые слова:* резонансность, взаимность, личностные характеристики, имидж, матричный анализ, мера, аддитивность.

Успех человека в жизни, в деятельности, в реализации творческих способностей зависит от его умения выстраивать межличностные взаимодействия и адекватно ориентироваться в личностных качествах окружающих. Особенно важную роль играет ориентировка в качествах окружающих для молодых людей, только еще включающихся в продуктивную совместную деятельность и выстраивающих свои отношения в группе.

Исследование способности субъекта оценивать личностные качества окружающих с проекцией содержания данных оценок на представления оцениваемых окружающих как о самом оценивающим субъекте, так и о тех, кого оценивает данный субъект, позволило определить конкретный параметр адекватности оценивания – *резонансность* оценивания с общим мнением группы. Резонансность оценивания окружающих может быть рассмотрена как способность личности ориентироваться в пространстве группы.

Сложность организации системы отношений и общения, возникающая уже в подростковом возрасте, требует введения более тонкой градации образов субъектов в этой системе. «Образ Я» по определению – это представление человека о самом себе<sup>1</sup>. Но помимо этого в системе отношений важную роль играют представления людей друг о друге, которые можно назвать «образ Его (или Ее)». Помимо прямого «образа Я» можно выделить представление подростка о том, как его видят другие люди. Мы назвали это представлением «образом Меня». Устойчивый «образ Меня», возникающий в референтной группе и связанный с различными ожиданиями отношения других к себе и влияющий на отношение человека к другим людям, становится опорой деятельности. Он позволяет человеку более уверенно вести себя в группе, учитывая то, как его воспринимают окружающие.

«Образ Меня» непосредственно связан с тем, что обычно понимают под термином «имидж». Имидж – это коллективное видение кого-либо<sup>2</sup>. Но в «образе Меня» речь идет не о самом этом видении, а о представлении самого субъекта об этом видении. «Образ Меня» – это представление субъекта о том, как его видят другие. Но субъект может говорить о чужом имидже, и тогда излагается его представление о том, как его видят другие, но не я. В этом случае учитываются и видение субъектом того другого «Его», и видение оценивающих «Их», и возможные отличия их видения этого «Его» от моего «образа Его». Можно считать, что «образ Меня» – это частный случай имиджа, то есть это переосмысление самого себя глазами группы, восприятие себя как частного случая «образа Его», имеющегося у других субъектов как компонента или даже «меры» межличностных отношений. Каждый имидж представлен устойчивой структурой межличностных характеристик, раскрывающихся каждому субъекту в процессе общения.

По Гегелю, *мера* – это результат развития отношения, вернее, третья стадия этого отношения: «Отношение вообще есть

1) *прямое* отношение. В нем *качественное* еще не выступает наружу как таковое, само по себе (в виде устойчивого имиджа. – *И. Ш.*). Оно положено здесь пока что только в виде (*Weise*) определенного

количества (разобобщенных представлений о «Нем». – *И. Ш.*), положено имеющим свою определенность в самой внешности (в представленности каждого члена группы. – *И. Ш.*). Количественное отношение есть в себе противоречие между внешностью и соотношением с самим собой (в представлении каждого члена группы. – *И. Ш.*), между устойчивым существованием определенных количеств и отрицанием их (в процессе общения). Это противоречие снимает себя, поскольку прежде всего

2) в *непрямом* отношении полагается *отрицание* одного определенного количества как таковое, также при изменении другого и изменчивость самого прямого отношения (в борьбе человека за социальный статус в группе формируется его устойчивый для всех членов группы имидж, при этом первоначальное впечатление каждого члена группы об этом человеке корректируется в соответствии с имиджем. – *И. Ш.*);

3) в *степенном* же *отношении* соотносящаяся в своем различии с самой собой единица выступает как простое самопродуцирование определенного количества (член группы, представляя себе свой имидж, реализует свою активность с его учетом и тем самым умножает его. – *И. Ш.*). И наконец, само это качественное (целостный имидж. – *И. Ш.*), положенное в простом определении (своего имиджа в процессе общения. – *И. Ш.*) и как тождественное с определенным количеством (в ожидании других членов группы), становится *мерой* (социальных отношений между людьми. – *И. Ш.*)<sup>3</sup>.

Целостность и сформированность «образа Меня» как внешнего имиджа в референтной группе играет ключевую роль в развитии устойчивой самооценки и «нетревожности» личности. Благодаря опосредованию личности через имидж, в референтной группе человек сохраняет за собой функцию субъекта отношений. В отличие от субъекта общения функция субъекта отношений не пропадает с выходом личности из ситуации общения. Можно говорить, что человек не выпадает из стабильной системы отношений даже тогда, когда он реально не участвует в ней непосредственно. Благодаря устойчивому, целостному имиджу осуществляется внеситуативная связь человека и общества. Например, когда мы говорим про общего знакомого: «Иванов опять...», – мы используем именно имидж того человека, которого зовут Иванов. При этом перед нами не встает проблема выяснения образа Иванова, так как он в виде имиджа представлен нам непосредственно. Таким образом, Иванов, не будучи субъектом нашего общения, остается, благодаря имиджу, субъектом наших *отношений*.

Проведенный нами теоретический анализ позволяет рассматривать уровень развития личности в контексте ориентировки чело-

века в системе межличностных отношений. С одной стороны, личность выступает участником отношений в группе, представляется в группе и как непосредственный участник общения, и как определенный имидж, участвующий в ориентировке других участников группы как субъект их отношений<sup>4</sup>. С другой стороны, каждая личность ориентируется в системе отношений в группе, формируется как субъект ориентировки в этой системе. Особенности ориентировки человека в системе отношений в группе и в личностных качествах других членов группы могут быть рассмотрены в соотношении этих особенностей с другими личностными характеристиками этого человека. Это открывает возможность исследовать зависимость между разными параметрами, или характеристиками, личности.

Межличностные отношения могут быть представлены в системе взаимных характеристик между членами группы, например общими морально нравственными характеристиками (умный, добрый...). Одновременный учет межличностных отношений, как реально, но незримо представленных в структуре группы особенностей взаимного восприятия, так и учет этих отношений со стороны нравственных характеристик, даваемых друг другу членами группы, позволяет экспериментально анализировать способность человека в них ориентироваться. Особенности такой межличностной ориентировки могут быть характеризованы объективно измеряемыми параметрами.

Психологическим основанием любой неформальной оценки человека человеком является личный жизненный опыт оценивающего, где основные критерии оценки часто скрыты от самого оценивающего<sup>5</sup>. Определенное субъективное представление оценивающего обывателя о том, «что такое хорошо и что такое плохо», лежит в основании всех других критериев его неформальной оценки<sup>6</sup>. Это представление в раннем детстве выражается в физиологическом удовольствии или неудовольствии, но в процессе развития личности преобразуется в устойчивые критерии добра и зла, глупости и ума, смелости и трусости и т. д. Эти сформированные у человека критерии и становятся основными параметрами для оценки окружающих его людей.

Критерии личностных характеристик всегда репрезентируют морально-нравственные особенности того культурного пространства, где этот человек развивался как личность<sup>7</sup>. Разнообразие культурно-исторического пространства современного общества диктует и разнообразие представлений людей о том, что такое добро и зло, ум и глупость, смелость и трусость и т. д. Относительный характер этих критериев в обществе может способствовать задерж-

ке развития аффективной сферы личности, проявляющейся в неспособности молодых людей принимать ответственные решения в своей жизни, в их неспособности что-либо планировать и организовывать в совместной жизни с другими людьми. С другой стороны, неоднозначность этих критериев в современном обществе способствует развитию чувствительности к скрытым проявлениям этих критериев, формированию уточненного чувства вкуса и развитию интеллектуальной сферы личности<sup>8</sup>.

Одним из традиционных подходов, позволяющих учитывать способность человека ориентироваться в личности другого, является использование мнений окружающих людей для анализа поведения самого ориентирующегося. У людей, совместно проживающих различные неординарные ситуации и находящих конструктивные выходы из этих ситуаций, постепенно формируется представление (имидж) о каждом представителе группы неформального общения. Представление, возникающее в процессе неформального общения, глубоко интимно для каждого представителя группы и обычно не соответствует психической картине личности, возникающей у психолога на основании результатов формального тестирования. Ближайшее окружение исследуемого человека имеет более глубокие представления о его поведении в неординарных ситуациях, где особенно четко проявляются его подсознательные мотивационные установки.

Распространенный принцип получения психологом косвенного представления об испытуемом в работе с его близким окружением выражается в вопросах такого рода: «А как бы Петров (основной испытуемый) поступил в такой ситуации?» – и предоставлении различных вариантов ситуаций. Ответы на такие вопросы имеют глубоко проективный характер и для однозначной характеристики личности испытуемого, требуют от психолога использования сложной процедуры стандартизации ответов. Стандартизация результатов, полученных на основании проективных методов, заключается в сравнении полученных в исследовании ответов испытуемых с критериями психологической оценки. В современной психологии обычно используется один из двух путей стандартизации полученных результатов: либо это получение статистически достоверных результатов на основании большой выборки, либо анализ полученных результатов группой независимых экспертов – экспертный анализ.

В нашей работе мы использовали известный принцип организации экспериментального исследования – принцип круговой оценки личностных характеристик испытуемого в группе неформального общения. Принцип круговой оценки заключается в оцен-

ке каждым представителем группы всех ее представителей и себя в том числе. Такой принцип используется, например, в известной социометрической методике Дж. Морено. Особенностью этого принципа является наличие обратной связи. Каждый оценивающий в то же время является и оцениваемым: раскрывая в оценке свое представление о всех представителях группы, он сам получает многогранную оценку себя со стороны ближайшего окружения. Используя этот принцип, можно, во-первых, получить неформальную оценку личности в глазах ближайшего окружения, а во-вторых, оценить способность личности ориентироваться в неформальных личностных характеристиках окружающих его людей. Такой подход позволяет избежать сложных процедур стандартизации, так как каждый представитель группы становится не только испытуемым и в процессе оценки, но и берет на себя функции оценщика-эксперта.

#### Характер, критерии и содержание оценки

До сих пор, говоря об оценивании, мы не рассматривали характер и содержание самих оценок. Оценки могут иметь как абсолютный, так и относительный характер.

Абсолютные оценки выражаются в баллах или процентах по отношению к целому и подразумевают наличие абсолютных для всех людей критериев – аддитивных единиц измерения (например, физические единицы, сотая часть целого, количество лепестков в цветке и т. д.). Такие оценки используются в большинстве традиционных научных подходов при исследованиях психики человека. Относительные оценки широко распространены в анализе социально-психологических отношений на бытовом, обыденном уровне и опираются на реальное наличие оцениваемых субъектов как данности. Наличие у человека психики позволяет «обыденному» субъекту рассматривать его как «микрокосмос» и использовать в качестве его оценки любое определение, то есть, его оценка может иметь любое содержание. Критерии относительной оценки могут быть внешне не выражены и глубоко субъективны, так как они являются результатом индивидуального жизненного опыта оценивающего. Сравнительный характер этой оценки помогает человеку определить свое положение в группе. Например, «Вася умнее Пети, но глупее Маши, а я умнее Пети, но глупее Маши».

Что же становится критерием правильности оценки одного человека другим? На обыденном уровне таким критерием становится обобщенное представление всех других представителей группы неформального общения об оцениваемом. В процессе не-



формального обсуждения тех или иных особенностей личности возникает устойчивый имидж этой личности в группе. Имидж – обобщенное мнение всех представителей группы – можно рассматривать как критерий истинности в оценках друг друга, различных представителей одной группы.

Как мы уже говорили выше, содержание оценки при относительном характере оценки может быть любым. Это позволяет психологу ограничить содержание оценки испытуемых определенными, наиболее значимыми характеристиками. Например, выделить значимое для исследования семантическое пространство соответствующее определенному морально-нравственному критерию (умный–глупый, добрый–злой и т. д.). С другой стороны, используя принцип круговой оценки, исследователь может получить достаточное представление о положении каждого члена группы в рамках выбранной психологом характеристики.

#### Обоснование метода матричного анализа в исследованиях личностных характеристик

Для анализа способности человека ориентироваться в личностных характеристиках окружающих нами была разработана методика матричного анализа личностных характеристик у членов групп неформального общения. В отличие от применяемых обычно опросников или проективных методик наш метод заключается в специальной матричной обработке системы ранжированных личностных характеристик, даваемых каждым испытуемым всем другим членам группы.

В основу методики были положены принципы матричного анализа, позволяющие анализировать соответствие двух не аддитивных систем данных. Выбор принципов матричного анализа для разработки методики, позволяющей анализировать взаимные личностные характеристики, связан с невозможностью описания субъект-субъектных взаимодействий вероятностно-статистическими методами, которые в основном используются в психологии.

Эта невозможность описания субъект-субъектных взаимодействий и отношений вероятностно-статистическими методами непосредственно связана с понятием «аддитивность». «Аддитивное (лат. *additio* – прибавление) – получаемое путем сложения, аддитивная теория чисел – часть арифметики, изучающая законы, по которым числа могут быть составлены из слагаемых того или иного вида; аддитивные величины (свойства) – величины (свойства), связанные с геометрическими или физическими объектами так, что величина (свойства), соответствующая целому объекту, всегда

равна сумме величин, соответствующих его частям, каким бы образом объект ни разбивали на части»<sup>9</sup>.

Объект-объектные закономерности (отношения) могут быть описаны строго математически только в том случае, если для этих объектов существует общая аддитивная величина. Принципиальная сложность описания субъект-субъектных закономерностей, связанная с понятием «аддитивность», заключается в том, что сам математический аппарат первоначально возник как форма описания объектного мира, для описания закономерностей между объектами.

Психология и ряд других естественных наук, обращаясь к субъекту как к предмету своего исследования, часто используют статистические методы описания субъект-объектных отношений. Использование в психологии и других естественных науках статистических аддитивных методов анализа, принятых в фундаментальных науках (геометрии и физике, например), в лучшем случае приводит к выделению частных корреляций между тем, что мы берем в качестве объекта, и тем, что рассматриваем в качестве активного субъекта. При этом даже частная корреляция требует строгого статистического подтверждения и целиком зависит как от качественного параметра выборки, так и от достоверного объема этой выборки.

Качественный параметр выборки в психологии часто не имеет такой объектной представленности, как температура в химии или количество лепестков в биологии, и требует достоверного теоретического обоснования. Даже если предмет психологического познания достоверно теоретически обоснован в соответствующей теоретической школе, то все равно остается большая неопределенность в анализе качественного параметра выборки, связанная субъективной позицией самого психолога.

С другой стороны, отмечает А.Г. Шмелев, «стандартизированные измерительные (тестовые) методы оправдывают себя, как правило, лишь применительно к прогнозу массового поведения каких-то групп людей и на достаточно протяженном отрезке времени, но применительно к прогнозу поведения конкретного человека в конкретной ситуации дают слишком большую вероятность ошибки»<sup>10</sup>.

Еще более остро проблема субъективности в оценке психологических параметров выступает при изучении субъект-субъектных отношений. Отсутствие наглядных устойчивых, аддитивных единиц непосредственного измерения субъект-субъектных отношений еще более увеличивает зависимость интерпретаций этих отношений от позиции исследователя. Более того, можно сказать, что сам исследователь становится опосредующим звеном этих отношений (субъект – исследователь – субъект). В лучших случаях исследователь, помимо своей субъективной позиции к этим отношениям,

пытается найти объективные формы этих отношений в виде других объектов или деятельности. И тогда изучение субъект-субъектных отношений можно представить по формуле: «субъект–объект–субъект» или «субъект–деятельность–субъект».

Основной целью нашего исследования было изучение способности человека ориентироваться в личностных характеристиках других людей. То есть в качестве опосредующего параметра субъект-субъектных отношений мы должны каким-то объективным образом использовать личностные характеристики. Личностные характеристики не могут быть оценены сами по себе относительно каких-либо общепринятых критериев. То есть нельзя объективно сказать, что этот человек умен на все 100%, а другой только на 0,3%. Отсутствие объективных мер оценки личностных качеств делает невозможным математический анализ этих параметров.

В связи с невозможностью объективно оценивать личностные характеристики, исходя из каких-либо общепринятых мер, мы ограничились в своем исследовании относительным характером этих оценок в структуре устойчивой группы. Для исследования способности человека ориентироваться в личностных характеристиках других людей мы использовали метод матричного анализа. Науки, изучающие материальные объекты как предмет своей деятельности (физика, химия и др.), давно используют метод матричного анализа, как средство описания неаддитивных процессов. В контексте изучения субъект-субъектных отношений матричный анализ проводится как особая аналитическая обработка некоторых параметров совместной деятельности.

Весь цикл матричного анализа можно представить в виде нескольких функциональных звеньев:

- 1) выделение устойчивого экспериментального поля, в котором могут протекать не аддитивные между собой процессы;
- 2) определение источников насыщения матриц эмпирическим материалом;
- 3) определение формулы насыщения матриц эмпирическим материалом. Формула заполнения матрицы является необходимым условием соотнесения неаддитивных процессов в структуре матрицы при получении эмпирического материала;
- 4) насыщение матриц эмпирическим материалом;
- 5) анализ полученных результатов путем соотнесения матриц в строго определенной логике и получение устойчивых параметров, соответствующих целям исследования.

Роль экспериментатора при подготовке и проведении эксперимента сводится к изначальному выделению параметров анализируемого пространства, ограничивающих это пространство, а также

к определению формулы, по которой будут насыщаться матрицы, и логики анализа уже полученного эмпирического материала. Все эти три фактора, влияющие на ход и результаты эксперимента, предварительно описываются и распространяются в одинаковой степени на всех испытуемых.

В процессе эксперимента и при анализе результатов исключается какая-либо субъективная интерпретация экспериментатором получаемых им данных. Иными словами, матричный анализ, используемый нами в исследовании способности испытуемых ориентироваться в личностных характеристиках окружающих, позволяет выделить аддитивные критерии оценки субъект-субъектных отношений. Соответственно сами данные, полученные в результате матричного анализа, не требуют подтверждения статистическими методами и могут рассматриваться как объективные признаки личности в группе неформального интимно-личностного общения.

Приложение метода матричного анализа к психологическому исследованию способностей человека ориентироваться в личностных характеристиках окружающих

Приложение метода матричного анализа к психологическому исследованию проводилось в соответствии с функциональными звеньями этого метода. Для этого были поставлены и решены следующие задачи.

1. *Выделение устойчивого экспериментального поля, в котором могут располагаться не аддитивные между собой системы данных.*

Экспериментальное поле определялось путем изначального выделения двух неизменных устойчивых параметров для каждого независимого друг от друга объема показателей. Параметры, ограничивающие экспериментальное поле, отбирались экспериментатором в зависимости от целей эксперимента. В нашем исследовании в качестве таких ограничивающих параметров выступали, с одной стороны, набор личностных характеристик, предлагаемых испытуемым для оценивания окружающих, а с другой стороны, состав группы оцениваемых окружающих субъектов. В таблице-матрице эти параметры обозначались в верхней горизонтальной строке и в левом вертикальном столбце. Пересечение в таблице верхней горизонтальной строки и левого вертикального столбца задавало объем анализируемых данных экспериментального поля. Для сохранения устойчивости структуры экспериментального поля (в процессе матричного анализа) необходимо, чтобы последовательность ограничивающих параметров во всех таблицах была представлена в одинаковом порядке.

В нашем случае в левом вертикальном столбце располагаются семь предварительно отобранных оппозиций личностных характеристик. Эти оппозиции были ограничены максимальными и минимальными рангами личностных характеристик и имели противоположно направленный векторный характер: умный–глупый, добрый–злой, компанейский–замкнутый, скромный–хвастливый, веселый–грустный, нежный – грубый, смелый–трусливый. Второй параметр обозначался в верхней горизонтальной строке и был представлен списком фамилий испытуемых, участвующих в эксперименте (в количестве 12–13 человек). Списки фамилий и оппозиций личностных характеристик сохраняли одинаковую последовательность во всех используемых таблицах-матрицах. В результате мы подготовили матричное поле для включения ранговых оценок личностных характеристик испытуемых в единое семантическое пространство.

*2. Определение источников насыщения матриц эмпирическим материалом.*

В нашем случае источником насыщения матриц было сформированное к моменту проведения эксперимента представление испытуемых о личностных характеристиках представителей экспериментальной группы. Нецелесообразно проведение эксперимента в группе людей, плохо знакомых между собой. Каждый представитель экспериментальной группы являлся независимым источником информации. Представление каждого испытуемого о личностных характеристиках представителей экспериментальной группы было необходимым условием для дальнейшего получения обобщенной картины, отражающей имидж каждого участника эксперимента. Имидж нами рассматривался как устойчивое положение личности в пространстве межличностных характеристик членов группы.

*3. Определение формулы насыщения матриц эмпирическим материалом.*

В качестве формулы для заполнения таблицы было выбрано ранжирование. Ранжирование является элементарной формулой соотношения двух неаддитивных процессов, которую можно представить алгоритмом: «Если по заданному параметру анализируемый элемент меньше текущего, то он помещается перед текущим элементом, а если больше, то после него».

Для испытуемых формула заполнения матрицы представлялась как правило заполнения таблицы: «Каждому из вас предлагается определить свое положение и положение каждого другого присутствующего здесь участника тестирования в пространстве каждого из семи, представленных в таблице, качеств. Каждая

строчка по каждому качеству заполняется отдельно. Из группы выбирается самый умный, что в соответствующей ячейке отмечается цифрой 1, менее умный отмечается цифрой 2 и т. д., пока все представители данной группы не будут ранжированы по данному качеству. Затем вы переходите к следующему качеству, и так до заполнения всей таблицы».

Ранжирование позволяло, с одной стороны, оценивать восприятие испытуемыми личностных качеств каждого представителя группы, а с другой – позволяло соотносить между собой представления испытуемых об их взаимном расположении в семантическом пространстве личностных характеристик.

Принципиальное отличие ранжирования с опорой на представления реальных присутствующих на эксперименте испытуемых от других форм оценок, опирающихся на некие идеальные критерии оценки (в баллах, % и т. д.), заключается в его относительном характере. В представлении ранжирующего при частичном изменении состава группы анализируемых субъектов изменяется и ранговое положение всех других субъектов этой группы. Относительность ранжирования исключает сознательную фальсификацию со стороны испытуемых, то есть если испытуемый осознанно завышает или занижает положение оцениваемого, то тем самым он несправедливо оценивает всех других представителей группы.

Результаты ранжирования не только отражают взаимную оценку друг друга в ранговом значении, но и несут информацию об отношении людей друг к другу. Можно сказать, что если в группе из трех человек по какому-либо качеству Иванов придает себе второе ранговое значение, то, по его мнению, Петров и Сидоров относятся друг к другу как значения один и три.

С одной стороны, мы получаем количественное представление мнения одного человека о другом, а с другой стороны, принципиальное отличие ранжирования от других форм оценки делает возможным дальнейшую обработку материалов по принципу матричного анализа. Эта особенность ранжирования дает нам право рассматривать матрицу как целостную единицу анализа.

#### *4. Насыщение матриц эмпирическим материалом.*

В нашем случае насыщение матриц эмпирическим материалом проходит при заполнении испытуемыми таблиц и не требует непосредственного участия экспериментатора.

*5. Анализ полученных результатов путем соотнесения матриц и получение устойчивых параметров, соответствующих целям исследования.*

При анализе полученных результатов мы рассматривали несколько уровней отношений, что в принципе соответствует типам

отношений, выделенным Г.В.Ф. Гегелем: прямое отношение, обратное отношение и мера как результат развития отношений.

В виде прямого отношения мы рассматривали отношение каждого субъекта к другим участникам эксперимента в форме заполненной им матрицы.

Обратное отношение – отношение всех субъектов группы к одному ее представителю, которое мы выясняем в результате сведения столбиков ранговых характеристик, соответствующих этому представителю, из совокупности индивидуальных матриц в одну матрицу, характеризующую данного испытуемого. Таким образом, мы получали для каждого испытуемого характеризующую его матрицу, где по вертикали сохранялись те же семь личностных характеристик, а по горизонтали располагались имена и фамилии всех характеризовавших его субъектов. Обратное отношение к каждому субъекту группы анализируется путем суммирования всех ранговых показателей отдельно по каждой характеристике и представления обратного отношения в виде столбика сумм, характеризующего этого субъекта.

Как результат анализа обратного отношения для всей группы составляется матрица, в которую сводятся столбики сумм всех ранговых показателей каждого представителя группы. Эта сводная матрица сумм ранговых показателей, как и матрицы, определяющие обратное отношение к каждому субъекту, составляется в тех же предварительно определенных параметрах (семь безотносительных характеристик по вертикали и та же очередность фамилий по горизонтали). Сохранение этих устойчивых параметров в структуре матрицы обеспечивает нам, с одной стороны, аддитивность соотнесения матричных полей (прямого и обратного) между собой, а с другой – позволяет путем вторичного ранжирования получить матрицу-меру.

Для получения матрицы-меры мы выбираем в сводной таблице сумм ранговых показателей для каждой характеристики наименьшее значение из сумм ранговых показателей и придаем этой ячейке матрицы первое ранговое значение. Более высокой сумме – второе значение и т. д. Таким образом, матрица, полученная вторичным ранжированием (на основании сводной таблицы сумм ранговых значений), сохраняя информацию об обратном отношении всей группы к каждому испытуемому, в единицах измерения соответствует индивидуальному (как прямому, так и обратному) отношению. Эта способность нести информацию о группе в простых ранговых единицах позволяет использовать матрицу второго ранжирования как меру.

Полноценной мерой эта матрица-мера становится в процессе ее применения. Возникновение меры, по Гегелю, требует соотнесения

обратного отношения с прямым отношением, то есть тогда, когда мы начинаем с помощью меры оценивать прямое отношение. Для оценки прямого отношения мы накладываем матрицу-меру на матрицу прямого отношения и отмечаем на последней пересекающиеся ранговые значения.

Случаи совпадения оценок того или иного персонажа, сделанных испытуемым и группой, мы рассматривали как более высокую способность данного испытуемого ориентироваться в личностных качествах своих товарищей. В этих случаях мнение испытуемого о том или ином человеке совпадало с общим мнением группы, что позволяло использовать это совпадение как достаточно объективный признак способности ориентироваться в личностных характеристиках товарищей. Сумма совпадений оценок испытуемого и группы выступала математически выраженным показателем способности испытуемого ориентироваться в личностных качествах окружающих с учетом мнения группы о каждом – *уровень резонансности оценок (Р)*. Достоверность параметра резонансности (совпадения) оценок испытуемого и группы для выражения способности испытуемых ориентироваться в личностных качествах подтверждается тем, что при частичных изменениях состава группы испытуемых и повторных получениях уже иных рангов групповых оценок личностных качеств на основе уже другого состава группы факт совпадения мнения данного испытуемого с общим мнением группы обычно повторялся.

Наряду с уровнем резонансности оценок испытуемых нами был рассмотрен *уровень взаимности оценок (В)* между отдельными членами группы по каждому параметру. В пределах каждого параметра личностных характеристик из групп испытуемых выделялись пары, которые одинаково оценивали друг друга по данному параметру. Мы предполагали, что в случаях взаимности оценок по тому или иному параметру характер оценки испытуемым другого субъекта мог зависеть от того, как тот другой субъект оценивает испытуемого. В данном случае содержание оценки личностного качества может оказаться лишь следствием ощущения отношения другого к себе.

В нашем исследовании мы были склонны считать такие взаимные оценки личностных качеств испытуемых проявлением менее зрелой способности к оценке качеств другого человека, т. е. своеобразным зависимым уровнем организации оценки личностных качеств. Уровень *взаимности* в оценках испытуемыми друг друга мы подсчитывали отдельно с целью соотнесения фактора взаимности оценок с показателем *резонансности* оценок каждого испытуемого с общим мнением группы.



В определенном смысле резонансность оценки («оцениваю, как все другие») противопоставлялась нами взаимности оценки («оцениваю, как меня оценивают»).

Процедура матричной оценки резонансности и взаимности как параметров ориентировки испытуемых в личностных характеристиках окружающих

Процедура состоит из пяти этапов:

- 1) заполнение испытуемыми таблиц типа «А»;
- 2) подготовка экспериментатором таблиц типа «В»;
- 3) подготовка экспериментатором сводной таблицы типа «С» (социометрической картины группы);
- 4) вторичное ранжирование результатов, представленных в сводной таблице «С» для получения матрицы-меры «М»;
- 5) оценка способности испытуемых ориентироваться в личностных характеристиках субъектов экспериментальной группы.

1. Заполнение испытуемыми таблиц типа «А» представляет собой сканирование индивидуального представления испытуемого о взаимном положении участников группы в пространстве личностных характеристик. Это сканирование проводится с опорой на группу субъектов из 10–15 человек. Для этого каждому члену группы предлагается заполнить таблицу, где по горизонтали расположены фамилии всех участников группы, включая испытуемого, заполняющего таблицу, а по вертикали расположены семь личностных характеристик, выделенных в предварительном эксперименте как значимые для подростков (умный–глупый, добрый–злой, и т. д.) (табл. 1).

Все таблицы одинаковы по размерам, список фамилий и личностных качеств в течение всего эксперимента представляется в одном порядке. Это условие необходимо для дальнейшей обработки материалов.

В верхнем левом углу таблицы, отмеченном звездочками \*\*\*\*\*, испытуемый записывает свою фамилию и номер группы.

Далее заполнение таблицы проводится путем ранжирования. Для этого испытуемым предлагается определить положение каждого субъекта группы в пространстве каждого из семи качеств. Каждая строчка по данному качеству заполняется отдельно. Из группы выбирается самый умный, что в соответствующей ячейке отмечается цифрой 1, затем менее умный отмечается цифрой 2 и т. д., пока все представители данной группы не будут ранжированы по данному качеству. Затем испытуемый переходит к следующему качеству и так до заполнения всей таблицы. В результате

Стандартная таблица-матрица

*****	Авдеев	Баев	Горев	Долин	Сомова	Конева	Попов	Лосев	Зимин	Тих	Сухов	Пухов
Умный– глупый Добрый– злой Компа- нейский– замкнутый Скромный– хвастливый Веселый– грустный Нежный– грубый Смелый– трусливый												

данного этапа эксперимента исследователь получает от каждой группы 10–15 таблиц с первичными результатами, относящимися к типу «А».

Экспериментатор обеспечивает каждому члену группы невмешательство в его работу со стороны других членов группы. При необходимости исследователь оговаривает с представителями группы условия и степень неразглашения предоставляемой ему информации.

Заполняя таблицу, каждый участник экспериментальной группы помещает предлагаемых субъектов в многомерное пространство личностных отношений (в нашем случае семимерное) в соответствии с предлагаемыми качествами. Используемый при этом метод ранжирования исключает из сферы внимания всех других значимых для него субъектов, не попадающих в экспериментальную группу. Таким образом, целостность общего субъектного пространства для разных испытуемых задается подбором единой экспериментальной группы.

С другой стороны, это субъектное пространство можно рассматривать как сугубо неформальное и индивидуальное, так как предлагаемые к рассмотрению испытуемых характеристики (качества личности) не несут формально-статусных (типа начальник–подчиненный) или совместно-деятельностных (инженер и бригадир) характеристик. Вне зависимости от того, имеются ли формальные

принципы, объединяющие эту группу, или нет, экспериментатор учитывает только неформальные компоненты отношений между испытуемыми.

Таблица 2

Пример заполнения испытуемым Долиным таблицы типа «А»

Долин группа № 1	Авдеев	Басев	Горев	Долин	Сомова	Конева	Попов	Лосев	Зимин	Тих	Сухов	Пухов
Умный– глупый Добрый– злой Компа- нейский– замкнутый Скромный– хвастливый Веселый– грустный Нежный– грубый Смелый– трусливый												

Неформальность оцениваемых личностных характеристик позволяет любому испытуемому ранжировать субъектов группы (и себя в том числе) в соответствии со своим индивидуальным представлением о статусном положении членов экспериментальной группы. *Заполненная таблица «А» характеризует представление испытуемого об имиджах представителей экспериментальной группы в ранговых показателях.*

2. Подготовка экспериментатором таблиц типа «В», характеризующих образ каждого испытуемого в глазах группы («образ Меня»), проводится в отсутствие посторонних. Таблицы «Б» составляются отдельно для каждого участника эксперимента. В них суммируются оценки качеств данного испытуемого всеми участниками группы. Для этого используется стандартная таблица (табл. 1), куда переносятся данные об отношении к конкретному субъекту всех других участников эксперимента (включая отношение каждого субъекта к самому себе – «образ Я»). Экспериментатор в левом верхнем углу записывает фамилию анализируемого субъекта. Горизонтальные ряды, как и в таблице «А», соответствуют оцениваемым личностным качествам, а напротив каждого

вертикального ряда пишется фамилия участника, оценивающего анализируемого испытуемого. Экспериментатор из каждой карточки «А», заполненной разными испытуемыми, переносит столбик цифр, относящихся к этому испытуемому, в соответствующую карточку «В».

После заполнения таблицы (карточки «В») характеристик личностных качеств первого по списку испытуемого экспериментатор таким же образом заполняет таблицу для второго по списку испытуемого и т. д. В результате экспериментатор получает 10–15 таблиц типа «В». Каждая из этих таблиц характеризует отношение членов группы к данному субъекту. *Заполненная таблица «В» характеризует представления всех участников экспериментальной группы об имидже данного испытуемого в ранговых показателях.*

3. Подготовка экспериментатором сводной таблицы типа «С». Таблица типа «С» представляет из себя сводную картину отношений в каждой экспериментальной группе. В ее горизонтальных рядах представлены суммы ранговых значений по каждому качеству для каждого отдельного испытуемого. Для их получения суммируются все ранговые показатели по каждому из качеств в соответствующей субъекту таблице «В». *Показатель суммы всех рангов по определенному качеству является количественной характеристикой имиджа испытуемого по данному качеству.* И эти численные значения переносятся в соответствующие фамилиям столбики незаполненной таблицы (табл. 1). Сводная таблица типа «С» является обобщенной социометрической картиной всей экспериментальной группы, где имидж каждого представителя группы выражен столбиком сумм ранговых значений.

Сводную таблицу «С» можно рассматривать как социограмму, полученную при анализе семантического дифференциала в контексте каждой из семи личностных характеристик. То есть вместо того чтобы предложить испытуемым выбрать из группы самых умных, добрых и т. д. (по Дж. Морено), мы предложили испытуемым оценить каждого представителя группы ранговым значением по соответствующему качеству. В результате в нашей социограмме (таблице «С») характеристикой статусного положения личности в группе является не количество предпочтений со стороны представителей группы, а сумма ранговых значений. Эта сумма количественно характеризует статусное положение субъекта, так как каждый представитель группы делегирует этому субъекту определенное положение в группе в виде рангового значения.

4. Вторичное ранжирование для получения матрицы-меры «М». После полного суммирования всех ранговых показателей в таблицах типа «В» и перенесения этих значений в сводную

таблицу экспериментатор проводит вторичное ранжирование на основании суммированных ранговых показателей. Для этого экспериментатор выбирает в сводной таблице «С» наименьшее значение рангового показателя по данному качеству и отмечает его первым местом, затем выбирает более высокое численное значение по данному качеству и отмечает его вторым местом и т. д. до придания соответствующего места по данному качеству каждому члену группы. После этого он переходит к следующему качеству до заполнения всей матрицы-меры «М».

Матрица-мера представляет из себя таблицу, метрически конгруэнтную таблице типа «А», эти таблицы могут быть количественно соотнесены между собой. Эта метрическая конгруэнтность возникает благодаря тому, что первичное ранжирование, проводимое испытуемыми при заполнении таблицы «А», и вторичное ранжирование, проводимое при получении матрицы-меры «М» экспериментатором, основываются на общих характеристиках отношений. То есть характеристика отношений, позволяющая вторично ранжировать таблицу «С» в метрических значениях таблицы «А», является производной от характеристик, используемых в таблице «А». Вторичное ранжирование, приводящее к получению матрицы-меры, есть не что иное, как рассмотрение отношений, представленных в таблице «С» в значениях, равных количеству субъектов в экспериментальной группе.

С другой стороны, содержание матрицы-меры «М» отражает ранговое положение субъектов в структуре группы по семи выбранным качествам.

5. Оценка способности испытуемых ориентироваться в личностных характеристиках субъектов экспериментальной группы.

Благодаря тому что матрица-мера «М» несет информацию об объективном ранговом положении субъектов в структуре группы, в дальнейшем она используется как критерий объективности субъекта при заполнении таблицы «А». (Для удобства анализа матрица-мера выполняется на полупрозрачной бумаге.) При наложении матрицы-меры «М» на таблицу «А» совпадающие в той и другой таблице ранговые значения отмечаются (крестиком) в таблице «А». Количество таких пересечений (Р) характеризует субъекта, заполнявшего эту таблицу «А», как умеющего опираться в своих оценках на объективные (в контексте группы) критерии личностных характеристик с уровнем соответствия Р. Получая однозначные результаты при пересечении «А» с «М» = Р, мы можем характеризовать психологическую основу этой способности как *уровень резонансности* личности к обобщенным представлениям группы испытуемых.

Ранговое пересечение таблиц «А» и «В» (соответствующих одному испытуемому) при наложении друг на друга дает коэффициент В для каждого участвующего в эксперименте субъекта. Этот коэффициент характеризует *уровень взаимности* оценки испытуемым других представителей группы с оценкой ими его самого. Взаимность оценок является показателем зависимости испытуемого от межличностных отношений. То есть субъект, давая оценку другому представителю группы, исходит из того, как к нему относится оцениваемый им субъект. В младшем возрасте это выражается в наделении своих друзей превосходными качествами по принципу «Кукушка хвалит петуха за то, что хвалит тот кукушку». В подростковом возрасте это отношение принимает избирательный характер, но сохраняет оценку другого через оценку себя: «Это я-то дурак? Ты на себя посмотри!»

*Уровни резонансности (Р) и взаимности (В)* не являются взаимозависимыми, то есть наличие высокого уровня резонансности у человека не говорит о том, что у него низкий уровень взаимности, тогда как баланс этих параметров в сравнении с другими психологическими характеристиками позволяет выявить предрасположенность к той или иной сфере деятельности.

Зависимость между склонностью человека занимать субъектную позицию и особенностями его ориентировки в личностных характеристиках окружающих

Склонность человека занимать ту или иную субъектную позицию анализировалась нами на основании ответов этого человека на стимульный материал, состоящий из 24 картинок. Каждый ответ рассматривался как проявление одной из четырех субъектных функций: субъекта-исполнителя, субъекта-потребителя, субъекта-оценщика и субъекта-координатора. Степень выраженности у испытуемого той или иной субъектной позиции характеризовалась количеством его ответов, выражающих его действия в данной субъектной позиции.

Мы полагали, что как резонансность, так и взаимность оценивания испытуемыми окружающих людей являются значимыми психологическими характеристиками их восприятия, оказывающими влияние на характер их взаимодействия с другими людьми. Поэтому мы решили соотнести склонность испытуемых занимать определенные субъектные позиции как с уровнем резонансности оценок, так и с уровнем взаимности их оценок.

Таблица 3

Взаимосвязь между склонностью человека занимать определенную субъектную позицию и особенностями его ориентировки в личностных характеристиках окружающих

Субъектные позиции	Резонансные оценки	Взаимные оценки
<i>Координатор</i>	+ 0,69**	- 0,3*
Исполнитель	- 0,26*	0
Оценщик	0	0
Потребитель	- 0,3**	0

*Примечание.* Знаком «+» в таблице обозначена положительная корреляция, а знаком «-» отрицательная. Коэффициенты корреляции Спирмана, рассчитанные с уровнем значимости 0,05, в таблице отмечены знаком «\*», а с уровнем значимости 0,01 – знаком «\*\*».

Как показывают результаты проведенного нами исследования (табл. 3), существует достоверная зависимость между уровнем *резонансности* оценок испытуемыми личностных качеств окружающих и склонностью этих испытуемых занимать во взаимодействии субъектную позицию *координатора* действий. В нашем исследовании был отмечен не просто факт возрастания случаев принятия на себя функции субъекта-координатора у испытуемых с высоким уровнем резонансности оценок по сравнению с испытуемыми с низким уровнем резонансности, но была получена *прямая зависимость* возрастания резонансности оценки по мере возрастания склонности испытуемых принимать позицию субъекта координатора (+ 0,69\*\*).

Функция субъекта-координатора предполагает принятие решений с учетом общей ситуации в группе участников деятельности. Субъект-координатор фактически отталкивается в своих действиях не от своей личной, частной позиции и своих специфических потребностей, а от неких нелокальных системных отношений, соответствующих структуре деятельности. Поэтому не случайно, что качественное выполнение функции субъекта-координатора требует от индивида высокого уровня резонансности его оценок с окружающим психологическим пространством, то есть в нашем случае – с обобщенным вектором групповой оценки личностных качеств участников группы. Можно полагать, что именно успешность резонансной оценки дает индивидам уверенность в их праве принимать на себя функции субъекта-координатора совместной деятельности. Эта спонтанная, неосознаваемая испытуемыми склонность выявлялась в применявшемся нами тесте<sup>11</sup>.

Интересные данные получены относительно корреляции уровня выраженности позиции субъекта-координатора с уровнем взаимности оценок испытуемых (табл. 3). Можно сказать, что высокий уровень взаимности оценок личностных качеств окружающих ( $-0,3$ ) препятствует выполнению функции координатора совместной деятельности. Это можно объяснить тем, что формирование совместной деятельности связано со сложной борьбой людей за утверждение себя в группе. Успешность этой борьбы предполагает некоторую отрешенность от личных амбиций при включении в группу. Высокий уровень взаимности оценок показывает как раз отсутствие такой отрешенности и стремление строить взаимодействие в зависимости от личного отношения к себе. Видимо, это качество не позволяет человеку успешно выполнять функцию координатора совместной деятельности. Этим и обусловлена отрицательная корреляция между выраженностью позиции субъекта-координатора и взаимностью оценок у испытуемых.

Функция субъекта-координатора в организации совместного действия является функцией, принимаемой на себя индивидом в ситуациях рассогласования действий. В ситуациях согласованного взаимодействия исполнителей и потребителей деятельности функция координации не является обязательной для ее принятия теми или иными личностями.

В нашем исследовании получена отрицательная корреляция между склонностью испытуемых принимать функцию *исполнителя* и уровнем резонансности оценок, даваемых ими сверстникам ( $-0,26$ ). Отрицательная корреляция выраженности позиции субъекта-исполнителя с уровнем резонансности оценок говорит о том, что эту позицию чаще склонны занимать индивиды со сниженной чувствительностью к мнению группы. Функция субъекта-исполнителя обычно не требует дополнительной ориентировки в личностных характеристиках.

Была также выявлена достоверная отрицательная корреляция склонности испытуемых непосредственно выражать позицию субъекта-потребителя с уровнем резонансности их оценок ( $-0,3$ ). Позицию субъекта-потребителя занимали испытуемые со сниженной чувствительностью к общему мнению группы относительно личностных качеств того или другого индивида. Можно видеть, что высокая степень выражения позиции субъекта-потребителя говорит о явной «глухоте» испытуемого к мнению окружающих и неучитыванию им этого мнения в своих оценках. Возрастание уровня резонансности оценки закономерно отражается в снижении склонности испытуемых проявлять позицию субъекта-потребителя. Распределение склонности занимать позицию координатора и пози-



цию потребителя носит взаимно противоположный характер: по мере возрастания уровня резонансности оценок у испытуемых возрастает склонность принимать на себя функцию координатора деятельности, и в той же мере снижается склонность занимать позицию потребителя.

#### Рекомендации к применению и выводы

Разработанная методика матричного анализа способностей членов группы оценивать личностные качества друг друга может найти применение для выяснения характера ориентировки людей в качествах окружающих. Определение уровня резонансности и взаимности оценивания индивидом личностных качеств членов группы имеет важное значение при подборе руководящего персонала.

Опора взрослых людей (работников) на такую форму отношений, как взаимность, часто исключает профессиональную объективную оценку ими совместной деятельности. На уровне личности высокий уровень взаимности может проявляться, наряду с мнительностью, нетерпимостью к не похожему на себя, в параноидальных склонностях. Взаимность на уровне группы в крайней ее форме способствует круговой поручке, что в свою очередь оказывает негативное влияние на корпоративную культуру организации.

Особенность такого психологического параметра отношений, как резонансность, заключается в способности человека ориентироваться на психологическую атмосферу в коллективе в целом. Высокий уровень резонансности у человека способствует адекватной характеристике всех представителей группы вне зависимости от личных симпатий и антипатий. Люди с высоким уровнем резонансности обычно имеют свое личное мнение в отношении каждого другого представителя группы, это мнение избавлено от штампов однозначной оценки. То есть люди, имеющие высокий уровень резонансности, обычно не стремятся навешивать «ярлыки», в то же время они лучше представляют, что можно ожидать от другого представителя группы в той или иной ситуации. На уровне группы резонансность к профессиональным проблемам позволяет мобилизовать усилия каждого на преодоление этих проблем, способствует росту инициативы, созданию фирменного стиля и формированию корпоративной культуры.

- 1 *Бернс Р.* Развитие Я-концепции. М., 1986.
- 2 *Перелыгина Е.Б.* Психология имиджа. М., 2002.
- 3 *Гегель Г.В.Ф.* Собрание сочинений: В 3 т. М., 1970. Т. 1: Наука логики. С. 404.
- 4 *Петровский В.А.* Личность в психологии. Ростов н/Д, 1996.
- 5 *Бодалева А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
- 6 *Морено Дж.Л.* Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. М., 1958.
- 7 *Кудрявцев В.Т.* Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психологический журнал. 1998. № 3.
- 8 *Шабельников В.К.* Исторические и этнокультурные основы онтогенеза личности // Проблемы психологии развития. Мат-лы междунар. психол. конф. «Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации». М., 2000; *Он же.* Проблема детерминирующего субъекта в концепции «социальной детерминации» Л.С. Выготского. Мат-лы конф., посвященной теории Л.С. Выготского (ноябрь, 2000). М., 2000.
- 9 *Словарь иностранных слов.* М., 1982.
- 10 *Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002. С. 56.
- 11 Для выявления склонности субъекта занимать ту или иную субъектную позицию применялась методика, разработанная В.К. Шабельниковым, апробированная в ряде диссертаций.

Г.Н. Петрусенко, Е.В. Карлова-Ильина

«ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РИСОВАНИЕ»  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ «ОБРАЗА Я»

Выявлены психологические условия изобразительного творчества, влияющие на «образ Я» у испытуемых разных возрастов (юношество, средний возраст, зрелость). Определены особенности изменения «образа Я» в рамках изобразительной деятельности в соответствующих возрастных категориях – усиление кризиса идентичности в юношестве, относительная стабильность «образа Я» в среднем возрасте, усиление кризиса интегративности в зрелости. Предложена оригинальная методика «Психологическое рисование», в условиях применения которой в отличие от классической арт-терапии субъектами творческого процесса выступают сами участники арт-терапевтического процесса.

*Ключевые слова:* «образ Я», развитие «образа Я», изобразительная деятельность, методика «Психологическое рисование».

Как известно, «образ Я» развивается на протяжении всей жизни – как в целом, так и в своих составляющих, к которым относятся самооценки, тенденции поведения, жизненные ориентации и др. Инструменты развития «образа Я» – спонтанно используемые в обыденной жизни и специально конструируемые в рамках тех или иных практик (образование, психотерапия и др.) – достаточно разнообразны. Одним из них является изобразительная деятельность. Мы задались целью выявить психологические условия, при которых взрослые люди разных возрастных групп, не имеющие отношения к изобразительному искусству, будут активно включаться в изобразительную деятельность, а она, в свою очередь, будет влиять на развитие их «образа Я». В основу предложенного нами способа применения изобразительной деятельности легла авторская методика Г.Н. Петрусенко «Психологическое рисование».

---

© Петрусенко Г.Н., Карлова-Ильина Е.В., 2009

К особым условиям организации изобразительной деятельности для развития «образа Я» мы отнесли: разностороннее групповое общение, включение в процесс рисования активного воображения и элементов образной игры, акцентирование внимания на процессе творчества, безоценочность результатов изобразительной деятельности.

Установив возрастные особенности развития «образа Я» взрослых людей и сформировав особый способ применения изобразительной деятельности для развития «образа Я», мы провели практическое исследование проблемы влияния изобразительной деятельности на развитие «образа Я» с целью выявления психологических условий ее построения.

Выявив возрастные особенности развития «образа Я» взрослых людей, мы сформировали три группы испытуемых:

- группа юношеского возраста (18–20 лет);
- группа среднего (взрослого) возраста – 27–40 лет;
- группа зрелого возраста – 50–65 лет.

Определив принципиальные составляющие «образа Я», мы подобрали методики для нашего эмпирического исследования:

- определение самооценки по С.А. Будасси (вариант 1);
- смысложизненные ориентации (СЖО) Л.А. Леонтьева;
- основные тенденции поведения по В. Стефансону;
- семантический дифференциал Ч. Осгуда.

Наше эмпирическое исследование заключалось в разработке и проведении цикла творческих тренингов в группах по 10–15 человек с применением изобразительной деятельности как основного вида раскрытия творческого потенциала личности. До цикла творческих тренингов и по их завершении проводились измерения составляющих «образа Я» испытуемых по четырем методикам, о которых говорилось выше. Исследование проводилось в трех возрастах: юношеском (18–20 лет), среднем (27–35 лет) и зрелом (50–65 лет).

Перед нами стояла задача разработать цикл тренингов, направленных на создание специфической творческой атмосферы, стимулирующей участников к спонтанному проявлению творческих способностей через изобразительное искусство. Процесс спонтанного проявления творческих способностей несет в себе регулирующую роль и оказывает влияние на психику человека. Цикл творческих тренингов, как уже упоминалось, был разработан с применением методики Г.Н. Петрусенко «Психологическое рисование». Ее принципиальная особенность заключается в соединении процессов направленного фантазирования и образной игры со спонтанным рисованием. При этом тема фантазирования задавалась ведущим на каждом из тренингов.

Нами был построен цикл из пяти творческих тренингов. Условно мы назвали тренинги так: «Цветущий куст», «Морская раковина», «Лес», «Остров», «Коллективный субъект». Тренинги проводились с интервалом в несколько дней. Состав участников постоянный. Внешние условия (помещение и время) не изменялись.

Перед началом каждого тренинга в задачи ведущего входило создание некой сказочной, игровой атмосферы на заданную тему. Допускалось использование соответствующего музыкального фона, который способствовал расслаблению участников и более глубокому их вхождению в игру.

В ходе тренингов ведущий занимает отстраненную позицию, наблюдая за изменениями как коллектива в целом, так и каждого участника в отдельности.

У каждого из участников одинаковые изобразительные средства – бумага, краски, карандаши. В процессе рисования ведущий не вмешивается в процесс. Что, как, каким цветом и способом изобразить, решает сам испытуемый. В результате было проведено по пять занятий в каждой группе.

Нами были выдвинуты две гипотезы.

Первая – психологические условия построения изобразительной деятельности как метода развития «образа Я» связаны:

- с использованием рисования в качестве особой формы деятельности;
- с организацией в процессе изобразительной деятельности разностороннего группового общения;
- со смещением акцента с результата на процесс творческого акта;
- с включением в процесс рисования воображения;
- с включением в изобразительную деятельность образной игры.

Вторая – в результате изобразительной деятельности произойдут изменения «образа Я».

Подробная схема проведения эмпирического исследования представлена на рисунке.

Как уже отмечалось, для измерения результатов в работе использованы четыре методики. Методики Будасси, Стефансона и Леонтьева не требовали дополнительной адаптации для проведения исследования и были применены в своем стандартном виде. Для использования СД нами были проведены следующие действия, направленные на адаптацию данной методики к целям и задачам нашего исследования:

- выделены пять объектов, которые мы фиксируем и измеряем. Это объекты – «Я в мире», «Мир во мне», «Мир вещей и предметов», «Мир людей», «Мир цветов и запахов»;

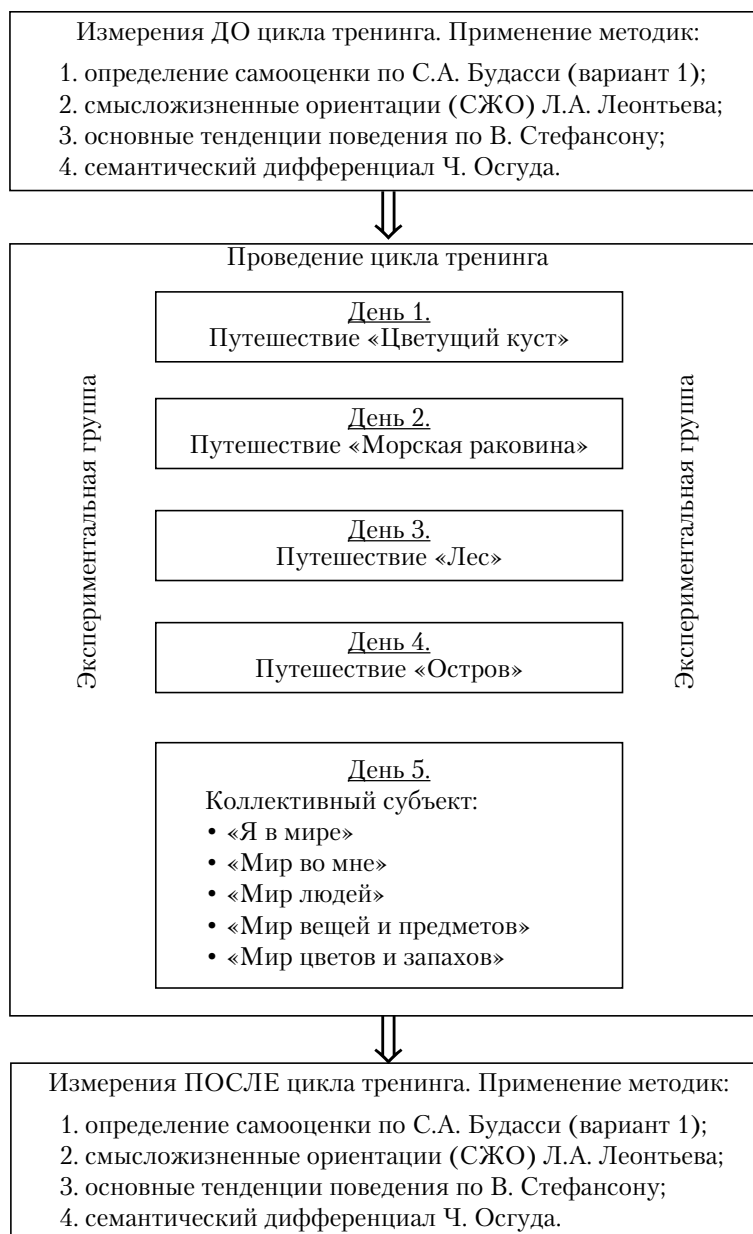


Рис. Схема проведения эксперимента

– для каждого из объектов были разработаны по 20 понятий/состояний с учетом трех факторов – сила, оценка, активность. Каждое из 20 понятий описывается семизначными шкалами.

С целью дополнительной стимуляции и активизации у испытуемых процесса оценки себя и окружающих мы совместили СД с темами творческих работ на завершающем занятии тренингов. Участникам эксперимента было предложено нарисовать картины на темы, аналогичные объектам СД, и создать из них групповые картины.

Теперь нам бы хотелось описать некоторые принципиальные особенности методики Г.Н. Петрусенко «Психологическое рисование». «Психологическое рисование» имеет в своей основе ряд принципиальных характерных качеств, которые и явились для нас важными и образующими при выборе основного метода исследования поставленной в работе задачи. Этими характерными качествами являются следующие:

- в психологическом рисовании соединяются два процесса – рисование и игра;
- происходит соединение сюжета – «путешествия» (подобие направленной фантазии) и рисунка;
- человек в процессе психологического рисования берет на себя роль только что им созданного на рисунке героя / предмета / образа;
- абсолютная безоценочность процесса и результата; главное здесь – дать возможность человеку выразить себя, свои чувства, свои эмоции;
- чередование индивидуальных и коллективных форм тренинга;
- полная свобода самовыражения как в самом рисовании, так и в рассказе о своем рисунке.

Чем определялась необходимость *соединения рисования и игры* – одного из ключевых принципов, на котором построена методика «Психологическое рисование»? Игра как форма самовыражения человека допускает любую импровизацию, отражающую те или иные житейские драмы и внутренние конфликты. Игра позволяет понять, как человек приспосабливается к этому миру, какие в его арсенале есть средства и насколько эффективно он ими пользуется. Причем понимание этого важно не столько нам как психологам, сколько самому человеку. Как человек познает этот мир? Насколько он открыт жизни, готов ли к саморазвитию? На все эти вопросы помогает ответить именно игровая ситуация, которую мы намеренно соединяем с процессом рисования и помещаем в эту среду взрослого человека, помогая ему тем самым переступить грань внутренних запретов и начать «играть» во имя своего дальнейшего развития.

Вайолет Оклендер в своей книге «Окна в мир ребенка» пишет: «Для ребенка игра – серьезное, полное смысла занятие, которое способствует его физическому, психическому и социальному развитию. Игра для ребенка – это также и одна из форм “самотерапии”, благодаря которой могут быть отреагированы различные конфликты и неурядицы»<sup>1</sup>.

Все это с определенной долей допущения вполне применимо и к взрослым людям, для большинства из которых доступные средства «самотерапии» также необходимы и важны. И нельзя отрицать того факта, что игра взрослых также способствует их психическому, социальному и физическому развитию; укреплению их социальных ролей и функций через понимание собственных скрытых проблем и их эффективного разрешения; повышению уверенности в себе через «наглядную рефлексия» своего внутреннего мира, особенностей своего поведения, характера, привычек и стереотипов; улучшению физического состояния через освоение доступного и эффективного способа релаксации, что так важно и крайне необходимо в современном мире.

Следующей отличительной чертой методики «Психологическое рисование» является *соединение сюжета и рисования*. В данном случае за основу взято понятие «психологическое путешествие», которое встречается в работах Г. Шоттенлоэр<sup>2</sup> (2005) и В. Оклендер (2001).

Гуманистическая психология использует широкий спектр упражнений, чтобы пробудить силу воображения. Весьма плодотворны так называемые фантастические путешествия или управляемые фантазии. Человеку предлагаются внешние рамки повествования, которое он наполняет своим содержанием. По мнению Г. Шоттенлоэр, «...действенность упражнений усиливается благодаря приобщению к рисованию карандашом, красками, а также лепке из глины. Разумеется, когда фантазии принимают видимую и осязаемую форму, о них легче разговаривать...»<sup>3</sup>. Последнее предложение – ключевое для нас. Позволю себе еще раз акцентировать внимание на нем. Именно «...когда фантазии принимают видимую и осязаемую форму, о них легче разговаривать...». И не только разговаривать – таким образом фантазии легче просто увидеть и понять, их можно проанализировать и «пощупать», прежде всего самому человеку, который их изобразил. Это дает ему реальный шанс визуализировать свой внутренний мир. Психолог здесь выступает лишь в роли пускового элемента, который задает направление.

Перейдем к следующему важному смыслообразующему фактору методики «Психологическое рисование» – *взятие* в процессе



рисования человеком *на себя роли* только что созданного им героя / предмета / образа.

Создавая в процессе направленного фантазирования творческое произведение, человек в той или иной степени идентифицируется с образом, который воспроизводит. Это крайне важный момент для наиболее эффективного процесса самораскрытия человека. Естественно, что процесс идентификации может проходить с трудом, и взрослый человек будет сопротивляться, сдерживать себя и свои фантазии, тем самым замедляя и искажая процесс раскрепощения.

В данном случае важной становится роль психолога – ведущего. Ему, с одной стороны, необходимо постараться изначально выстроить направленное фантазирование таким образом, чтобы без идентификации себя с заданной темой реализоваться человеку в рисунке было бы невозможно или крайне затруднительно. Это задача сложная, но вполне выполнимая.

Во-вторых, при коллективном обсуждении работ в группе психолог должен направлять участников на рассказ о своем рисунке именно от первого лица. Также люди начинают больше раскрепощаться, видя результаты других. Необходимо стимулировать обсуждение рисунков других участников, активные вопросы. Из своего опыта можем сказать, что примерно треть группы довольно легко могла себя идентифицировать с собственным творчеством практически с первого занятия. К третьему занятию абсолютное большинство участников группы достаточно легко идентифицировали себя со своим рисунком.

Итак, перейдем к следующему важному моменту примененной в данной работе методики. *Абсолютная безоценочность процесса* и результатов творческой деятельности является ключевым и принципиально важным аспектом данного подхода. Результатом психологического рисования ни в коем случае не является диагностика, хотя данный метод дает нам, психологам, огромный материал для анализа. Зачастую сами участники тренинга просят психолога рассказать о том, что же «такое» видно из их работ. О чем говорит тот или иной образ или изображенный предмет? Задача и искусство психолога-ведущего здесь заключается именно в том, что он не должен скатываться в диагностику и не идти на поводу у группы. Могут возникать ситуации, когда сами участники группы, исходя из своих житейских представлений, начинают «ставить диагнозы» друг другу. Такое поведение участников необходимо сдерживать и мягко пресекать. Основной и крайне важной задачей процесса психологического рисования является, прежде всего, раскрепощение самого человека, погружение его в своей внутренний

мир, через раскрытие творческих способностей. Главное, что мы здесь делаем, помогаем человеку выразить себя, свои чувства и эмоции. Помогаем визуализировать свои переживания, ощущения, мечты и скрытые мотивы. Помогаем взглянуть на себя изнутри и даем мощный толчок развитию творческого начала индивида, о существовании которого большинство даже не подозревает. И только абсолютная безоценочность дает нам возможность создать необходимые условия для запуска столь сложного процесса. Именно безоценочность создает ту атмосферу, в которой человек чувствует себя комфортно и безопасно. Позволяет себе самому расслабиться и погрузиться в атмосферу свободного творчества.

Ко всему вышесказанному необходимо добавить еще один «фактор успеха» нашей методики – *это полная свобода самовыражения* индивида. Психолог должен с самого начала тренинга задать такой тон будущей работы, который позволил бы человеку не сдерживать себя в процессе. Необходимо настроить людей на то, что они не должны в процессе рисования думать о том, что же получится в результате. Каждый человек по возможности должен «отпустить» себя, свою фантазию, свои чувства и свои действия. Нет необходимости перед началом рисования иметь в голове точное представление того, что же я хочу изобразить. Скорее, наоборот – в сознании должны быть только ощущения. Главное – начать рисование и продолжать без стеснения и опаски. Безусловно, этого достаточно трудно добиться. Но это возможно. И, на наш взгляд, фактором, способствующим раскрепощению в таких условиях, является именно групповая работа – возможность наблюдать за действиями других. Люди сначала начинают подражать, запуская механизм раскрепощения и самовыражения, и уже потом, получив импульс новых эмоций творческого процесса, все глубже и глубже погружаются в него, тем самым высвобождая свой внутренний мир.

Свободу самовыражения индивида необходимо обеспечить и поддерживать также и в процессе рассказа о своем рисунке и при обсуждении работ других участников. Критические и оценочные высказывания со стороны других участников необходимо строго контролировать и пресекать.

Таким образом, вышеперечисленные факторы являются отличительными в методике «Психологическое рисование» от других арт-терапевтических методов и подходов – изотерапии, сказкотерапии, фототерапии и т. д.

Именно сочетание процесса рисования с другими психологическими приемами показалось нам интересным и актуальным, что и стало ключевым при выборе конкретной методики проведения экспериментального исследования. Для оценки результатов воз-

действия психологического рисования на индивида мы применили вербальный семантический дифференциал на фоне соединения его с рисунком.

На выходе нашего эмпирического исследования мы получили массив экспериментальных данных по четырем методикам до и после творческих тренингов. Была произведена обработка данных и расчет статистической значимости по критерию Вилкоксона. В результате мы получили объективные данные, показывающие изменения в «образе Я» испытуемых.

В таблице наглядно представлены результаты эксперимента.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Участие испытуемых трех возрастных групп в цикле творческих тренингов, заключавшихся в особом образом организованной изобразительной деятельности, привело к изменениям их «образа Я».

2. Изменения «образа Я» испытуемых в ходе эксперимента произошло за счет особых психологических условий построения изобразительной деятельности – разностороннего группового общения, включения в процесс рисования активного воображения и элементов образной игры, акцентирования внимания на процессе творчества, безоценочности результатов изобразительной деятельности.

Также эмпирическое исследование зафиксировало ряд примечательных фактов.

1. Участие в особом образом построенной изобразительной деятельности оказывает влияние на «образ Я» юношей, обостряя переживание ими кризиса идентичности. Рост самооценки (на 12,23%) на фоне снижения осмысленности жизни (на 0,66%), понижения общительности (на 34,38%) и независимости (на 141,67%) наглядно демонстрируют возросшие внутриличностные противоречия юношеского возраста. Результаты применения метода СД показывают, что участие юношей в особом образом построенной изобразительной деятельности оказывает влияние на их «образ Я» также следующим образом: возрастает рефлексия, происходит смещение фокуса внимания личности с мира материального на мир духовный [«духовное Я» становится активнее и сильнее, нежели «материальное Я» (значимое повышение по шкале «Сила» СД объекта «Я в мире» на 140%)], происходит повышение внимания к окружающим людям. Юноша начинает воспринимать других людей как личностей, которые обладают разными способностями и вызывают интерес (значимое повышение по шкале «Оценка» СД объекта «Мир людей»).

2. В группе среднего возраста у испытуемых наблюдаются наиболее стабильные показатели, то есть на первый взгляд изобразительная деятельность не оказывает специфического влияния на лич-

ность в этом возрасте, однако мы наблюдаем, что произошло повышение внимания к себе и своему внутреннему миру (рост значений по шкале сила СД для объектов «Я в мире» и «Мир во мне» на 42,86% и 31,37% соответственно).

3. Наиболее интересные данные, на наш взгляд, получены в группе зрелого возраста:

– В ходе творческих тренингов у участников зафиксировано изменение ощущения своей жизни и концентрация внимания на ее процессе (значимое повышение по шкале «Процесс» методики СЖО на 9,88%). Другими словами, люди зрелого возраста благодаря активному включению в изобразительную деятельность начинают акцентировать свое внимание на «процессности» своей жизни, а не на ее результатах, что, по мнению Эриксона, выступает важным этапом возрастного развития этого периода и является признаком эффективного прохождения нормативного кризиса интегративности.

– Также в группе зрелого возраста мы наблюдаем повышение общительности участников за счет создания нестандартных форм группового общения (значимое повышение по шкале «Общительность» по методике Стефансона на 118,18%).

Проведя обобщенный анализ результатов экспериментального исследования по трем возрастным группам испытуемых, можно говорить о следующих выявленных тенденциях:

1) повышение рефлексии проявилось во всех возрастных группах испытуемых;

2) смещение акцента с «материального Я» на «духовное Я» проявилось во всех возрастных группах испытуемых;

3) возрастные особенности развития «образа Я» проявились в группах испытуемых соответствующим образом: диффузия «образа Я» – в юношеской группе, относительная стабильность «образа Я» с активным вниманием к себе и своему внутреннему миру – в группе среднего (взрослого) возраста; поиск интегративности и целостности «образа Я» – в группе зрелого возраста.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что на основе полученных данных о влиянии изобразительной деятельности на «образ Я» человека возможно создание программ личностного развития взрослых людей с помощью изобразительного творчества.

В юношеском возрасте подобные развивающие программы могут найти свое применение как составной элемент тренингов личностного роста, целью которых является эффективное прохождение возрастных кризисов развития (кризис идентичности, диффузии «образа Я»).

Таблица  
Сводная таблица результатов эмпирического исследования

	Самооценка С.А. Будасси (вариант 1), %	Методика СЖО Д.А. Леонтьева		Методика В. Стефансона		Методика «Семантический дифференциал» Ч. Остуда, %				
		Шкала, %	Значение	Шкала, %	Значение	Оценка	Сила	Активность	Активность	
Юношеский возраст	12,23	ОЖ	-0,66	Зависимость	-70	11,26	140	«Я в мире»	1,28	«Я в мире»
		Цели	-2,2	Независимость	-141,67	8,33	61,29	«Мир во мне»	14,29	«Мир во мне»
		Процесс	-2,3	Общительность	<b>-34,38</b>	3,16	47,83	«Мир вещей и предметов»	-21,95	«Мир вещей и предметов»
Средний возраст	-	Результат ЛК-Я	4,98	Необщительность	-2,94	22,51	24,24	«Мир людей»	5,00	«Мир людей»
		ЛК-Ж	<b>-5,68</b>	Принятие	-33,33	-7,12	-22,58	«Мир цветов и запахов»	40,32	«Мир цветов и запахов»
				Избирательность	44,44	-	-	-	-	-
Зрелый возраст	0,17	ОЖ	-	Зависимость	-	15,20	42,86	«Я в мире»	20,31	«Я в мире»
		Цели	-	Независимость	-	9,67	31,37	«Мир во мне»	5,21	«Мир во мне»
		Процесс	-	Общительность	-	2,62	-17,65	«Мир вещей и предметов»	66,70	«Мир вещей и предметов»
Зрелый возраст	0,17	Результат ЛК-Я	-	Необщительность	-	2,33	11,86	«Мир людей»	15,18	«Мир людей»
		ЛК-Ж	-	Принятие	-	6,07	15,38	«Мир цветов и запахов»	-68,85	«Мир цветов и запахов»
				Избирательность	-	-	-	-	-	-
Зрелый возраст	0,17	ОЖ	7,09	Зависимость	12,12	25,64	<b>105,00</b>	«Я в мире»	44,00	«Я в мире»
		Цели	6,67	Независимость	-6,67	0,00	<b>78,26</b>	«Мир во мне»	-18,75	«Мир во мне»
		Процесс	<b>9,88</b>	Общительность	118,18	18,67	94,44	«Мир вещей и предметов»	-190,00	«Мир вещей и предметов»
Зрелый возраст	0,17	Результат ЛК-Я	5,91	Необщительность	-55,56	13,14	25,71	«Мир людей»	18,46	«Мир людей»
		ЛК-Ж	1,13	Принятие	0	12,68	29,41	«Мир цветов и запахов»	<b>100,00</b>	«Мир цветов и запахов»
			8,26	Избирательность	-19,23	-	-	-	-	-

Для людей среднего (взрослого) возраста применение предложенного в данной работе метода развития «образа Я» с помощью изобразительной деятельности может найти применение как форма тренинга, направленного на общее развитие личности, а также в рамках применения в деловой сфере как форма тренинга, повышающего сплоченность и улучшающего атмосферу в коллективе.

Для людей зрелого возраста практическая значимость данного исследования особенно актуальна, поскольку в современном обществе на долю пожилых людей приходится около 60% населения. На государственном уровне существует проблема организации свободного времени для данной категории граждан. Проведенное нами исследование показывает, что участие пожилых людей в изобразительной деятельности является не просто приемлемой формой их досуга, но и эффективным средством развития их личности – развития их «образа Я», самосознания и прохождения ими нормативных возрастных кризисов. Современными исследованиями доказано, что активное творчество в преклонном возрасте повышает качество и общую продолжительность жизни людей. Поэтому предложенный нами метод построения изобразительной деятельности может быть взят за основу при разработке развивающих, адаптирующих, коррекционных программ для людей пожилого возраста.

Также хотелось бы отметить, что возможность формировать особые условия творческой деятельности, обеспечивающей развитие «образа Я» индивида, является актуальной потребностью современного общества, в котором все более значительное внимание уделяется личности человека, его индивидуальности, самореализации и развитию творческого потенциала.

Изучение механизмов взаимовлияния творчества и человеческой личности является одним из наиболее перспективных направлений будущих исследований как в рамках психологических наук, так и междисциплинарных.

В ходе нашего эмпирического исследования получен большой объем экспериментальных данных, превышающий рамки заданной темы. Нами была предпринята попытка предварительного анализа полученных данных, с другой позиции, выходящей за рамки изначально поставленной задачи. Намеченные тенденции показали нам не менее интересными и достойными внимания для дальнейших научных изысканий в данной области. Представленные ниже результаты являются предварительными и требуют дополнительных исследований. Мы предлагаем их к рассмотрению с позиции постановки задачи для дальнейшей научной деятельности.

Мы предприняли попытку выявить особые группы испытуемых по результатам методики СД для объекта «Мир цветов и запа-

хов». Проведенный анализ результатов СД для этого объекта позволил выделить четыре группы испытуемых с позиции выявленных изменений после участия в творческих тренингах.

Группа I – рост значимости мира цветов и запахов. По результатам творческих тренингов происходит повышение значимости объекта «Мир цветов и запахов». Изменения происходят по трем шкалам: оценка, сила, активность – в сторону увеличения их значений. Неопределенных значений (0) изначально мало и становится меньше либо они исчезают вовсе. Вероятно, для испытуемых этой категории мир цветов и запахов был хорошо знаком (представлен, развернут и значим) и до тренингов. Дополнительно погружение в мир цветов и запахов повышает осознанность этого мира и создает условия для более глубокого включения его в жизнь, что, в свою очередь, создает положительный эмоциональный фон у испытуемых. Общую тенденцию изменения результатов по методике СД в данной группе можно условно назвать «сдвиг значений вправо».

До тренингов: осознаю себя – осознаю мир цветов и запахов в своей жизни, взаимодействую с ним.

После тренингов: осознаю себя как активного субъекта мира цветов и запахов (и получаю от этого удовольствие) активно включаю мир цветов и запахов в свою жизнь («живу с ним»).

Группа II – дифференцированность отношения к миру цветов и запахов. Здесь по результатам творческих тренингов отмечается изменение отношения участников к миру цветов и запахов. Если до тренингов испытуемый никак не относился к миру цветов и запахов (преобладание – 0) либо его отношение отражено как одинаковые показатели по какой-либо шкале для всех значений, то после тренингов его оценка данного объекта становится более дифференцированной (появляются оценки, отличные от первоначальной тенденции). У испытуемого повышается рефлексия и осознанность данной категории. Вероятно, он начинает осознавать объекты мира цветов и запахов как реальные составляющие окружающей действительности и делает попытки оценивать их как элементы своей жизни. Общую тенденцию изменения результатов по методике СД в данной группе можно условно назвать «общий сдвиг значений относительно первоначальной тенденции».

До тренингов: осознаю себя – не осознаю мир цветов и запахов.

После тренингов: осознаю себя – открываю для себя мир цветов и запахов, начинаю его осознавать и делаю попытки включать в свою жизнь.

Группа III – негативное осознание мира цветов и запахов. Здесь происходит снижение значимости мира цветов и запахов по результатам творческих тренингов. Это проявляется в тенденции

смещения значений влево относительно первоначальных показателей. Другими словами, испытуемые по итогам тренингов начинают показывать элементы отрицательного отношения к миру цветов и запахов. Появляются оценки – «шершавый», «плоский», «узкий», «тяжелый». При этом в этой группе также наблюдается тенденция увеличения неопределенных оценок (0) после тренингов. Испытуемые этой группы до тренингов вполне осознавали мир цветов и запахов и в той или иной степени с ним взаимодействовали. Однако активное погружение в процесс рисования привело к возникновению тенденций негативного отношения к этому. Вероятно, это также свидетельствует о повышении процессов рефлексии и самосознания. Испытуемый этой группы начинает лучше осознавать мир цветов и запахов и как результат понимает, что он ему не нравится, что это «не его». Это принципиально важно, поскольку такое «негативное» осознание требует определенных личностных усилий и смелости. Можно предположить, что и эти дополнительные «личностные ресурсы смелости» человек получает также в ходе тренингов (можно посмотреть силу «Я в мире» и «Мир во мне» для этой категории). Общую тенденцию изменения результатов по методике СД в данной группе можно условно назвать «сдвиг значений влево».

До тренингов: осознаю себя – осознаю мир цветов и запахов, но активно с ним не взаимодействую.

После тренингов: осознаю себя как субъекта мира цветов и запахов, но не хочу активно с ним взаимодействовать в жизни.

Группа IV – показатели без изменений. Здесь не выявлено заметных изменений значений по результатам тренингов. Вероятно, участие в творческих тренингах не оказало значимого влияния на личность испытуемых этой группы.

#### 1. Предварительная интерпретация данных.

В группе юношества представлены все четыре группы. В группе среднего возраста отсутствует группа I (рост значимости). В группе зрелого возраста отсутствует группа III (негативное отношение). Есть основания считать, что такое распределение не случайно. Здесь мы наблюдаем проявление возрастных особенностей развития самосознания испытуемых («образа Я», «Я-концепции»).

Средний возраст взрослости считается наиболее стабильным для развития самосознания – нет острых болезненных кризисов, развитие продолжается в плане наработки нового опыта. Локус контроля в этот период у большинства направлен прежде всего вовне – на работу, семью, личные успехи, достижения. Изобразительная деятельность в этот период не становится столь важной движущей силой. В период взрослости изобразительная деятельность выпол-



няет роль релаксирующую, отвлекающую, но не смыслообразующую и направляющую. Именно поэтому, вероятно, мы не наблюдаем в группе среднего возраста роста значимости мира цветов и запахов. Но при этом мы наблюдаем рост дифференцированности этого объекта и негативное осознание его. Другими словами, взрослые люди либо просто начинают «лучше разбираться» в мире цветов и запахов (выделять разные цвета, применять техники, пробовать разные способы рисования) и констатируют это для себя, либо, попробовав себя в рисовании, понимают, что им сейчас оно не нужно (мешает, отвлекает, напрягает). Однако, как нам кажется, «ненужность» мира цветов и запахов здесь временна – это особенность именно зрелости, когда не хватает ресурсов человека на все и рисование не становится дополнительным источником, а требует дополнительных усилий, чем вызывает негатив и вытеснение.

В группе зрелого возраста ситуация противоположна – там нет негативного осознания. Есть рост значимости и повышение дифференцированности. Вероятно, в зрелом возрасте рисование становится важным смыслообразующим и регулирующим фактором личности. Посредством рисования человек получает доступ к своему внутреннему миру, что помогает ему многое осознать и переосмыслить. И именно переосмысление прожитого опыта в зрелом возрасте, на наш взгляд, является тем важнейшим элементом воздействия, которое оказывает на человека рисование. А переосмысление *своего*, пусть и негативного, опыта все-таки скорее дает положительные переживания, поскольку такое переосмысление предстает в «приемлемой» форме изобразительного акта и свободного творчества, и поэтому мы наблюдаем рост значимости мира цветов и запахов в группе зрелого возраста (у Л.С. Выготского: «... превращение переживания из мучительного в приятное»).

2. Анализ количества использованных цветов в рисунках выявил интересные тенденции.

Количество использованных испытуемым цветов в процессе творческих тренингов остается относительно стабильным и не изменяется от тренинга к тренингу. Если испытуемый использовал 10 цветов на первом тренинге, то он использует и далее столько же ( $\pm 2$ ). Если три цвета на первом тренинге, то три цвета и на последнем. Этот факт позволяет нам выдвинуть следующую гипотезу: влияние изобразительной деятельности на личность человека связано не со степенью овладения испытуемым цветоощущением и различными цветовыми приемами рисования (чувством цвета, умением его применять), а непосредственно с процессом изобразительного творчества. Важен, прежде всего, особым образом организованный процесс творчества. Изобразительные навыки остаются

Г.Н. Петрусенко, Е.В. Карлова-Ильина

практически неизменными и не оказывают особого влияния. Этот факт позволяет нам утверждать, что не просто овладение приемами рисования в процессе наших тренингов оказывает влияние на личность человека (его умение рисовать и применять цвета – стабильно), а прежде всего особая форма организации изобразительной деятельности.

По количеству использованных цветов можно определять наиболее значимый в данный момент для испытуемого объект. Если при общем стабильном количестве цветов, равно 3, то на рисунке Мира людей испытуемый использует 10 цветов.

Количество использованных в рисунках цветов имеет возрастные особенности. В группе зрелого возраста среднее количество цветов меньше, чем в группе среднего возраста, то есть с возрастом ощущение и осознание мира цветов снижается.

Таким образом, метод «Психологическое рисование» позволяет практически ввести *идею развития* в систему тренинговой работы, способствуя возникновению и закреплению позитивных эффектов в развитии «образа Я» на разных этапах онтогенеза.

#### Примечания

---

- 1 Окландер В. Окно в мир ребенка. М., 2005. С. 14.
- 2 Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии. СПб., 2001; Окландер В. Указ. соч.
- 3 Окландер В. Указ. соч. С. 57.

## ABSTRACTS

G. Kravtsov  
CULTURAL-HISTORICAL APPROACH IN PSYCHOLOGY:  
CATEGORY OF DEVELOPMENT

The author brings to light the meaning of the category of development from the viewpoint of cultural-historical approach. He recreates the philosophical and scientific view in which the category was introduced in psychology. He shows that development for a psychologist is, first of all, the way of personality existence. Man puts into effect his intrinsic freedom only in development. The results of definite psychological investigations are used to illustrate the author's ideas.

*Key words:* development, cultural-historical approach, personality, freedom, volitionality.

G.V. Lobastov  
THEORETICAL PSYCHOLOGY  
AS PEDAGOGICAL ABILITY

Logical and methodological forms of the development of theoretical concept in psychology and pedagogy are analysed. The author describes the ways formal-logical and dialectical methodologies are opposed when explaining the concept, as well as the consequences that are found in the content of the psychology which is in the basis of the theory and practice of pedagogy. The main problem under consideration is the ways theoretical knowledge becomes a quick ability and the forms of it, as well as theoretical psychology transforming into pedagogical ability.

The author describes the idea of multiple concepts in the contents of science and educational activity which do not have the form of belief but are believed to be so. The discussion of the problem of concept bring the analysis to the logic of construction of theoretical knowledge in psychology. Personality as the direct subject of research of theoretical psychology is described as developing freedom of self-determination in historical human culture. The author believes that this idea allows the appropriate way of the human being's introduction into personality existence.

*Key words:* concept, ability, theoretical abstraction, development, freedom, education, personality, logic, imagination, sensibility, activity, culture.

Y.E. Kravchenko  
PECULIAR FEATURES OF THE IDEA  
OF THE SITUATION CONNECTED WITH SPECIFIC  
CHARACTER OF THE EMOTIONAL ATTITUDE

The author presents the results of three scientific investigations which demonstrate the differences in the idea of the situation, connected with the emotional peculiarities of the people under research. There are described different ideas of situations which take place with different frequencies depending on the state of those under research (based on the material of pre-examination anxiety); depending on their stable emotional peculiarities stipulated by accentuations available in character; depending on professional deformations (based on the material about emotional burnout).

*Key words:* emotions, appreciation of the situation, presentation of the situation, anxiety, accentuations available in character, emotional burnout.

K.V. Ivanova  
THE STUDY OF SELF-CONCEPT  
OF THOSE WOMEN WHO DISLIKE THEIR BODIES  
IN THE ASPECT OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

The results of research of separate aspects of self-concept of those women who dislike their bodies are described in the article. These women have dismorphophobic reactions at various adaptation strategies and efficiency of the efforts they made. Empirical research of the peculiar features of these women was done by means of specially selected and modified methods. The results allowed the author to find out and describe different groups of women with the above-mentioned reactions and the strategy of psychological assistance which can be rendered to them based on the group to which they can belong.

*Key words:* dismorphophobic reactions, adaptation strategies, self-concept, psychological assistance, efficiency, food-addict.

A.A. Maksimov  
PECULIARITIES OF PERSONAL DEVELOPMENT  
OF THE PEOPLE SUFFERING FROM EXCESSIVE  
COMPUTER GAME PLAYING

The results of the research of the people suffering from excessive computer game playing are described in the article. The time spent at the computer is not the key feature of the computer game addiction. We can speak of the addiction when the subject of the computer game activity shows a low level of development. Besides, this kind of people have well-expressed external locus of control and enhanced anxiety. Three types of games were defined and analysed, the ones which are preferred by computer games addicts, as well as the reason for this phenomenon.

*Key words:* computer games addicts, game, Internet, volitionality, anxiety, locus of control, producer, perform yourself, rule.

S.M. Churbanova, N.A. Koryagina  
CREATIVE DEVELOPMENT  
AS PSYCHOLOGICAL PREMISE  
OF SUCCESSFUL EDUCATION  
OF JUNIOR SCHOOL-KIDS EDUCATION  
(EXPERIMENTAL RESEARCH)

The conclusion which had been formulated earlier is described in detail in this article. The conclusion is connected with the idea that creative development of a child can be precondition of successful education of junior school-kids. The former was appreciated based on the following criteria: kid's experimenting; transformation of contradicting problematic situations, efficient definition of objectives, "fluency", "originality" and "complexity".

*Key words:* creative imagination, phenomena of creativity, psychological preparedness for school education, senior school-age, junior school-age.

A.N. Veraksa  
PECULIAR FEATURES OF SYMBOLIC  
REPRESENTATION OF SITUATION  
OF UNCERTAINTY BY JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN

The author describes the problem of differentiation between two forms of mediation: sign and symbolic ones. Symbolic representation is characterized by more strong orientation to outer features of situation which is represented by imagination view while the sign one – by the transition directly to meaning. This difference is described based on the results of experiments.

*Key words:* sign, symbol, symbolic mediation, sign mediation, orientation.

T.I. Alieva  
A CHILD IN A NURSERY SCHOOL: RECONSTRUCTION  
OF SUBCULTURAL MEANINGS OF BEHAVIOUR  
(TEENAGER'S VIEW)

Based on the material of teenagers' retroreflexion, the meaning of subcultural models of pre-school kids' behavior is analysed in the article. The author shows that there is a principle difference between group and individual standard-setting in children's community. A group of children establishes norms of behaviour in an exaggerated way whereas a separate kid transforms them and creates new social norms which are more acceptable and reasonable for him or her as a subject and which add sense to his existence in the given life space.

*Key words:* subcultural models of behavior of pre-school kids, standard-setting in children's community, sense formation.

E.L. Berezhkovskaya, O.V. Lachina  
DEVELOPMENT OF THE ATTITUDE  
TO A FRIEND AT SCHOOL AGE

The development and understanding of the attitude to a friend by children of school age is described and analysed in the article. This development follows from non-differentiated, full of positive emotions and simple attitude to more complicated, contradictory and overcoming lots of difficulties but oriented to the inner qualities of friends. At higher levels there is found reflectivity of communication process, as

well as the way of personality self-determination which is common for friends.

*Key words:* attitude to a friend, junior school-kids, teenagers, difficulties in communication, levels of attitudes to each other.

M.E. Bogoyavlenskaya

DEVELOPING TALENTS: CORRELATION BETWEEN  
THE DEVELOPMENT OF A SUBJECT  
OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND CREATIVE  
POTENTIAL OF A TEENAGER

The author analyses the correlation between the development of a subject of educational activity and creative potential of a teenager. The position of the subject of activity supplies creative potential of a person. Motivation is considered as an obstacle to the development of creative abilities and talents of teenagers. The table of increasing the subjectiveness in the frameworks of research activity. There are results of experimental scientific investigation of gifted school-children based on the method of "Creative Field". The author believes that to develop talents one should take into account the mechanisms of formation of the subject of educational and learning activities. The given approach can be used at the psychological assistance to the gifted children.

*Key words:* subject, educational and learning activities, developmental education, creative abilities, gifted children, motivation.

E.A. Kazak

THE ROLE OF IMAGINATION  
IN THE DEVELOPMENT  
OF TEENAGER'S PERSONALITY

Based on the results of the experimental research the author states that teenagers' imagination can be divided into two "types": conceptual syncretical and objective. Structural components of imagination at this age are restructured in the following way: previous experience – exterior to the situation inner position – objective environment. Imagination at this age firstly becomes multisubjective, then, in the case of older teens, it is dialogic. The central line of development of personality of teenagers which is connected with interests, is directly linked with imagination, correlation between objective and conceptual.

*Key words:* multisubjective imagination, syncretical imagination, "objective" imagination, exterior to the situation inner position, inter-subject communication.

O.G. Kravtsov  
THE ROLE OF TOLERANCE  
IN A CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT

The analysis of psychic and personal development in ontogenesis allows us to define definite periods of formation of tolerance. Tolerance development follows from the absence of division of the world into "mine" and "others" through sharp opposition between "others" and tolerable attitude to both "mine" and "others". Tolerance can be considered as a personal characteristic feature which closely connected with crises of personality development and is expressed in the change of types of a person's relationships with life. Having considered personality development in the child's ontogenesis through the prism of tolerance allows us to find out the following triads: over-tolerance- in-tolerance – tolerance. According to the results of the research, the availability of the idea of "enemy" is rather a peculiar feature of socialization at this age than a pathology of development. The absence of this concept can mean problems with socialization. Tolerance, as a characteristic of personality is a key to understanding of a number of specific features of teenagers' socialization.

*Key words:* tolerance, in-tolerance, "image of enemy", deviant teenagers, delinquent teenagers, psychological crisis, the teen age.

Z.V. Kuroshina  
INFLUENCE OF BORROWED WORDS  
ON THE CONSCIOUSNESS OF TEENAGERS

The author analyses the influence of borrowed words on the consciousness of teenagers. The main reasons and results of this are considered.

*Key words:* borrowed words, consciousness, mentality, thinking, teenager, national.

I.V. Peskov  
SYSTEM OF LEADING  
POLYCULTURAL COMPETENCIES  
OF SENIOR SCHOOL STUDENTS

The authors consider the system and structure of polycultural competencies. Leading polycultural competencies and the sequence of their formation, as well as the mechanism of their influence on senior school



students are described in the article. It is demonstrated that a special place in their system belongs to the competencies providing ethnical identification and the possibilities of the personality under development to take part in the dialogue of cultures, keeping its ethnical identification and developing social environment.

*Key words:* polycultural competencies, competency of ethnical self-identification, competency of self-description, classes of notions, intellectual competency, models of communication, ethnical identification, social environment.

E.E. Kravtsova  
THE ROLE AND FUNCTIONS  
OF A MILITARY PSYCHOLOGIST

The role and functions of a military psychologist are considered by the author from the viewpoint of assistance of psychic and personal development of military men. Personal development is the basis for psychological preparedness for the military service.

*Key words:* military psychologist, functions of a military psychologist, psychological preparedness for the military service, psychical development, personal development.

E.S. Malashkina  
PEDAGOGICAL MISSION AS THE SUBJECT  
OF STUDY IN THE CULTURAL-HISTORICAL  
PSYCHOLOGY

The concept of “pedagogical mission” is analysed in the article. Its realisation is considered as one of possible criteria of culture of pedagogical activity.

*Key words:* mission, pedagogical mission, pedagogical activity.

L.F. Mirsayanova  
DESIGNING THE CRISIS OF STUDENTS'  
PROFESSIONAL ACTIVITY BY MEANS  
OF JOINT LEARNING ACTIVITY  
IN DIDACTIC THEATRE

Game-playing abilities connected with the creation of model conditions of professional development of students of educational faculty in a crisis situation are considered in the article. Due to this students can enlarge the skills which have already been formed, create personal new formations, enhance the adequate self-evaluation of their skills and the level of self-criticism, as well as the availability of objective characteristic of efficiency of their joint activity, etc.

*Key words:* crisis of professional development, adaptation, joint educational development, didactic theatre.

V.G. Pichugin  
CHILD HOMELESSNESS AND NEGLECT:  
CORRELATION OF CONCEPTS

These two concepts belong to different scientific fields; the author considers the way they relate to each other. So, different approaches to the study of child homelessness and child neglect do not help to create a whole picture of the phenomenon. The author shows the necessity to create a new approach to the problematisation of these two concepts.

*Key words:* child homelessness and child neglect.

K.A. Rodina  
SOCIALISATION QUA CULTUROGENESIS  
OF ATYPICAL DEVELOPMENT  
(CONCERNING THE THEORY  
AND PRACTICE OF INTEGRATED  
APPROACH TO SCHOOL EDUCATION  
IN MODERN RUSSIA)

The author analyses Russian national concept of integrated education in comparison with that one in the Western countries. There are considered models of integration in Russia, as well as the basis on which they are built including cultural-historical approach developed by Lev Vygotsky. The author analyses key points of the cultural-historical idea of culturogenesis and atypical development.

*Key words:* Lev Vygotsky, culturogenesis, atypical development, models of integration, integration approach, pre-school education in Russia.

G.A. Mishina  
STUDY OF SPEECH FORMATION  
IN THE PRE-VERBAL PERIOD

During the child's development the structure of communicative interest which is based on the intention to get knowledge and appreciate other people changes. The author describes the results of research of speech formation as a basic means of communication in the pre-verbal period.

*Key words:* protolanguage, retardation, vocalisation, gestures.

V.T. Kudryavtsev  
SEXUALISM AS INTRINSIC FEATURE  
OF A HUMAN-BEING

The author gives the reasons for the consideration of sexualism as an intrinsic generic feature of a human-being. A number of traditional stereotypic positions is considered, as well as problems of puberty at the epoch of teenager's crisis and sexual deviations.

*Key words:* sexuality, sexual deviations, puberty, teenager's crisis.

I.V. Shabelnikov  
THE PRINCIPLE OF CIRCULAR APPRECIATION  
AND METHOD OF MATRIX ANALYSIS OF SUBJECT'S  
PERSONAL CHARACTERISTIC FEATURES  
IN INFORMAL GROUPS

The author describes the method of the study of interpersonal characteristics space of the subjects included into local groups. The method is built on the principles of matrix analysis and allows to describe not only the allocation of interpersonal appreciation of the group members and the status of the subjects in it, but also the subject's opinion resonancance to the general opinion of the group, and how much the subject's opinion depends on the group's appreciation. Due to the accuracy and univocacy of the data received by means of matrix analysis, the method doesn't need statistical analysis and gives an exact picture of mutual perception of the subjects of the group and can be used in the research of interpersonal relations and the structure of social groups, as well as in the appreciation of personal features of individuals.

*Key words:* resonancance, mutual, personal characteristics, image, matrix analysis, measure.

G.N. Petrusenko, E.V. Karlova-Iljina  
“PSYCHOLOGICAL PAINTING”  
AS THE MEANS OF SELF-IMAGE  
DEVELOPMENT

The authors describe psychological conditions of painting that influence self-image of the testees of different ages (youths, middle-aged and adult ones). The peculiar features of self-image changes in the framework of painting according to the age are described. The original method of “psychological painting” is offered by the authors. This differs from well-known art-therapy as the subjects of the creative activity are the participants of the art-therapeutical process.

*Key words:* self-image, self-image development, painting, method of “psychological painting”.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алиева Татьяна Ивановна* – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией дошкольного образования Федерального института развития образования МОН РФ, vtkud@mail.ru
- Бережковская Елена Львовна* – заведующая лабораторией психологии воли, ebereg@gambler.ru
- Богоявленская Мария Евгеньевна* – кандидат психологических наук, научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, diana\_prof@mail.ru
- Веракса Александр Николаевич* – аспирант кафедры психологии развития факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, преподаватель кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии МГППУ, veraksa@yandex.ru
- Иванова Ксения Владимировна* – аспирантка кафедры нейро- и патопсихологии, kvivan@yandex.ru
- Казак Елена Андреевна* – аспирантка кафедры проектирующей психологии, ekazak@mail.ru
- Карлова-Ильина Елена Викторовна* – преподаватель кафедры психологии личности, ekarl@rambler.ru
- Корягина Наталья Александровна* – соискатель кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, преподаватель кафедры организационной и рефлексивной психологии ГУ-ВШЭ, koryagina\_n@mail.ru; nkoryagina@hse.ru
- Кравцов Геннадий Григорьевич* – доктор психологических наук, профессор, завкафедрой психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, gkravtsov@mail.ru
- Кравцов Олег Геннадьевич* – кандидат психологических наук, окончил аспирантуру ИП им. Л.С. Выготского, vygotsky1@gambler.ru
- Кравцова Елена Евгеньевна* – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л.С. Выготского, завкафедрой проектирующей психологии, ekravcva@mail.ru
- Кравченко Юнна Евгеньевна* – старший преподаватель кафедры психологии личности, кандидат психологических наук, asunaro@mail.ru

- Кудрявцев Владимир Товиевич* – доктор психологических наук профессор, завкафедрой теории и истории психологии, vtkud@mail.ru
- Курошина Зоя Владимировна* – соискатель кафедры русского языка и методики его преподавания Ульяновского государственного университета, ведущий редактор курса «Национальная культура» Средневолжского открытого университета, zoze@pisem.net
- Лачина Ольга Владимировна* – выпускница Института психологии им. Л.С. Выготского, olach@mail.ru
- Лобастов Геннадий Васильевич* – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии, lobastov\_g@rambler.ru
- Максимов Антон Алексеевич* – аспирант кафедры проектирующей психологии, vugotsky1@ru.ru
- Малашкина Елена Сергеевна* – старший преподаватель кафедры теории и истории психологии, esm19@yandex.ru
- Мирзаянова Людмила Федоровна* – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Барановичского государственного университета (Республика Беларусь), mirz@tut.by
- Мишина Галина Александровна* – кандидат психологических наук, завкафедрой специальной психологии, galathera@mail.ru
- Песков Игорь Викторович* – соискатель кафедры педагогики Тверского государственного университета, i.peskov@mail.ru
- Петрусенко Галина Николаевна* – преподаватель кафедры проектирующей психологии, gpetrusenko@rambler.ru
- Пичугин Виталий Григорьевич* – аспирант кафедры психологии личности, left@list.ru
- Родина Катерина Алексеевна* – докторант-исследователь, научный сотрудник Института специальной педагогики Университета г. Осло (Норвегия), katarina.rodina@isp.uio.no
- Чурбанова Светлана Михайловна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, schurbanova@rambler.ru
- Шабельников Ирлан Витальевич* – кандидат психологических наук, доцент Московского государственного областного университета, ishabelnikov@mail.ru

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

- Anikeeva Tatiana A.* – candidate of sciences (Philology), research fellow, Institute for Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, tatiana.anikeeva@gmail.com.
- Arkipova Alexandra S.* – candidate of sciences (Philology), assistant professor, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.
- Akhmetova Maria V.* – candidate of sciences (Philology), deputy editor-in chief, “Zhivaia Starina” journal malinxi@rambler.ru.
- Berezkin Yuri E.* – doctor of sciences (History), senior research fellow, Head of the department of Americas, Museum of anthropology and ethnography (The Kunstkamera), Russian Academy of Sciences, berezkin1@gmail.com.
- Borisov Viktor E.* – postgraduate student, department of Russian Medieval and Early Modern History, Russian State University for Humanities, vborisove@gmail.com.
- Vaskina Anastasya S.* – student, Institute for Philology and History, Russian State University for Humanities; laboratory assistant, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.
- Vozyakova Natalia V.* – candidate of sciences (Philology), lecturer, Institute for Linguistics, Russian State University for the Humanities, nvoziakova@gmail.com.
- Gister Marina A.* – candidate of sciences (Philology), lecturer, Institute for Linguistics, Russian State University for the Humanities, marina.guister@gmail.com.
- Duvakin Evgeniy N.* – postgraduate student, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for the Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.
- Zhigarina Elena E.* – candidate of sciences (Philology), assistant professor, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.
- Iljina Tatiana S.* – postgraduate student, methodologist of Marck Bloch Russian-French Centre for Historical Anthropology, Russian State University for Humanities, tatiana\_iljian@mail.ru.
- Kazakov Gleb M.* – student, Institute for Philology and History, Russian State University for Humanities, naria@yandex.ru.
- Kozmin Artem V.* – candidate of sciences (Philology), research fellow, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.

- Krikmann Arvo* – Ph.D, Senior research fellow, Estonian Literary Museum, academician, Estonian Academy of sciences, kriku@folklore.ee.
- Lurie Mikhail L.* – candidate of sciences (Philology), doctoral candidate, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for Humanities, mlurie@inbox.ru.
- Melnichenko Mikhail A.* – postgraduate student, State University for the Humanities, misha.melnichenko@gmail.com.
- Moroz Andrey B.* – candidate of sciences (philology), assistant professor, Institute for Philology and History, Russian State University for Humanities, abmoroz@yandex.ru.
- Necklyudov Sergey Yu.* – doctor of sciences (Philology), professor, director of the Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.
- Nikolaev Dmitry S.* – postgraduate student, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for the Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.
- Novik Elena S.* – doctor of sciences (Philology), leading research fellow, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.
- Petrov Nikita V.* – candidate of sciences (Philology), methodologist, Research Laboratory of Folklore, Institute for Philology and History, Russian State University for the Humanities, nik.vik.petrov@gmail.com.
- Safronov Eugeniy V.* – candidate of sciences (philology), “Ulyanovskij motornyj zavod”, journalist, nuvitarn@yandex.ru.
- Khristoforova Olga B.* – candidate of sciences (Cultural studies), assistant professor, Centre for Typological and Semiotic Folklore Studies, Russian State University for Humanities, ctsf.rggu@gmail.com.



Корректор *Т.М. Козлова*  
Компьютерная верстка *Г.И. Гаврикова*

Подписано в печать 18.06.2009.  
Формат 60x90 1/16.  
Усл. печ. л. 21,0. Уч.-изд. л. 21,5.  
Тираж 1050 экз. Заказ № 198.

Издательский центр  
Российского государственного  
гуманитарного университета  
125993, Москва, Миусская пл., 6  
[www.rggu.ru](http://www.rggu.ru)  
[www.knigirggu.ru](http://www.knigirggu.ru)

